Νέος Παιδαγωγός

ONLINE

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.



Διαδικτυακή έκδοση

http://neospaidagogos.online

55ο Τεύχος, Ιούλιος 2026

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

Το εξώφυλλο του 55ου τεύχους του περιοδικού αντλεί την έμπνευσή του από το άρθρο, με τίτλο: « Από την Ουτοπία στη Δυστοπία: Ηθικά διλήμματα και τεχνολογική εξέλιξη»

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 55ο - Ιούλιος 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 54ο - Ιούλιος 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 55ο - Ιούλιος 2026

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

1 Ιουλίου 2026

Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,

από 1-7-2026 ως και 31-8-2026, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 56ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 56ου τεύχους:

- *Ως 31-8-2026, παραλαβή άρθρων*
- *Ως 30-9-2026, ανάρτηση του 56ου τεύχους στην ιστοσελίδα του περιοδικού (http://neospaidagogos.gr).*

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 55ο - Ιούλιος 2026

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

Σελ. 17	00.Θ.Ε. Από την Ουτοπία στη Δυστοπία: Ηθικά Διλήμματα και Τεχνολογική Εξέλιξη
Σελ. 29	01.Θ.Ε. Βιωματική μάθηση στη διδασκαλία ξένης γλώσσας: Μια δυναμική εκπαιδευτική προσέγγιση
Σελ. 39	01.Θ.Ε. Η αξιοποίηση της στρατηγικής Frayer Model στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την εννοιολογική προσέγγιση και κατανόηση σύνθετων εννοιών
Σελ. 49	01.Θ.Ε. Η συμβολή του Κοινωνικού Λειτουργού στη σχολική πραγματικότητα
Σελ. 73	01.Θ.Ε. Καλλιέργεια δημιουργικότητας και φαντασίας στη σχολική παιδαγωγική: σύγχρονες προσεγγίσεις στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού
Σελ. 89	01.Θ.Ε. Παρεμβάσεις κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (4–6 ετών)
Σελ. 106	02.Θ.Ε. Ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Αντιλήψεις και ο ρόλος της εμπειρίας συμμετοχής
Σελ. 113	02.Θ.Ε. Η εξέγερση του Πολυτεχνείου και η αποκατάσταση της Δημοκρατίας στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συγκριτική προσέγγιση
Σελ. 122	02.Θ.Ε. Μαθαίνοντας ξένες γλώσσες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εκτός σχολικής αίθουσας.
Σελ. 128	03.Θ.Ε. Αλγοριθμική Διαμεσολάβηση στην Πολυγλωσσική Τάξη Κριτική Ανασκόπηση των Εργαλείων Αυτόματης Μετάφρασης και του Διαπολιτισμικού Διαλόγου στη Β/θμια Εκπαίδευση
Σελ. 137	03.Θ.Ε. Ανάπτυξη μαθησιακών προγραμμάτων τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με βάση τα νέα Προγράμματα Σπουδών Πληροφορικής και Μουσικής για το Γυμνάσιο
Σελ. 147	03.Θ.Ε. Αξιοποίηση της παιχνιδοποίησης στη διδασκαλία προγραμματισμού Ανάπτυξη υπολογιστικής σκέψης και ενίσχυση κινήτρων και ενεργού συμμετοχής.
Σελ. 158	03.Θ.Ε. Παιδαγωγική αξιοποίηση chatbot στη διδασκαλία της Αγγλικής σε ενήλικες Πιλοτική μικροδιδασκαλία Time Travellers

Σελ. 165	03.Θ.Ε. Παιχνιδοποιημένη ανακεφαλαίωση στην Ιστορία: σχεδιασμός και παιδαγωγική αξιοποίηση ενός διαδικτυακού επιτραπέζιου παιχνιδιού
Σελ. 173	04.Θ.Ε. Η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων στην προσχολική εκπαίδευση. Επιδράσεις στη μαθησιακή εμπλοκή, τη δημιουργικότητα και τη γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων
Σελ. 180	08.Θ.Ε. Ανιχνεύοντας τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Θεωρητικά θεμέλια και διδακτικές πρακτικές
Σελ. 190	08.Θ.Ε. Από τη διάγνωση στην εκπαιδευτική επιλογή. Ψυχολογικές και πρακτικές διαστάσεις διαχείρισης της αξιολογικής έκθεσης του ΚΕΔΑΣΥ από τις οικογένειες
Σελ 200.	08.Θ.Ε. Γεφυρώνοντας τις εκπαιδευτικές βαθμίδες: Καλές πρακτικές μετάβασης και συμπερίληψης σε Λύκειο Ελληνικής Περιφέρειας
Σελ. 210	08.Θ.Ε. Η συμβολή της Μουσικής στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
Σελ. 221	09.Θ.Ε. Διαφοροποιημένη διδασκαλία στο μάθημα της Μουσικής
Σελ. 230	09.Θ.Ε. Ο επαναπροσδιορισμός της Μεγάλης Ιδέας στη λογοτεχνία και στο θέατρο μέσα-από τον από τον γαλλόφωνο μεσοπολεμικό αθηναϊκό τύπο: Le Messager d' Athènes (1924-1925)
Σελ. 237	10.Θ.Ε. Η εκπαιδευτική αξιοποίηση των αρχειακών πηγών στην διδασκαλία της τοπικής ιστορίας
Σελ. 250	10.Θ.Ε. Καινοτόμες προσεγγίσεις στη διδακτική των Οικονομικών: Αφηγηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση των τελευταίων πέντε ετών (2021–2026)
Σελ. 256	10.Θ.Ε. Παιδαγωγική του Ρίσκου στο Νηπιαγωγείο: Επαναπροσδιορίζοντας την ασφάλεια και την ανθεκτικότητα
Σελ. 265	10.Θ.Ε. Παιχνιδοποίηση στο μάθημα της μουσικής: Η εφαρμογή «Κυνήγι Ήχων και Εικόνων της Παράδοσης»
Σελ. 274	10.Θ.Ε. Υδάτινοι πόροι και βιώσιμη ανάπτυξη: Ένα περιβαλλοντικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα στη Χημεία Γυμνασίου
Σελ. 284	12.Θ.Ε. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και συμπερίληψη των Μαθητών Ρομά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Προκλήσεις και προοπτικές
Σελ. 292	13.Θ.Ε. Διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών για τη Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα και το ρόλο του Διευθυντή

Σελ. 301	13.Θ.Ε. Διερευνώντας πρακτικές Εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική μέσω της παρατήρησης: Το παράδειγμα τριών Νηπιαγωγείων
Σελ. 312	13.Θ.Ε. Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Εμπειρική μελέτη στο νομό Κοζάνης
Σελ. 319	13.Θ.Ε. Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών και ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού–μαθητή σε συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση
Σελ. 326	13.Θ.Ε. Έρευνα δράσης και η σύνδεσή της με τα σχέδια δράσης των σχολικών μονάδων.
Σελ. 335	13.Θ.Ε. Ζητήματα μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας
Σελ. 350	13.Θ.Ε. Η αξιολόγηση του μαθήματος της Ψυχολογίας από σπουδαστές στρατιωτικών σχολών: Αντιλήψεις, ικανοποίηση και αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα
Σελ. 366	13.Θ.Ε. Η σχέση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής με τους μαθητές τους
Σελ. 374	13.Θ.Ε. Η Τεχνική Πλέγματος Ρεπερτορίου στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Μεθοδολογική πρόταση για τη διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών
Σελ. 382	13.Θ.Ε. Μεταγνωστικές διεργασίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
Σελ. 393	13.Θ.Ε. Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το επάγγελμά τους
Σελ. 404	13.Θ.Ε. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής για τις ήπιες δεξιότητες: Μια ποιοτική διερεύνηση
Σελ. 411	13.Θ.Ε. Συνεργασία, φροντίδα του τόπου και κοινή ευθύνη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: δευτερογενής θεματική ανάλυση τριών συνεντεύξεων
Σελ. 418	14.Θ.Ε. Προσαρμογή των ειδικοτήτων των Επαγγελματικών Λυκείων στις τοπικές και περιφερειακές ιδιαιτερότητες. Εκπαιδευτική αναγκαιότητα και αναπτυξιακή προοπτική
Σελ. 425	15.Θ.Ε. e-ηγεσία Η αξιοποίηση της σχολικής ιστοσελίδας

Σελ. 435 | 15.Θ.Ε. Γενετική Τεχνητή Νοημοσύνη και σχολική διοίκηση Δυνατότητες αξιοποίησης και προκλήσεις εφαρμογής

Σελ. 446 | 15.Θ.Ε. Εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων Θεσμικές παιδαγωγικές και οργανωσιακές διαστάσεις

Σελ. 454 | 15.Θ.Ε. Κουπόνια Εκπαίδευσης (School Vouchers) Διεθνείς Εφαρμογές, Ρυθμιστικά Μοντέλα και η Ελληνική Πραγματικότητα

Σελ. 460 | 15.Θ.Ε. Ο θεσμός των Πειραματικών Σχολείων στην ελληνική πραγματικότητα: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Σελ. 471 | 15.Θ.Ε. Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Ηγεσία σε Σχολεία Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα σε Διαπολιτισμικό Περιβάλλον

Σελ. 481 | 16.Θ.Ε. Εσωτερικός κανονισμός Σχολικών Μονάδων Σημαντικά σημεία και καλές πρακτικές

Σελ. 491 | 16.Θ.Ε. Η διττή κοινωνικότητα των εκπαιδευτικών στην Κέρκυρα

Σελ. 501 | 16.Θ.Ε. Η κοινωνική κατασκευή της μαθητικής παραβατικότητας στον ελληνικό Τύπο στα τέλη του 19ου αιώνα

Σελ. 511 | 16.Θ.Ε. Η συμβολή του παιδαγωγού Δ. Μαρούλη στον διάλογο για την εκπαίδευση στα τέλη του 19ου αιώνα...

Σελ. 525 | 17.Θ.Ε. Δοσίθεος Φιλίτης Η ανάδειξη ενός ευεργέτη μέσα από τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗ ΜΑΧΙΜΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σελ. 535 | 06.Θ.Ε. Διδακτική δραστηριότητα με χρήση σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων: Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή «Εκπαίδευση για όλους»

Σελ. 545 | 06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο διδασκαλίας του δυαδικού συστήματος μέσω unplugged δραστηριοτήτων και ανεστραμμένης τάξης στη Β΄ ΕΠΑΛ

Σελ. 557 | 06.Θ.Ε. Διδασκαλία των Γεωμετρικών Μοτίβων στη ΣΤ΄ Δημοτικού: Μια μαθητοκεντρική και διερευνητική προσέγγιση με αξιοποίηση της ανεστραμμένης τάξης

Σελ. 565 | 06.Θ.Ε. Η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και τεχνητής νοημοσύνης στη διαθεματική διδασκαλία του κουκλοθεάτρου στο Δημοτικό Σχολείο

Σελ. 576	06.Θ.Ε. Η Ελλάδα στην Ευρώπη: Μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση στη ΣΤ΄ Δημοτικού
Σελ. 586	06.Θ.Ε. Η υπαρξιακή αναζήτηση και η κοινωνική αμφισβήτηση στην ποίηση του Παύλου Σιδηρόπουλου. Εκπαιδευτικό Σενάριο
Σελ. 595	06.Θ.Ε. Μικροί Επιστήμονες στο Νηπιαγωγείο: Διδακτικές Προσεγγίσεις των Φυσικών Επιστημών
Σελ. 605	06.Θ.Ε. Ο Ζωγράφος και η Γραμμή της Ισορροπίας: Διδακτική Παρέμβαση για την Προσέγγιση της Αξονικής Συμμετρίας στο Νηπιαγωγείο
Σελ. 616	06.Θ.Ε. Ο Κλεόκριτος, η ΤΝ και.. η διάσωση της Αθηναϊκής Μνήμης
Σελ. 627	06.Θ.Ε. Οι ντέτεκτιβς του ΝΤ σε αποστολή. Διδακτική πρόταση του δίψηφου συμφώνου «ντ».
Σελ. 638	06.Θ.Ε. Πέρα από την απομνημόνευση Διδάσκοντας τη Μικρασιατική Καταστροφή με ενδοτάξια ανεστραμμένη μάθηση στη ΣΤ" Δημοτικού
Σελ. 644	06.Θ.Ε. Πυρρίχη 2.0 Αναβιώνοντας τον αρχαίο πολεμικό χορό με Τεχνητή Νοημοσύνη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Σελ. 654	06.Θ.Ε. Σχέδιο μαθήματος μίας διδακτικής ώρας στο μάθημα της πληροφορικής σε Ε.Ε.Ε.ΕΚ. στην θεματική ενότητα Αποθηκευτικά μέσα

Από την Ουτοπία στη Δυστοπία: Ηθικά Διλήμματα και Τεχνολογική Εξέλιξη

Παναγιώτα Κεφαλά, Π.Ε.02, M.Ed, Νικολέτα Βασιλείου Π.Ε.02, M.Ed.

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο αφορά την ενότητα «Ο θαυμαστός καινούργιος κόσμος: ουτοπία και δυστοπία» της Λογοτεχνίας Γ΄ Λυκείου. Μέσα από μια διεπιστημονική προσέγγιση 3-4 ωρών, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ένα λογοτεχνικό κείμενο και ένα graphic novel, καλλιεργώντας την κριτική στάση, την ενσυναίσθηση και τη δημιουργική γραφή. Παράλληλα, αντιμετωπίζουν σύγχρονα ηθικά διλήμματα, συνομιλούν με μια Τεχνητή Νοημοσύνη (AI) και παράγουν γραπτό λόγο στο πλαίσιο της Νεοελληνικής Γλώσσας, συνθέτοντας μια ομιλία. Το σενάριο προωθεί την ομαδοσυνεργασία, τη διακειμενικότητα και την εικονογράφηση κόμικς, γεφυρώνοντας τη λογοτεχνία με τις νέες τεχνολογίες.

Λέξεις-Κλειδιά: Διδακτικό σενάριο, ουτοπία, δυστοπία, λογοτεχνία, τεχνητή νοημοσύνη.

From Utopia to Dystopia: Ethical Dilemmas and Technological Evolution

Panagiota Kefala,, Nikoleta Vasileiou

Abstract

This teaching scenario concerns the unit “Brave New World: Utopia and Dystopia” of the 3rd High School Literature. Through an interdisciplinary approach of 3-4 hours, students come into contact with a literary text and a graphic novel, cultivating critical thinking, empathy and creative writing. At the same time, they face contemporary ethical dilemmas, converse with an Artificial Intelligence (AI) and produce written language within the context of the Modern Greek Language, composing a speech. The scenario promotes teamwork, intertextuality and comic illustration, bridging literature with new technologies.

Key-words: Teaching scenario, utopia, dystopia, literature, artificial intelligence.

Εισαγωγή

Η λογοτεχνική και φιλοσοφική διερεύνηση της «Ουτοπίας» και της «Δυστοπίας» ανέκαθεν λειτουργούσε ως καθρέφτης των βαθύτερων ελπίδων και των πιο μύχιων φόβων της ανθρωπότητας απέναντι στην εξέλιξη (Claeys, 2016). Από την Ουτοπία του Thomas More (1516) έως τους ζοφερούς κόσμους του George Orwell (1949) και του Aldous Huxley (1932), οι λογοτεχνικές αναπαραστάσεις του μέλλοντος συνδέονταν άρρηκτα με την εκάστοτε τεχνολογική και κοινωνική μεταβολή. Στον 21ο αιώνα, η ραγδαία ανάδυση και ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στην καθημερι-

νότητα επαναπροσδιορίζει ριζικά αυτούς τους δύο πόλους. Η ΤΝ προβάλλεται ταυτόχρονα ως μια ουτοπική υπόσχεση για την επίλυση καθολικών προβλημάτων, από την ιατρική πρόοδο έως την εκπαιδευτική συμπερίληψη (Russell, 2019), και ως μια δυστοπική απειλή που εγείρει ζητήματα αλγοριθμικής μεροληψίας (Benjamin, 2019· Noble, 2018), απώλειας της ιδιωτικότητας, πνευματικής αλλοτρίωσης και ελέγχου της ανθρώπινης συνείδησης (Bostrom, 2014).

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο σχεδιάστηκε με σκοπό να εισαγάγει τους μαθητές/τριες στον κριτικό εγγραμματισμό γύρω από την Τεχνητή Νοημοσύνη, χρησιμοποιώντας ως όχημα τη λογοτεχνική θεωρία και τη δημιουργική γραφή (Claeys, 2016). Μέσα από τη μελέτη κειμένων, τη διαθεματική προσέγγιση και τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, οι διδασκόμενοι/ες καλούνται να αποδομήσουν τα κυρίαρχα αφηγήματα περί τεχνολογικής παντοδυναμίας (Bostrom, 2014), να αναγνωρίσουν τα όρια μεταξύ ουτοπικού οράματος και δυστοπικής εκτροπής, και να αναπτύξουν τη δική τους κριτική φωνή επιστρατεύοντας τη γνωστική ανοικείωση (Suvin, 1979). Σε μια εποχή όπου οι έμφυλες, κοινωνικές και ηθικές προεκτάσεις της τεχνολογίας επαναδιαπραγματεύονται (Benjamin, 2019· Noble, 2018), το μάθημα φιλοδοξεί να μετατρέψει τους μαθητές από παθητικούς καταναλευτές αλγορίθμων σε ενεργούς, σκεπτόμενους ψηφιακούς πολίτες (Russell, 2019).

Η παρούσα διδακτική πρόταση αφορά την ενότητα «Ο θαυμαστός καινούργιος κόσμος: ουτοπία και δυστοπία» του νέου προγράμματος σπουδών για τη Λογοτεχνία της Γ΄ Λυκείου (ΦΕΚ 5769 τ.Β΄/10/12/2021). Πέρα από την καθαρά φιλολογική προσέγγιση (ερμηνευτική ανάλυση του λογοτεχνικού κειμένου και συγκριτική προσέγγιση με ποικίλα διακείμενα), στην πρόταση αυτή περιλαμβάνονται στοιχεία δημιουργικής γραφής και δημιουργία κόμικς (έντυπων ή ψηφιακών).

Η εφαρμογή της πρότασης δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να τοποθετηθούν πάνω σε ζητήματα που αφορούν την ηθική της επιστήμης, την τεχνητή νοημοσύνη αλλά και τις τεχνολογικές εφαρμογές που ξεπερνούν κάθε ανθρώπινη φαντασία. Τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με διλήμματα των καιρών τους, με εξελίξεις που τους είναι οικείες και σηματοδοτούν μια νέα εποχή / μια νέα κοινωνία. Διαλέγονται με μια τεχνητή νοημοσύνη (AI) και διερευνούν πώς "σκέφτεται" μια τεχνητή νοημοσύνη, εντοπίζουν προκαταλήψεις, περιορισμούς και φιλοσοφικές/ηθικές διαστάσεις στην απάντηση της AI και συγκρίνουν τις απαντήσεις της με αυτές ενός ανθρώπινου λογοτεχνικού ήρωα. Τέλος, στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας εντάσσεται η παραγωγή γραπτού λόγου, η σύνθεση μιας ομιλίας.

Ταυτότητα διδακτικού σεναρίου

Βαθμίδα - Τάξη: Γ΄ Λυκείου

Χρονική διάρκεια: 3-4 ώρες

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και συμβατότητα με ΠΣ:

- Γνωστικό αντικείμενο: Λογοτεχνία Γ΄ Λυκείου
- Θεματικό πεδίο: Ο θαυμαστός καινούριος κόσμος: ουτοπία και δυστοπία
- Σχέση με άλλες θεματικές ενότητες: Η διδακτική πρόταση αυτή μπορεί να εφαρμοστεί και στην Α΄ Λυκείου γιατί έχει άμεση σχέση με το θεματικό πεδίο: "Τι πραγματικά αξίζει; (διλήμματα, προκλήσεις, αποφάσεις)" και βρίσκει εφαρμογή στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας Γ΄ Λυκείου.

Επιλέχθηκαν κείμενα νεότερων και σύγχρονων λογοτεχνών, που συμμετέχουν με το έργο τους στη διαμόρφωση του νεοελληνικού πολιτισμού και εμπλουτίζουν την Νεοελληνική Λογοτεχνία. Συγκεκριμένα και σύμφωνα με τα ΠΣ αξιοποιείται ένα λογοτεχνικό κείμενο και ένα graphic novel που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και το πνευματικό επίπεδο των μαθητών/-τριών και επιδιώκεται να δοθεί έμφαση στην αναγνωστική διαδικασία, την καλλιέργεια κριτικής στάσης, ενσυναίσθησης και αυτεπίγνωσης, με στόχο την απόλαυση του κειμένου.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα όπως αναφέρονται στο ΠΣ:

- Να εξελιχθούν σε αναγνώστες/-στριες ικανούς/-ές να απολαμβάνουν τα λογοτεχνικά έργα και να δικαιολογούν τα αισθητικά κριτήριά τους κατά την προσέγγιση των κειμένων.
- Να καλλιεργήσουν το γλωσσικό τους αίσθημα και να αποκτήσουν επίγνωση των δυνατοτήτων τους στον προφορικό και γραπτό λόγο.
- Να αισθάνονται την ανάγκη να προσφεύγουν στα λογοτεχνικά κείμενα πέραν της σχολικής τάξης και να αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων.
- Να γίνουν αναγνώστες/-στριες δημιουργικοί/-ές και κριτικά σκεπτόμενοι/-ες σχετικά με τη φύση της λογοτεχνικής γλώσσας και τον ρόλο της στη γλωσσική καλλιέργεια.
- Να αποβούν αναγνώστες/-στριες κοινωνικά εγγράμματοι/-ες που μετέχουν στον κοινωνικό βίο με δημοκρατική συνείδηση και σεβασμό στο φυσικό περιβάλλον, στα δικαιώματα και στα έργα του ανθρώπου.
- Να γίνουν άνθρωποι καλλιεργημένοι, αφού η βίωση του κόσμου των λογοτεχνικών κειμένων αποβαίνει θητεία στην ομορφιά, στην ηθική, στη συναισθηματική νοημοσύνη και στους πνευματικούς και κοινωνικούς αγώνες.

Προαπαιτούμενες Γνώσεις και Επιθυμητές Δεξιότητες

Δεν απαιτούνται προηγούμενες γνώσεις παρά μόνο η προηγούμενη εξοικείωση με συνεργατικά έγγραφα και λογισμικό δημιουργίας κόμικ, καθώς και η καλή επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μαθητών και η ευχέρεια να δουλέψουν σε ομάδες. Καλό θα ήταν να έχουν δοκιμαστεί ξανά σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες προκειμένου να επαρκέσει το τρίωρο.

Σκοπός Σεναρίου - Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

- Να συνεργάζονται και να ακούν ενεργητικά.
- Να συμμετέχουν σε συζήτηση με τους συμμαθητές τους επιχειρηματολογώντας.
- Να εκφράζουν ολοκληρωμένες σκέψεις και συναισθήματα.
- Να συνομιλούν με τα λογοτεχνικά έργα διερευνώντας και αξιοποιώντας τη διακειμενική διάσταση.
- Να εντάσσονται οργανικά σε ομάδες, συνεργαζόμενοι/-ες για την ερμηνεία των κειμένων, επικοινωνώντας προφορικά μεταξύ τους και διατυπώνοντας γραπτώς τα αποτελέσματα της συνεργασίας και να εκπροσωπήσουν την ομάδα τους.
- Να επισημαίνουν τα στοιχεία διακειμενικότητας και τους κοινούς ή διαφορετικούς θεματικούς τόπους, τα μοτίβα και τα σύμβολα.
- Να ασκούνται στη σύνταξη κειμένων κριτικής και στοχαστικής ερμηνείας με τα οποία θα διατυπώνουν τη γνώμη τους για τα λογοτεχνικά έργα.
- Να δημιουργούν δικά τους κείμενα αξιοποιώντας την αναγνωστική εμπειρία τους.
- Να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους για να εικονογραφούν το σενάριο που δημιουργούν ερχόμενοι σε επαφή με αυτό το κειμενικό είδος.
- Να διακρίνουν ανάμεσα σε πληροφορία και νοηματοδότηση.
- Να διερευνούν τις διαφορές ανάμεσα στη λογοτεχνία με τις σύγχρονες τεχνολογίες.

Οργάνωση της Διδασκαλίας και Απαιτούμενη Υλικοτεχνική Υποδομή

Οργάνωση της τάξης: Οργάνωση θρανίων για ομαδοσυνεργασία με 4 σταθμούς-ομάδες στην τάξη. Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες των 5 ατόμων.

Εποπτικά μέσα, λογισμικά και υπηρεσίες των Τεχνολογιών: Προτζέκτορας και Η/Υ, διαδικτυακό εργαλείο ψηφιακής αφήγησης που επιτρέπει τη δημιουργία ιστοριών κόμικς (Pixton, Toondoo, κ.ά.), εργαλείο τεχνητής νοημοσύνης (όπως το ChatGPT, Bing Chat, Claude ή άλλο), ο επεξεργαστής κειμένου και τα συνεργατικά έγγραφα, που υποστηρίζουν την παραγωγή λόγου και τη δημιουργική γραφή, καθώς και το ιστολόγιο ή η ιστοσελίδα του σχολείου.

Εκπαιδευτικό υλικό

Τα βιβλία αναφοράς, φωτοτυπίες των κειμένων / φωτογραφιών. Το εκπαιδευτικό υλικό αποτελείται από:

ΚΕΙΜΕΝΑ:

1. Απόσπασμα από το βιβλίο του Θ. Κούκια "Τετράγωνα κύματα ιπτάμενες μέδουσες".
2. Απόσπασμα από το graphic novel "Γυμνά Οστά", των Δημοσθένη Παπαμάρκου και Kanellos Cob.

3. Το δικαίωμα στο παραλήρημα, Εντουάρντο Γκαλεάνο.
4. Ρομπότ - Ξύλινα Σπαθιά, στίχοι.

ΔΙΑΚΕΙΜΕΝΑ:

1. «Blade Runner 2049», 2017, απόσπασμα διάρκειας 4 λεπτών από το YouTube.
2. Metropolis (1927), Γερμανία (συγκεκριμένες σκηνές – φωτογραφίες/βίντεο).
3. Η επιλογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού έγινε με στόχο να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών που είναι εξοικειωμένοι με βιβλία και ταινίες δυστοπικού περιεχομένου, νιώθουν άνετα με αυτά και είναι της αρεσκείας τους.

Διδακτική Προσέγγιση

Η διδακτική μεθοδολογία και οι τεχνικές που ακολουθούνται είναι η ιδεοθύελλα, ο διάλογος, η ομαδοκεντρική και ομαδοσυνεργατική εργασία, αλλά και ενεργητικές και βιωματικές μέθοδοι (δημιουργική γραφή). Οι μαθητές είναι ενεργητικοί αναγνώστες που απολαμβάνουν τα λογοτεχνικά κείμενα, μοιράζονται και παρουσιάζουν οι ίδιοι στους συμμαθητές τους τις γνώσεις και σκέψεις που αποκόμισαν, βοηθούν να γίνει η συνανάγνωση κειμένων λογοτεχνικών αλλά και άλλων «κειμένων» με την ευρεία έννοια π.χ. κινηματογραφικές ταινίες, τηλεοπτικές εκπομπές κ.ά. (διακαλλιτεχνική προσέγγιση) και να γίνει αντιληπτή η μεταξύ τους σύνδεση.

Επίσης εμπλέκονται σε γόνιμες συζητήσεις σχετικά με τα ευρύτερα θέματα που εγείρουν τα κείμενα και τους αφορούν, προβληματίζονται, μπαίνουν στη θέση των ηρώων, αντιμετωπίζουν διλήμματα και αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα.

Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

1η ώρα (Αφόρμηση)

Ο/η εκπαιδευτικός ξεκινά ρωτώντας τους μαθητές/τις μαθήτριες αν γνωρίζουν τη σημασία των λέξεων "ουτοπία" και "δυστοπία" και σημειώνει στον πίνακα τις απαντήσεις τους (ιδεοθύελλα). Μπορούν να δώσουν και παραδείγματα από πού γνωρίζουν τη σημασία – ίσως έχουν δει ταινίες ή έχουν διαβάσει βιβλία.

Έπειτα προβάλλεται η σκηνή από το «Blade Runner 2049», ένα απόσπασμα διάρκειας 4 λεπτών από το YouTube. Στη συνέχεια μπορούν να γίνουν ερωτήσεις σχετικά με το πώς δίνεται η προσπάθεια του ολογράμματος να προσεγγίσει τον άνθρωπο ερωτικά και σωματικά και εντοπίζονται οι σημειωτικοί κινηματογραφικοί τρόποι (έμφαση στην επαφή, μουσική, κίνηση, αλλαγή πλάνου, βλέμμα).

Ερωτήσεις:

- Πώς θα σας φαινόταν ένας τέτοιος κόσμος;

- Πώς προσπαθεί να προσεγγίσει ο σκηνοθέτης την ένωση του ολογράμματος με την πραγματική κοπέλα;

(Στο σημείο αυτό εντάσσονται προβολές φωτογραφιών/βίντεο από την ταινία Metropolis του 1927).

Ακολουθεί ο χωρισμός των μαθητών σε 4 ομάδες και δίνονται ανά δύο ομάδες διαφορετικά κείμενα: στις δύο πρώτες το εικονογραφημένο απόσπασμα από τα "Γυμνά Οστά" και στις άλλες δύο το απόσπασμα από το βιβλίο του Θ. Κούκια "Τετράγωνα κύματα, ιπτάμενες μέδουσες". Οι μαθητές μελετούν τα κείμενα και απαντούν στις ερωτήσεις που τους θέτει ο εκπαιδευτικός, αφού συζητήσουν μεταξύ τους.

2η ώρα

Έπειτα οι μαθητές ανά δύο ομάδες με τα ίδια κείμενα ενώνονται και ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με το υλικό τους και ετοιμάζουν μια σύντομη παρουσίαση για την άλλη ομάδα. Στη συνέχεια γίνονται καινούργιες μικτές ομάδες με μαθητές που ασχολήθηκαν και με τα δύο κείμενα και μοιράζεται σε όλες τις ομάδες κοινό φύλλο εργασίας με τελικό προϊόν και για τις τέσσερις ομάδες τη δημιουργία ενός κόμικ με ακριβείς οδηγίες.

Οι δύο ομάδες λαμβάνοντας υπόψη τους την αρχική συζήτηση, τις σημειώσεις τους, τη μορφή ενός κόμικ και τους στίχους από το τραγούδι "Ρομπότ" από τα Ξύλινα Σπαθιά, θα φτιάξουν ένα κόμικ με θέμα την ουτοπία και οι άλλες δύο με θέμα τη δυστοπία. Είναι απαραίτητο (αν είναι δυνατόν) για τη δημιουργία των ομάδων να υπάρχει σε κάθε μία από αυτές τουλάχιστον ένα άτομο είτε με καλλιτεχνικές δεξιότητες για να μπορεί να σχεδιάσει/ζωγραφίσει είτε εξοικειωμένο με τις τεχνικές σχεδίου στον υπολογιστή. Σε περίπτωση που δεν φτάσει ο χρόνος για να ολοκληρώσουν οι ομάδες την εργασία τους, μπορούν να δουλέψουν όπως επιθυμούν από το σπίτι σύγχρονα/ασύγχρονα, εξ αποστάσεως ή και δια ζώσης.

3η ώρα

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και χρησιμοποιούν ένα εργαλείο τεχνητής νοημοσύνης (όπως το ChatGPT, Bing Chat, Claude ή άλλο διαθέσιμο εργαλείο), το οποίο έχει τη δυνατότητα να "συνομιλεί" ως χαρακτήρας από ένα δυστοπικό/ουτοπικό σύμπαν (π.χ. ένα ρομπότ που "ζει" στον κόσμο του Blade Runner ή στο μέλλον που περιγράφεται στο graphic novel). Οι μαθητές έχουν ως στόχο να κάνουν ερωτήσεις στην AI και στη συνέχεια να αναλύσουν τις απαντήσεις της, κριτικά και ηθικά.

Οι μαθητές παρουσιάζουν τα τελικά προϊόντα τους στην ολομέλεια της τάξης, τα σχολιάζουν και ψηφίζουν την καλύτερη απεικόνιση με βάση συγκεκριμένα κριτήρια που συζητήθηκαν και ορίστηκαν από τους ίδιους τους μαθητές. Ακολουθεί συζήτηση στην οποία οι μαθητές διατυπώνουν τις απόψεις τους για τη σχέση τεχνολογίας - ανθρώπου και αν θα πρέπει τελικά να υπάρχουν καθορισμένα όρια σε αυτή. Παράλληλα

μπορούν να αναφερθούν στη στάση που οφείλουν να κρατήσουν οι άνθρωποι στην επέλαση της τεχνολογίας.

Στη διάρκεια της συζήτησης οι μαθητές κρατούν σημειώσεις για να μπορέσουν να αξιοποιήσουν το υλικό αυτό στην ατομική εργασία που αφορά τη σύνθεση μιας ομιλίας με σχετικό θέμα. Τέλος οι μαθητές ασύγχρονα αναρτούν τα κόμικς τους στο ιστολόγιο ή στην ιστοσελίδα του σχολείου για να δεχτούν σχόλια και από τους υπόλοιπους καθηγητές και συμμαθητές.

Πιθανές Επεκτάσεις - Προσαρμογές Σεναρίου

Σε περίπτωση απώλειας διδακτικού χρόνου ή έκτακτης συνθήκης το σενάριο θα μπορούσε να εκπονηθεί και σε συνθήκες εξ αποστάσεως διδασκαλίας, εφόσον ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιήσει τις δυνατότητες του webex ή όποιας άλλης πλατφόρμας εξ αποστάσεως διδασκαλίας (π.χ. breakout rooms, δυνατότητα να γίνουν οι μαθητές παρουσιαστές των εργασιών τους, online ψηφοφορίες και γκάλοπ). Παράλληλα είναι εύκολο να αξιοποιηθούν τα συνεργατικά έγγραφα της google αλλά και το issue στο οποίο μπορεί να ανέβει το εικονογραφημένο απόσπασμα από το graphic novel. Στην ψηφιακή τάξη θα μπορούσε να ανέβει και επιπλέον υλικό (και άλλα αποσπάσματα από το βιβλίο ή το graphic novel, παράλληλα κείμενα - π.χ. από το 1984 του Όργουελ ή το Θαυμαστό καινούριο κόσμο του Χάξλεϋ ή από άλλες δυστοπικές ταινίες και βιβλία. Ακόμη και η μελέτη ολόκληρου του graphic novel ή του βιβλίου με κατάλληλα φύλλα εργασίας. Επίσης θα μπορούσε να γίνει δραματοποίηση των σεναρίων που δημιούργησαν οι ομάδες.

Αναστοχασμός

Το παρόν σενάριο δεν έχει εφαρμοστεί. Στο τέλος της εφαρμογής του θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο (μια φόρμα google) το οποίο θα βοηθούσε να καταγραφεί κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι του σεναρίου. Ερωτήσεις σχετικά με το αν η όλη δραστηριότητα άρεσε στους μαθητές, τι ήταν αυτό που τους δυσκόλεψε, τι ήταν αυτό που ξεχώρισαν, αν τα φύλλα εργασίας είχαν ενδιαφέρον και αν η όλη διαδικασία τους κινητοποίησε και τους προβλημάτισε. Επίσης συνάδελφοι που θα εφαρμόσουν το σενάριο καλό θα ήταν να διατυπώσουν τις απόψεις τους (θετικές και αρνητικές) από την εφαρμογή του ή και να προτείνουν εναλλακτικές.

Παράρτημα

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ 1η ΚΑΙ 2η ΟΜΑΔΑ “ΓΥΜΝΑ ΟΣΤΑ”

Αφού διαβάσετε το απόσπασμα της ομάδας σας να συζητήσετε τις παρακάτω ερωτήσεις μεταξύ σας και να κρατήστε σημειώσεις ώστε να δημιουργήσετε μια σύντομη παρουσίαση για την άλλη ομάδα και να παρουσιάσετε στη συνέχεια στους συμμαθητές σας το περιεχόμενο των αποσπασμάτων.

Ερωτήσεις

1. Ποια ήταν η αρχική φροντίδα των ανθρώπων όταν κατασκεύασαν τα ρομπότ;

2. Τι συνέβη στους ανθρώπους όταν τροποποιήθηκε η νόηση των μηχανών;

3. Ποια είναι η αντίδραση του ανθρώπου όταν χρησιμοποιήθηκε για να αντλήσει δύναμη το ρομπότ;

4. Ποια απόφαση πήραν οι άνθρωποι για να ελαφρύνουν το πνευματικό φορτίο των εταίρων;

5. Τελικά κατάφερε ο άνθρωπος να ελέγξει τη μηχανή;

6. Αφού εστιάσετε στις εικόνες και τα χρώματα να σχολιάσετε τις επιλογές του καλλιτέχνη (ποια χρώματα χρησιμοποιεί, μέγεθος των φιγούρων, μέγεθος καρέ…)

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ 3η ΚΑΙ 4η ΟΜΑΔΑ"ΤΕΤΡΑΓΩΝΑ ΚΥΜΑΤΑ, ΙΠΤΑΜΕΝΕΣ ΜΕΔΟΥΣΕΣ"

Αφού διαβάσετε το απόσπασμα της ομάδας σας να συζητήσετε τις παρακάτω ερωτήσεις μεταξύ σας και να κρατήστε σημειώσεις ώστε να δημιουργήσετε μια σύντομη παρουσίαση για την άλλη ομάδα και να παρουσιάσετε στη συνέχεια στους συμμαθητές σας το περιεχόμενο των αποσπασμάτων.

1. Πώς περιγράφεται ο κόσμος μέσα στο κείμενο στον οποίο ζουν οι Τελεσφόροι; Εντοπίστε τα σχήματα λόγου και εκφραστικά μέσα που φανερώνουν πώς αισθάνονται οι Τελεσφόροι.

2. Ποια ήταν η προσφορά των Τελεσφόρων σε αυτή την κοινωνία; Πώς χρησιμοποιούνταν οι δημιουργικές τους δυνάμεις;

3. Τι συνέβη, σύμφωνα με το κείμενο, στην αδελφή της Άννας;

4. Πού χρησιμοποιεί ο συγγραφέας την αφήγηση πού το διάλογο και γιατί;

1η και 2η ομάδα Ώρα για δράση! Φύλλο εργασίας δυστοπία

1. Διαπιστώνετε κάποια νοηματική σύνδεση ανάμεσα στο graphic novel και το κείμενο;

2. Υπάρχει κάποιο στιγμιότυπο του graphic novel που αποτυπώνει σχετικό χωρίο από το κείμενο του Θ. Κούκια;

Αφού λάβετε υπόψη σας την αρχική συζήτηση και τις σημειώσεις σας, τη μορφή ενός κόμικ και τους στίχους από το τραγούδι ΄Ρομπότ΄ από τα Ξύλινα Σπαθιά, να δημιουρ-

γήσετε ένα δικό σας με ένα σενάριο δυστοπικό με ελάχιστο αριθμό τέσσερα καρέ. Στο τέλος κάθε ομάδα θα παρουσιάσει την εργασία της στην ολομέλεια της τάξης.

ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΜΕ ΜΙΑ ΑΙ – ΔΥΣΤΟΠΙΑ Ή ΜΕΛΛΟΝ;

Να συνομιλήσετε με ένα εργαλείο τεχνητής νοημοσύνης (AI) και να κατανοήσετε καλύτερα πώς αντιλαμβάνεται έννοιες όπως ελευθερία, τεχνολογία, ηθική, ανθρώπινα δικαιώματα, μέλλον. Σκοπός είναι να γίνει συγκριτική θεώρηση μεταξύ της ανθρώπινης και της τεχνητής "αντίληψης" της πραγματικότητας.

1. Επιλέξτε "ταυτότητα" της AI. Σκεφτείτε την AI που θα χρησιμοποιήσετε σαν έναν "λογοτεχνικό χαρακτήρα" (Ρομπότ, ολογράφημα ή ό,τι άλλο επιθυμείτε). Καταγράψτε την επιλογή σας εδώ:

Ταυτότητα AI: .....

2. Διατυπώστε 4–5 στοχευμένες ερωτήσεις:

Παραδείγματα ερωτήσεων που μπορείτε να χρησιμοποιήσετε ή να εμπνευστείτε:

• Πώς ορίζεις την "ελευθερία";

• Τι σημαίνει για σένα «ανθρώπινη αξία»;

• Έχεις όρια; Αν ναι, ποιος τα καθορίζει;

• Ποια είναι η δική σου ιδανική κοινωνία;

• Πώς καταλαβαίνεις το καλό και το κακό;

Καταγράψτε τις ερωτήσεις σας εδώ:

.....

.....

.....

3. Συνομιλήστε με την AI

Χρησιμοποιήστε ένα εργαλείο όπως το ChatGPT (https://chat.openai.com), Gemini, Bing Chat ή κάποιο άλλο. Πληκτρολογήστε τις ερωτήσεις σας και αποθηκεύστε τις απαντήσεις σας σε ένα έγγραφο word. Στη συνέχεια θα προβληθούν οι απαντήσεις της AI στο διαδραστικό και θα μελετηθούν κριτικά στην ολομέλεια (αν η απάντηση ήταν ουμανιστική ή μηχανιστική, αν η AI αναπαράγει στερεότυπα, κ.τ.λ.)

ΑΤΟΜΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Καλείστε να πάρετε μέρος σε ένα επιστημονικό συνέδριο που θα πραγματοποιηθεί με τη συμμετοχή και την εκπροσώπηση μαθητών και το θέμα του είναι "Άνθρωπος ή Μηχανή;". Αφού λάβετε υπόψη σας τα κείμενα αναφοράς και τη συζήτηση στην τάξη σας να συντάξετε μία ομιλία (300 λέξεις), την οποία θα αναρτήσετε στο ιστολόγιο της τάξης, στην οποία να αναφερθείτε στις προϋποθέσεις που θα εξασφάλιζαν την αρμονική συνύπαρξη ανάμεσα στον άνθρωπο και τη μηχανή. Ποια είναι η προσωπική ευθύνη του ατόμου απέναντι στη νέα συνθήκη;

3η και 4η ομάδα Ώρα για δράση! Φύλλο εργασίας ουτοπία

1. Διαπιστώνετε κάποια νοηματική σύνδεση ανάμεσα στο graphic novel και το κείμενο;

2. Υπάρχει κάποιο στιγμιότυπο του graphic novel που αποτυπώνει σχετικό χωρίο από το κείμενο του Θ. Κούκια;

3. Αφού λάβετε υπόψη σας την αρχική συζήτηση και τις σημειώσεις σας, τη μορφή ενός κόμικ και το κείμενο του Γκαλεάνο να δημιουργήσετε ένα δικό σας σενάριο ουτοπικό με ελάχιστο αριθμό τέσσερα καρέ. Στο τέλος κάθε ομάδα θα παρουσιάσει την εργασία της στην ολομέλεια της τάξης.

ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΜΕ ΜΙΑ ΑΙ – ΔΥΣΤΟΠΙΑ Ή ΜΕΛΛΟΝ;

Να συνομιλήσετε με ένα εργαλείο τεχνητής νοημοσύνης (AI) και να κατανοήσετε καλύτερα πώς αντιλαμβάνεται έννοιες όπως ελευθερία, τεχνολογία, ηθική, ανθρώπινα δικαιώματα, μέλλον. Σκοπός είναι να γίνει συγκριτική θεώρηση μεταξύ της ανθρώπινης και της τεχνητής "αντίληψης" της πραγματικότητας.

1. Επιλέξτε "ταυτότητα" της AI. Σκεφτείτε την AI που θα χρησιμοποιήσετε σαν έναν "λογοτεχνικό χαρακτήρα" (Ρομπότ, ολογράφημα ή ό,τι άλλο επιθυμείτε). Καταγράψτε την επιλογή σας εδώ:

Ταυτότητα AI: .....

2. Διατυπώστε 4–5 στοχευμένες ερωτήσεις:

Παραδείγματα ερωτήσεων που μπορείτε να χρησιμοποιήσετε ή να εμπνευστείτε:

• Πώς ορίζεις την "ελευθερία";

• Τι σημαίνει για σένα «ανθρώπινη αξία»;

• Έχεις όρια; Αν ναι, ποιος τα καθορίζει;

• Ποια είναι η δική σου ιδανική κοινωνία;

• Πώς καταλαβαίνεις το καλό και το κακό;

Καταγράψτε τις ερωτήσεις σας εδώ:

.....

.....

.....

3. Συνομιλήστε με την AI

Χρησιμοποιήστε ένα εργαλείο όπως το ChatGPT (https://chat.openai.com), Gemini, Bing Chat ή κάποιο άλλο. Πληκτρολογήστε τις ερωτήσεις σας και αποθηκεύστε τις απαντήσεις σας σε ένα έγγραφο word. Στη συνέχεια θα προβληθούν οι απαντήσεις της AI στο διαδραστικό και θα μελετηθούν κριτικά στην ολομέλεια (αν η απάντηση ήταν ουμανιστική ή μηχανιστική, αν η AI αναπαράγει στερεότυπα, κ.τ.λ.)

ΑΤΟΜΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Καλείστε να πάρετε μέρος σε ένα επιστημονικό συνέδριο που θα πραγματοποιηθεί με τη συμμετοχή και την εκπροσώπηση μαθητών και το θέμα του είναι "Άνθρωπος ή Μηχανή;". Αφού λάβετε υπόψη σας τα κείμενα αναφοράς και τη συζήτηση στην τάξη σας να συντάξετε μία ομιλία (300 λέξεις), την οποία θα αναρτήσετε στο ιστολόγιο της τάξης, στην οποία να αναφερθείτε στις προϋποθέσεις που θα εξασφάλιζαν την αρμονική συνύπαρξη ανάμεσα στον άνθρωπο και τη μηχανή. Ποια είναι η προσωπική ευθύνη του ατόμου απέναντι στη νέα συνθήκη;

Βιβλιογραφικές αναφορές

Benjamin, R. (2019). *Race after technology: Abolitionist tools for the New Jim Code* Polity.

Bostrom, N. (2014). *Superintelligence: Paths, dangers, strategies*. Oxford University Press.

Claeys, G. (2016). *Dystopia: A natural history*. Oxford University Press.

Galeano, E. (2013, March 31). *To dikaioma sto paralirima* [The right to delirium]. Ixnos Diagrafis.

https://ixnosdiagrafis.wordpress.com/2013/03/31/%CF%84%CE%BF-%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%AF%CF%89%CE%BC%CE%

B1-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%BB%CE%AE%CF%81%CE%B7%CE%BC%CE%B1/

Huxley, A. (1932). *Brave new world*. Chatto & Windus.

Koukias, Th. (2021). *Tetragona kymata iptamenes medouses* [Square waves flying jellyfish] (pp. 285–288, 294–296). Kedros.

More, T. (1516). *Utopia*. Louvain.

Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. NYU Press.

Orwell, G. (1949). *Nineteen eighty-four*. Secker & Warburg.

Papamarkos, D., & Cob, K. (2020). *Gymna Osta* [Bare Bones] (pp. 66–70). Jemma Press.

Russell, S. (2019). *Human compatible: Artificial intelligence and the problem of control*. Viking.

Xylina Spathia. (1997). Robot [Song lyrics]. Greekstixoi.

https://www.greekstixoi.gr/stixoi/%cf%81%ce%bf%ce%bc%cf%80%cf%8c%cf%84-1997/

Lang, F. (Director). (1927). *Metropolis* [Film]. UFA.

Villeneuve, D. (Director). (2017). *Blade Runner 2049* [Film]. Warner Bros. Pictures

(YouTube excerpt: https://www.youtube.com/watch?v=VuV2c-6js8w&t=13s

Βιωματική μάθηση στη διδασκαλία ξένης γλώσσας: Μια δυναμική εκπαιδευτική προσέγγιση

Αϊναλή Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.34

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου είναι να αναδείξει την αξία της βιωματικής διδασκαλίας στην εκμάθηση ξένης γλώσσας σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και να προτείνει ενδεικτικά παραδείγματα. Η βιωματική μάθηση εστιάζει στην ενεργή συμμετοχή του μαθητή, ενσωματώνοντας εμπειρίες, συναισθήματα και προσωπικές ανακαλύψεις, επιτρέποντας την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων από άμεσες εμπειρίες και προωθώντας την κριτική σκέψη και την εξατομικευμένη μάθηση. Η θεωρία της βιωματικής μάθησης διατυπώθηκε από τον David Kolb, ο οποίος υποστήριξε ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν αποτελεσματικότερα μέσω εμπειρίας (Kolb, 1984). Παρουσιάζονται βασικές μεθοδολογικές αρχές, οι ανάγκες των παιδιών, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η ανάγκη επιμόρφωσης και συγκεκριμένα παραδείγματα δραστηριοτήτων.

Λέξεις-κλειδιά: βιωματική μάθηση, ξενόγλωσση διδασκαλία, προσχολική εκπαίδευση, πρώτη σχολική ηλικία

Experiential Learning in Foreign Language Teaching: A Dynamic Educational Approach

Ainali Eleni, Educator PE34

Abstract

This article highlights the value of experiential learning in foreign language teaching for preschool and early primary school children and proposes indicative classroom applications. Experiential learning focuses on learners' active participation, integrating experiences, emotions, and personal discoveries; it enables knowledge and skill development through direct experience while fostering critical thinking and personalized learning. Experiential learning theory, as articulated by David Kolb, posits that people learn most effectively through experience (Kolb, 1984). The paper outlines key methodological principles, children's needs, the teacher's role, the need for teacher training, and concrete examples of activities.

Key-words: experiential learning, foreign language teaching, preschool education, early primary education

Εισαγωγή

Η προσέγγιση της βιωματικής μάθησης έχει πολλαπλά οφέλη και στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας γενικά και ειδικά όσον αφορά στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, τα οποία θα μπορούσαν να συνοψίζονται ως εξής:

- Τα παιδιά θα θεωρούν την εκμάθηση ξένων γλωσσών ευκολότερη μεγαλώνοντας.

- Θα θεωρούν ευκολότερη την επικοινωνία.
- Θα νιώθουν άνετα καθώς είναι ενεργά στη διαδικασία της μάθησης.
- Θα μαθαίνουν και θα απομνημονεύουν μέσα από το παιχνίδι, γεγονός που καθιστά ευκολότερη την όλη εκπαιδευτική διαδικασία προς όφελος του παιδιού.
- Θα νιώθουν ενθουσιασμό και εξοικείωση με το γνωστικό αντικείμενο που έχουν κατακτήσει, καθώς τα κίνητρα συνεχώς ανανεώνονται με τη χρήση ποικίλων παιγνιωδών τεχνικών (Hirsh-Pasek et al., 2009; Zosh et al., 2017).

Μεθοδολογικές αρχές

Υπάρχουν κάποιες βασικές μεθοδολογικές αρχές που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία ξένων γλωσσών μέσω βιωματικής προσέγγισης σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, καθώς οι ανάγκες και τα χαρακτηριστικά αυτών των μαθητών διαφέρουν από τους μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας. Έτσι, για να μπορούμε να μιλάμε για βιωματική προσέγγιση, ο διδάσκων θα πρέπει να:

- Δημιουργεί δραστηριότητες διασκεδαστικές και πολυαισθητηριακές, ώστε να εμπλέκουν ενεργά τους μικρούς μαθητές και να δημιουργούν την επιθυμία για επικοινωνία.
- Οπτικοποιεί τη χρήση της γλώσσας με τη χρήση αντικειμένων, παιχνιδιών, εικόνων, ακόμη και κινήσεων, χειρονομιών, μορφασμών και εκφραστικότητας.
- Προσαρμόζει τις δραστηριότητες για μικρές ηλικίες και να περιλαμβάνει αυθεντικό υλικό, τραγούδια, ποιήματα, χορό, κίνηση, κουκλοθέατρο, θέατρο, παραμύθια, κατασκευές, παιχνίδια και επιτραπέζια.
- Δημιουργεί ένα κλίμα μέσα στο οποίο οι μαθητές θα αισθάνονται άνετα (Pinter, 2017).

Οι ανάγκες των παιδιών

Τα παιδιά αυτό που έχουν ανάγκη είναι να κινούνται, να παίζουν, να είναι δραστήρια, να εκφράζουν συναισθήματα, να εκφράζονται δημιουργικά, να χαίρονται, να μιμούνται σε παιχνίδια ρόλων, να ανακαλύπτουν και να εξερευνούν και φυσικά να νιώθουν ασφάλεια μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον.

Για να επιτευχθούν όλα αυτά, ο διδάσκων θα πρέπει να δίνει πλούσιο υλικό, ζωγραφική, χειροτεχνίες, αφήγηση παραμυθιών που να εξάπτουν τη φαντασία, δραματοποίηση, κινητικές δραστηριότητες, να εντάξει στη διδασκαλία κούκλες, ζωάκια, μουσικά όργανα, παιχνίδια κ.ά. Επίσης, όλες οι δραστηριότητες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν αρκετές φορές, καθώς η επανάληψη στην ηλικία αυτή βελτιώνει και εδραιώνει τη μάθηση. Η ποικιλία των δραστηριοτήτων και η ενθάρρυνση δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να πειραματιστούν και ο πειραματισμός με τη σειρά του οδηγεί στη θετική ανταπόκριση του παιδιού και στην ενεργή συμμετοχή του (Hirsh-Pasek et al., 2009; Zosh et al., 2017).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγεί το παιδί, να το ενθαρρύνει με πράξεις, με κινήσεις του σώματος, με μιμήσεις και να του δίνει κάθε φορά ευκαιρίες να ανακαλύπτει, καθώς και πλούσιες γλωσσικές ευκαιρίες μέσα από την αφήγηση παραμυθιών και τραγουδιών. Σημαντικό επίσης είναι να εντάσσει δραστηριότητες οι οποίες να βασίζονται στα προσωπικά ενδιαφέροντα και τα αγαπημένα τους παιχνίδια. Ιδιαίτερη σημασία στην ηλικία αυτή έχει η δημιουργία κινήτρων για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Επομένως, ο διδάσκων με τη χρήση της βιωματικής προσέγγισης καταφέρνει ακριβώς αυτό: να διατηρεί το ενδιαφέρον των μικρών άσβεστο και να γίνεται αγαπητός ο ίδιος (Pinter, 2017).

Εκπαίδευση καθηγητών για τη διδασκαλία ξένης γλώσσας σε παιδιά μέσω βιωματικής προσέγγισης

Συχνά οι διδάσκοντες μιας ξένης γλώσσας που θέλουν να διδάξουν σε παιδιά δεν έχουν εκπαιδευτεί γι' αυτό, και έτσι διστάζουν να έρθουν σε επαφή με μια πιο ολιστική και βιωματική προσέγγιση στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Η αναγκαιότητα, λοιπόν, για κατάλληλη και συνεχή κατάρτιση των καθηγητών ξένης γλώσσας είναι επιτακτική. Για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών σε παιδιά αυτής της ηλικίας δεν αρκεί η άριστη γλωσσική κατάρτιση του καθηγητή. Χρειάζεται εκπαίδευση των διδασκόντων, έτσι ώστε ο σχεδιασμός και η εκτέλεση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσω βιωματικής προσέγγισης να αποτελούν χρήσιμο εργαλείο για τη μάθηση της ξένης γλώσσας και να ανταποκρίνονται στην ηλικία των παιδιών, αλλά πάνω απ' όλα χρειάζεται αγάπη για τα παιδιά και διάθεση συναισθηματικής σύνδεσης μαζί τους (Pinter, 2017).

Παραδείγματα βιωματικής διδασκαλίας

1. Παράδειγμα σχεδιασμένο και εφαρμοσμένο σε παιδιά ηλικίας 6-8 χρονών **- Μέρη του σώματος**

Στόχος του μαθήματος είναι να έρθουν τα παιδιά σε γνωριμία με τα μέρη του σώματος.

Σκοπός του μαθήματος: Οι μαθητές στο τέλος του μαθήματος θα είναι σε θέση να: α) κατανοούν και να χρησιμοποιούν συγκεκριμένα μέρη του σώματος, β) κατανοούν και να χρησιμοποιούν απλές προσταγές.

Στην πρώτη φάση του μαθήματος ο διδάσκων επιδεικνύει ένα πρότυπο. Πάνω σε ένα μεγάλο χαρτόνι έχει κολλήσει μια μεγεθυμένη εικόνα μιας αγαπημένης προσωπικότητας στα παιδιά. Εφαρμόζει πάνω στην εικόνα post-it καλύπτοντας μάτια, μύτη, στόμα, αυτιά. Κάθε φορά που αφαιρεί τα post-it ονομάζει τα παραπάνω μέρη. Επαναλαμβάνει.

Έπειτα τοποθετεί τους μαθητές σε κύκλο και τους προσκαλεί να ακούσουν ένα ρυθμικό τραγούδι στο οποίο επαναλαμβάνονται τα συγκεκριμένα μέρη του σώματος, ενώ ο ίδιος τα δείχνει. Αμέσως τους προσκαλεί να τον μιμηθούν και να δείχνουν και οι ίδιοι στο πρόσωπό τους το αντίστοιχο μέλος με τη σειρά που ακούγεται στο τραγούδι. Αφού το επαναλάβουν ακόμη μια φορά, τους τοποθετεί σε δυάδες και, ξανακούγοντας το

τραγούδι, αγγίζουν τα μέρη του προσώπου προσπαθώντας να συγχρονίσουν τις κινήσεις τους σαν να ήταν μπροστά σε καθρέφτη. Έως εδώ οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα και να παρατηρήσουν, και να κατανοήσουν, και να εκτελέσουν αυτό που τους ζητήθηκε.

Ακολούθως ο διδάσκων τοποθετεί σε έναν μαγνητικό πίνακα 4 flashcards που απεικονίζουν μάτια, μύτη, στόμα, αυτιά. Τα δείχνει και τα ονοματίζει. Έπειτα καλεί έναν έναν τους μαθητές να «κλείσουν τα μάτια». Στο διάστημα που ο μαθητής τα έχει κλειστά αφαιρεί ένα μέρος του προσώπου και έπειτα τον καλεί να «ανοίξει τα μάτια» και τον προστάζει: «Ψάξε τι λείπει». Ο μαθητής καλείται να το βρει και να το ονοματίσει. Επαναλαμβάνεται η διαδικασία με όλους τους μαθητές.

Τέλος, επειδή η ποικιλία είναι απαραίτητη και για καλύτερη αφομοίωση και για να διατηρείται το ενδιαφέρον, ο διδάσκων φέρνει στη τάξη ένα μαγνητικό ταμπλό στο οποίο απεικονίζεται ένα κεφάλι δίχως τα μέρη του προσώπου, ενώ δίπλα ακριβώς τοποθετεί μαγνητικά μέρη του προσώπου. Καλεί έπειτα έναν έναν μαθητή να τοποθετεί τα μέρη που του λέει κάθε φορά: «Βάλε τα μάτια», «Βάλε τη μύτη» κτλ. Τα μαγνητάκια είναι διάφορα, οπότε ο κάθε μαθητής σχηματίζει το δικό του αστείο πρόσωπο. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να συνεχιστεί ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών ή ακόμη και την ηλικία τους, με τους ίδιους τους μαθητές να δίνουν προσταγές για να σχηματίσουν το πρόσωπο οι συμμαθητές τους.

Σε αντικατάσταση της τελευταίας δραστηριότητας ο διδάσκων μπορεί να γεμίσει ταπεράκια με καραμελάκια και μέσα να βάλει τα μαγνητικά μέρη του προσώπου του παραπάνω παιχνιδιού και τους προστάζει: «Βρες το στόμα» κτλ. Ο μαθητής που θα το βρει πρώτος κάθε φορά παίρνει και μια καραμέλα από το ταπεράκι του. Όλες αυτές οι δραστηριότητες ζωντανεύουν τη γλώσσα, την καθιστούν κατανοητή, συνδυάζουν νου και σώμα, μειώνουν το συναισθηματικό φίλτρο, άρα και το άγχος, την καθιστούν διασκεδαστική και όλα αυτά με τη σειρά τους συντελούν στο να θυμούνται οι μαθητές τη γλώσσα ευκολότερα και μακροπρόθεσμα (Kolb, 1984; Pinter, 2017).

2. Παράδειγμα σχεδιασμένο και εφαρμοσμένο σε παιδιά ηλικίας 6-8 χρονών - **Παιχνίδια γνωριμίας**

Σκοπός του μαθήματος είναι οι μαθητές να γνωριστούν μεταξύ τους στην ξένη γλώσσα, να μάθουν διαλόγους γνωριμίας και να νιώσουν άνετα.

Αφού ο καθηγητής ξένης γλώσσας έχει ήδη παρουσιάσει τους αρχικούς διαλόγους - «Πώς σε λένε;» - «Με λένε...» - επαναλαμβάνοντας τη διαδικασία ομοίως με όλους τους μαθητές, ακολουθεί ρυθμικό παιχνίδι. Οι μαθητές κάθονται κυκλικά. Ο διδάσκων, έχοντας οπτική επαφή με όλους, αρχίζει να χτυπάει τα χέρια του ρυθμικά. Ενθαρρύνει και τους μαθητές να κάνουν το ίδιο και, μόλις αποκτήσει τον ρυθμό που επιθυμεί, λέει στη γλώσσα-στόχο: «Με λένε...», clap-clap, και πάλι «Γειά σου...», clap-clap. Επαναλαμβάνεται η διαδικασία με όλους τους μαθητές κυκλικά.

Ακολουθεί παιχνίδι κίνησης. Οι μαθητές είναι όλοι σε κύκλο μαζί με τον διδάσκοντα, ο οποίος κρατάει μια μπάλα και λέει στη γλώσσα-στόχο «Με λένε...» και, αφού το πει,

ρωτάει έναν μαθητή «Πώς σε λένε;» και του πετάει την μπάλα. Ο μαθητής θα πρέπει να πει «Με λένε...» και, κάνοντας την ερώτηση σε έναν άλλο μαθητή «Πώς σε λένε;», να του πετάξει την μπάλα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται πολλές φορές και διαρκεί έως ότου ο διδάσκων κρίνει ότι είναι ευχάριστη στους μαθητές.

Η διαδικασία για την αφομοίωση των διαλόγων γνωριμίας ολοκληρώνεται με δραματοποίηση. Ο διδάσκων μπαίνει στο κουκλοθέατρο και, κρατώντας δύο κούκλες, κάνει τον εξής διάλογο, ενώ η μία κούκλα προσποιείται πως περπατώντας ανέμελα πέφτει πάνω στην άλλη: «Ουπς! - Άουτς! - Συγγνώμη! Γειά! Με λένε...! Πώς σε λένε; - Γειά σου! Με λένε...!». Αφού ρωτάει τους μαθητές τι πιστεύουν πως έγινε, τους καλεί να το δραματοποιήσουν και οι ίδιοι βάζοντάς τους δύο-δύο στο κουκλοθέατρο. Βλέπουμε έτσι ότι οι διάλογοι γνωριμίας με την επανάληψη, τον ρυθμό, την κίνηση και τη δραματοποίηση μπορούν να αφομοιωθούν άριστα και να κρατούν το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό των μαθητών. Η επανάληψη των ίδιων διαλόγων αυτή τη φορά δεν γίνεται βαρετή, αφού δίνεται με διαφορετική δράση κάθε φορά, κάτι το οποίο δίνει μεγάλο ερέθισμα και ενισχύει τη διαδικασία μάθησης (Kolb, 1984; Hirsh-Pasek et al., 2009).

Βιωματική πρακτική βασισμένη στη θεωρία πολλαπλών τύπων νοημοσύνης

Σύμφωνα με τον Αμερικανό αναπτυξιακό ψυχολόγο Gardner, υπάρχουν πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης, όπως η λεκτική-γλωσσική, η λογική-μαθηματική, η χωροταξική-οπτική, η σωματική-κιναισθητική, η μουσική-ρυθμική, η διαπροσωπική, η ενδοπροσωπική και η φυσιοκρατική νοημοσύνη (Gardner, 2011). Ο Gardner υποστηρίζει ότι κάθε άνθρωπος διαθέτει αυτούς τους τύπους νοημοσύνης σε διαφορετικό βαθμό και, παρότι συνήθως υπερτερούν κάποιοι, όλοι μπορούν να αναπτυχθούν σε ικανοποιητικό επίπεδο (Gardner, 1999, 2011). Σκοπός της αναγνώρισης των διαφορετικών τύπων νοημοσύνης δεν είναι να δοθεί μια ταμπέλα στον κάθε μαθητή, αλλά να αναγνωρίζει ο διδάσκων τον τύπο μαθητή του, ώστε να οργανώνει με κατάλληλες δραστηριότητες και τεχνικές το μάθημα, έτσι ώστε να μπορέσει να αναπτύξει διαφορετικά είδη νοημοσύνης κατά τη διάρκειά του. Ο ρόλος του καθηγητή είναι επομένως απαιτητικός, γιατί καλείται να συμπεραίνει ποιους τύπους νοημοσύνης έχει ήδη ανεπτυγμένους ο κάθε μαθητής και ποιους πρέπει να αναπτύξει και στη συνέχεια να προετοιμάσει τις κατάλληλες δραστηριότητες (Armstrong, 2000; Gardner, 2006).

Παιγνιώδεις δραστηριότητες στην ξένη γλώσσα βασισμένες στη θεωρία του Gardner

Σύμφωνα με σχετική βιβλιογραφία, μπορούν να προταθούν οι ακόλουθες δραστηριότητες ανά τύπο νοημοσύνης (Armstrong, 2000):

- Λεκτική-γλωσσική: διάβασμα βιβλίων, γραφική ύλη, διάλογος, συζήτηση, αφήγηση ιστοριών, γρίφοι.
- Λογική-μαθηματική: μέτρημα αντικειμένων, παζλ, αριθμητικά παιχνίδια, παιχνίδια λογικής και χρονολογικής σειράς.

- Χωροταξική-οπτική: εικονογραφημένα βιβλία, τέχνη, Lego, παιχνίδια φαντασίας, χρήση οπτικού υλικού, ζωγραφική, κολλάζ, αντιστοίχιση εικόνων και λέξεων.
- Σωματική-κιναισθητική: παιχνίδια ρόλων, θέατρο, κίνηση, παιχνίδια με αθλήματα, εμπειρίες αφής, μουσικοκινητικές ασκήσεις, χειροτεχνία, μαγείρεμα.
- Μουσική-ρυθμική: τραγούδια, μουσικοκινητικές ασκήσεις, χρήση μουσικών οργάνων.
- Διαπροσωπική: ομαδικά παιχνίδια, επιτραπέζια παιχνίδια, διάλογοι.
- Ενδοπροσωπική: ατομικά παιχνίδια, εργασίες με το δικό τους ρυθμό, σύνδεση με εμπειρίες παιδιού, συναισθημάτων και αγαπημένων αντικειμένων.
- Φυσιοκρατική: δραστηριότητες με ζώα, φυτά, καιρικά φαινόμενα, πρόσβαση στη φύση, εξερεύνηση με μεγεθυντικό φακό ή κυάλια.

Παραδείγματα δραστηριοτήτων βασισμένων στη θεωρία του Gardner

Διδακτική ενότητα: «**Ζώα**» σχεδιασμένη και εφαρμοσμένη σε παιδιά ηλικίας 6-8 χρονών

Ο διδάσκων ξένης γλώσσας επιθυμεί να διδάξει λεξιλόγιο που σχετίζεται με τα ζώα. Προτείνονται δραστηριότητες με τις οποίες μπορεί να αναπτυχθούν διαφορετικοί τύποι νοημοσύνης των μαθητών (Kornhaber et al., 2004).

1. Δραστηριότητα: Ο καθηγητής με flashcards ή μαγνητάκια παρουσιάζει 6 ζώα. Αφού τα δείξει και τα ονοματίσει, κλείνει ένα από αυτά κάθε φορά και ρωτά ποιο λείπει. Τύπος νοημοσύνης: Χωροταξική-οπτική.
2. Δραστηριότητα: Παρουσίαση των ίδιων ζώων με περισσότερα ζεύγη από παιχνίδια ή μαγνητάκια ή flashcards. Ερωτήσεις: π.χ. Πόσοι ελέφαντες, τίγρεις, αγελάδες κ.ά. υπάρχουν; Πόσα από αυτά τα ζώα είναι χρώματος γκρι, καφέ κ.ά.; Πόσα από αυτά τα ζώα ζουν στη ζούγκλα; Τύπος νοημοσύνης: Λογική-μαθηματική.
3. Δραστηριότητα: Τα παιδιά μιμούνται με κινήσεις ένα από αυτά τα ζώα. Τα υπόλοιπα θα πρέπει να καταλάβουν σε ποιο ζώο αντιστοιχεί η κίνηση. Τύπος νοημοσύνης: Σωματική-κιναισθητική.
4. Δραστηριότητα: Τα παιδιά ακούν και τραγουδούν ένα τραγούδι με ζώα. Επιλέγουμε τραγούδι που να αναφέρει τουλάχιστον ένα από τα ζώα που παρουσιάσαμε μέχρι τώρα. Τύπος νοημοσύνης: Μουσική-ρυθμική.
5. Δραστηριότητα: Παιχνίδι memory με ζώα. Έχουμε πλαστικοποιήσει τα ζεύγη των ζώων που παρουσιάσαμε και επιθυμούμε να κατακτήσουν ως λεξιλόγιο οι μαθητές και παίζουμε το επιτραπέζιο memory. Κάθε φορά που ο μαθητής βρίσκει το ζευγάρι ζώων, για να το κερδίσει πρέπει πρώτα να πει το ζώο που απεικονίζεται στη γλώσσα-στόχο. Τύπος νοημοσύνης: Διαπροσωπική.

6. Δραστηριότητα: Τα παιδιά κατασκευάζουν με πλαστελίνη ένα ζώο. Τύπος νοημοσύνης: Χωροταξική-οπτική.

Όλες οι παραπάνω δραστηριότητες φυσικά αναπτύσσουν και τη φυσιοκρατική νοημοσύνη, μιλώντας για ζώα, όπως επίσης δεν αναφέρονται αποκλειστικά σε έναν μόνο τύπο (Kornhaber et al., 2004).

Αποτελέσματα της εφαρμογής της διδακτικής ενότητας

Η διδακτική ενότητα με θέμα «Ζώα», βασισμένη στη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης, εφαρμόστηκε σε 5 παιδιά ηλικίας 6-8 ετών: Πολυξένη, Σταύρος, Ειρήνη, Αγγελίνα και Ιωάννα. Στόχος ήταν η διδασκαλία λεξιλογίου ξένης γλώσσας σχετικού με τα ζώα, μέσα από διαφοροποιημένες δραστηριότητες που ενεργοποιούν διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης (Gardner, 2011; Kornhaber et al., 2004).

Τα δεδομένα δείχνουν ότι η συνολική ανταπόκριση των παιδιών ήταν ιδιαίτερα θετική σε όλες τις δραστηριότητες. Καμία δραστηριότητα δεν απορρίφθηκε από κάποιο παιδί, ενώ όλες προκάλεσαν ενδιαφέρον, συμμετοχή και, σε αρκετές περιπτώσεις, ενίσχυσαν εμφανώς τη μάθηση του λεξιλογίου.

Ανάλυση ανά δραστηριότητα

1. Δραστηριότητα οπτικής αναγνώρισης με απόκρυψη ζώου

Η πρώτη δραστηριότητα άρεσε σε όλα τα παιδιά (5/5, 100%). Ιδιαίτερα για τον Σταύρο, η δραστηριότητα αυτή φαίνεται ότι συνέβαλε ουσιαστικά, καθώς έμαθε καλύτερα μέσα από αυτήν.

Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η οπτική παρουσίαση και η ενεργοποίηση της μνήμης μέσω παρατήρησης και εντοπισμού ελλείποντος στοιχείου λειτούργησαν πολύ αποτελεσματικά για την ομάδα.

2. Δραστηριότητα λογικομαθηματικής κατηγοριοποίησης

Η δεύτερη δραστηριότητα επίσης άρεσε σε όλα τα παιδιά (5/5, 100%), αν και καταγράφηκε ότι άρεσε λιγότερο στην Ειρήνη. Παρά τη μικρότερη προτίμησή της, η συνολική ανταπόκριση παρέμεινε θετική.

Το στοιχείο αυτό δείχνει ότι οι δραστηριότητες που συνδυάζουν λεξιλόγιο με μέτρηση, ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία, χωρίς όμως να ενεργοποιούν με την ίδια ένταση όλα τα παιδιά.

3. Δραστηριότητα μίμησης ζώων

Η τρίτη δραστηριότητα άρεσε επίσης σε όλα τα παιδιά (5/5, 100%). Καταγράφηκε ότι άρεσε κυρίως στον Σταύρο και στην Ειρήνη, ενώ λιγότερο στην Πολυξένη.

Η δραστηριότητα αυτή φαίνεται να ενεργοποίησε έντονα τη σωματική-κιναισθητική νοημοσύνη, ενισχύοντας τη συμμετοχή μέσω της κίνησης και του παιχνιδιού ρόλων. Η διαφοροποίηση στην προτίμηση δείχνει ότι οι βιωματικές και κινητικές δραστηριότητες είναι πολύ ελκυστικές για πολλά παιδιά, όχι όμως με τον ίδιο τρόπο για όλα.

4. Μουσικοκινητική δραστηριότητα με τραγούδι

Η τέταρτη δραστηριότητα άρεσε πολύ σε όλα τα παιδιά (5/5, 100%) και έμαθαν καλύτερα μέσω αυτής. Μοναδική διαφοροποίηση ήταν ότι άρεσε λιγότερο στον Σταύρο σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά.

Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς αναδεικνύει τον ισχυρό ρόλο της μουσικής και του ρυθμού στην κατάκτηση λεξιλογίου στις μικρές ηλικίες. Η σύνδεση του λόγου με τη μελωδία και την επανάληψη φαίνεται πως διευκόλυνε σημαντικά τη μνημονική συγκράτηση (Armstrong, 2000).

5. Παιχνίδι memory με ζώα

Στην πέμπτη δραστηριότητα τα παιδιά ενθουσιάστηκαν όλα (5/5, 100%) και κατέκτησαν την προβλεπόμενη ύλη. Συνδύασε πολύ υψηλό βαθμό ευχαρίστησης με σαφή μαθησιακή αποτελεσματικότητα.

Η δραστηριότητα αυτή φαίνεται ότι λειτούργησε εξαιρετικά, επειδή συνδύασε παιχνίδι, κοινωνική αλληλεπίδραση, επανάληψη και ενεργή ανάκληση λεξιλογίου. Για μικρές ηλικίες, αυτός ο συνδυασμός είναι ιδιαίτερα αποδοτικός (Hirsh-Pasek et al., 2009; Zosh et al., 2017).

6. Κατασκευή ζώου με πλαστελίνη

Η τελευταία δραστηριότητα άρεσε σε όλους (5/5, 100%). Τα παιδιά χαλάρωσαν στο κλείσιμο του μαθήματος. Αυτό δείχνει ότι η δραστηριότητα λειτούργησε όχι μόνο μαθησιακά αλλά και αποσυμπιεστικά, προσφέροντας ένα ήρεμο και δημιουργικό τέλος στη διδακτική παρέμβαση.

Η χρήση της πλαστελίνης φαίνεται ότι υποστήριξε τη δημιουργική έκφραση και την αισθητηριακή εμπλοκή των παιδιών, συμβάλλοντας θετικά στο συναισθηματικό κλίμα του μαθήματος.

Περιγραφικά στατιστικά

Με βάση τα δεδομένα, μπορούν να εξαχθούν τα ακόλουθα περιγραφικά στοιχεία:

Δραστηριότητα	Θετική ανταπόκριση	Ποσοστό θετικής ανταπόκρισης
1η δραστηριότητα	5/5	100%
2η δραστηριότητα	5/5	100%
3η δραστηριότητα	5/5	100%
4η δραστηριότητα	5/5	100%
5η δραστηριότητα	5/5	100%
6η δραστηριότητα	5/5	100%

Αυτό σημαίνει ότι το σύνολο των δραστηριοτήτων συγκέντρωσε καθολικά θετική α-ποδοχή από το δείγμα.

Δραστηριότητες με ενδείξεις ισχυρότερης μαθησιακής αποτελεσματικότητας

Οι δραστηριότητες που συνδέθηκαν πιο καθαρά με καλύτερη μάθηση ήταν:

Δραστηριότητα	**Ένδειξη μαθησιακού οφέλους**
1η	Ο Σταύρος έμαθε καλύτερα
4η	Όλα τα παιδιά έμαθαν καλύτερα
5η	Όλα τα παιδιά κατέκτησαν την προβλεπόμενη ύλη

Από αυτά τα δεδομένα φαίνεται ότι οι πιο αποτελεσματικές μαθησιακά δραστηριότητες ήταν κυρίως:

- η μουσικορρυθμική δραστηριότητα,
- το παιχνίδι memory,
- η οπτική δραστηριότητα αναγνώρισης.

Ερμηνεία των ευρημάτων

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η αξιοποίηση της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης συνέβαλε ουσιαστικά στη δημιουργία ενός πολυτροπικού μαθησιακού περιβάλλοντος, στο οποίο κάθε παιδί μπόρεσε να συμμετάσχει μέσα από διαφορετικά κανάλια μάθη-σης.

Η καθολική θετική ανταπόκριση σε όλες τις δραστηριότητες δείχνει ότι η εναλλαγή οπτικών, κινητικών, λογικών, μουσικών, διαπροσωπικών και δημιουργικών στοιχείων:

- ενίσχυσε το ενδιαφέρον των παιδιών,
- διατήρησε υψηλό το επίπεδο εμπλοκής,
- υποστήριξε την κατάκτηση του λεξιλογίου με ευχάριστο τρόπο.

Παράλληλα, οι διαφοροποιήσεις ανά παιδί επιβεβαιώνουν τη βασική παραδοχή της θε-ωρίας του Gardner: ότι τα παιδιά δεν μαθαίνουν όλα με τον ίδιο τρόπο, αλλά εμφανί-ζουν διαφορετικές προτιμήσεις και διαφορετικά ισχυρά σημεία (Gardner, 1999, 2011).

Συμπεράσματα

Η βιωματική διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχο-λικής ηλικίας, είτε βασιζόμενη στη θεωρία του Gardner είτε σε άλλες προσεγγίσεις είτε όχι, παρουσιάζει ένα πλήθος πλεονεκτημάτων, προκαλεί ενθουσιασμό, δίνει συνεχώς κίνητρα για μάθηση, αναπτύσσει ολόπλευρα την προσωπικότητα του παιδιού, διεγείρει τη φαντασία των παιδιών, δημιουργεί ευχάριστο περιβάλλον και σέβεται τις ανάγκες

των μικρών μαθητών λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Kolb, 1984; Pinter, 2017; Zosh et al., 2017).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligences in the classroom*. ASCD.

Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. *Phi Delta Kappan, 77*, 200-203, 206-209.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (Updated ed.). Basic Books.

Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. G. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. Oxford University Press.

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

Kornhaber, M. L., Fierros, E. G., & Veenema, S. A. (2004). *Multiple intelligences: Best ideas from research and practice*. Pearson Education.

Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners* (2nd ed.). Oxford University Press.

Visser, B. A., Ashton, M. C., & Vernon, P. A. (2006). Beyond g: Putting multiple intelligences theory to the test. *Intelligence, 34*(5), 487-502.

Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2017). *Learning through play: A review of the evidence*. LEGO Foundation.

Η αξιοποίηση της στρατηγικής Frayer Model στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την εννοιολογική προσέγγιση και κατανόηση σύνθετων εννοιών

Αγλαΐα Ντόκα, Επόπτρια Ποιότητας Εκπαίδευσης Δ.Ι.Π.Ε Άρτας, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε.70 Ιωαννίνων, PhD, M.Sc., M.Ed Επιστημών Αγωγής

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά ένα διδακτικό σενάριο που αξιοποιεί τη στρατηγική διαφοροποιημένης διδασκαλίας Frayer Model με στόχο την κατανόηση των φυσικών ιδιοτήτων των υλικών από τους μαθητές/-τριες. Οι μαθητές/-τριες εργάζονται σε ευέλικτες ομάδες και πραγματοποιούν πειράματα με καθημερινά αντικείμενα, διερευνώντας έννοιες όπως η σκληρότητα, η ελαστικότητα, η ευθραυστότητα και η πυκνότητα. Μετά τη βιωματική διερεύνηση, εφαρμόζεται ο γραφικός οργανωτής Frayer Model ως εργαλείο εννοιολογικής προσέγγισης και διαφοροποίησης του τελικού μαθησιακού προϊόντος. Οι μαθητές/-τριες λαμβάνουν ένα προσυμπληρωμένο διάγραμμα με ορισμό, χαρακτηριστικά, παραδείγματα και μη παραδείγματα και καλούνται, μέσω κριτικής σκέψης, να εντοπίσουν την κεντρική έννοια. Το διδακτικό σενάριο ενισχύει τη συμμετοχή όλων των μαθητών/-τριών, προάγει τη συμπερίληψη και υποστηρίζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάλυσης, παρατήρησης και εννοιολογικής κατανόησης μέσα από ενεργητικές και συνεργατικές μορφές μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαφοροποιημένη διδασκαλία, Frayer Model, Φυσικές ιδιότητες υλικών, Συνεργατική μάθηση, Εννοιολογική κατανόηση

The Utilization of the Frayer Model Strategy within Differentiated Instruction for the Conceptual Approach and Understanding of Complex Concepts

Aglaia Doka, Supervisor of Educational Quality, Directorate of Primary Education of Arta, Education Consultant for Primary Education, PhD, MSc, MEd Επιστημών Αγωγής

Abstract

This instructional intervention is based on a differentiated learning scenario that employs the Frayer Model to support students' conceptual understanding of the physical properties of materials. Students work in flexible, heterogeneous groups and engage in hands-on experimental activities using everyday objects, exploring key concepts such as hardness, elasticity, brittleness, and density.

Following the inquiry-based phase, the Frayer Model graphic organizer is used as a tool for conceptual consolidation and for differentiating the final learning product. Students are provided with a partially completed organizer, which includes the definition, characteristics, examples, and non-examples of the concept, and are required to apply critical thinking skills in order to identify and articulate the central concept.

This instructional approach enhances the participation of all learners, promotes inclusive education, and contributes to the development of observational, analytical, and conceptual understanding skills through active and collaborative learning processes.

Key-Words: Differentiated instruction, Frayer Model, Physical properties of materials, Collaborative learning, Conceptual understanding.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από την αυξανόμενη ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, γεγονός που καθιστά αναγκαία την εφαρμογή παιδαγωγικών προσεγγίσεων οι οποίες ανταποκρίνονται στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα επίπεδα ετοιμότητας των μαθητών/τριών. Στο πλαίσιο αυτό, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) συνιστά μια δυναμική και ευέλικτη παιδαγωγική προσέγγιση που στοχεύει στη δημιουργία συμπεριληπτικών μαθησιακών περιβαλλόντων, μέσα στα οποία όλοι οι μαθητές/τριες μπορούν να συμμετέχουν ενεργά και ουσιαστικά στη μαθησιακή διαδικασία.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα διδακτικό σενάριο για το γνωστικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου, με θέμα «Πειραματίζομαι και ανακαλύπτω τις ιδιότητες των υλικών». Το σενάριο αποσκοπεί στην εννοιολογική προσέγγιση και κατανόηση βασικών φυσικών ιδιοτήτων των υλικών, όπως η σκληρότητα, η ελαστικότητα, η ευθραυστότητα και η πυκνότητα. Η διδακτική παρέμβαση βασίζεται στις αρχές της διερευνητικής και βιωματικής μάθησης, αξιοποιώντας απλά πειράματα με καθημερινά υλικά, ώστε οι μαθητές/τριες να οικοδομήσουν τη γνώση μέσα από την ενεργή συμμετοχή και την αλληλεπίδραση με το φυσικό περιβάλλον.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην εφαρμογή ευέλικτων μορφών ομαδοσυνεργατικής μάθησης και στη χρήση διαφοροποιημένων διδακτικών στρατηγικών, όπως οι ρουτίνες σκέψης, η τεχνική «Pass the Ball», η διανοητική σκαλωσιά (scaffolding) και η φθίνουσα καθοδήγηση. Παράλληλα, κεντρικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία διαδραματίζει ο γραφικός οργανωτής Frayer Model, ο οποίος αξιοποιείται ως εργαλείο εννοιολογικής επεξεργασίας, οπτικοποίησης και διαφοροποίησης του τελικού μαθησιακού προϊόντος. Μέσα από τη δομημένη ανάλυση ορισμών, χαρακτηριστικών, παραδειγμάτων και μη παραδειγμάτων, οι μαθητές/τριες ενισχύουν την κριτική τους σκέψη και αποκτούν βαθύτερη κατανόηση του επιστημονικού λεξιλογίου.

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο επιχειρεί να αναδείξει τη συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και του Frayer Model στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, παρατήρησης, ανάλυσης και εννοιολογικής κατανόησης, προωθώντας παράλληλα τη συμπερίληψη και την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών/-τριών στη μαθησιακή διαδικασία.

Βαθμίδα – Τάξη

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Α΄ Δημοτικού

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και συμβατότητα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΝΠΣ)

Το διδακτικό σενάριο εντάσσεται στο γνωστικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος και ειδικότερα στη θεματική ενότητα «Τα υλικά στη ζωή μας». Παράλληλα, συνδέεται διαθεματικά με τη Γλώσσα, μέσω της ανάπτυξης προφορικού λόγου και επιστημονικού λεξιλογίου, καθώς και με τις δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και κριτικής σκέψης που προάγονται από το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Το σενάριο είναι συμβατό με τις αρχές της διερευνητικής μάθησης, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες

Οι μαθητές/-τριες έχουν ήδη έρθει σε επαφή με καθημερινά υλικά και διαθέτουν εμπειρικές γνώσεις σχετικά με ορισμένες ιδιότητές τους. Έχουν προηγουμένως συμμετάσχει σε δραστηριότητες ανίχνευσης πρότερων γνώσεων σχετικά με τα υλικά και μπορούν να συνεργάζονται σε μικρές ομάδες, να παρατηρούν, να περιγράφουν και να εκφράζουν απλές υποθέσεις.

Σκοπός του Σεναρίου

Σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι η εννοιολογική κατανόηση των φυσικών ιδιοτήτων των υλικών μέσα από βιωματικές, συνεργατικές και διαφοροποιημένες δραστηριότητες, καθώς και η ανάπτυξη δεξιοτήτων παρατήρησης, διερεύνησης και κριτικής σκέψης μέσω της αξιοποίησης του γραφικού οργανωτή Frayer Model.

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Ως προς τις γνώσεις: Οι μαθητές/τριες αναμένεται να αναγνωρίζουν βασικές φυσικές ιδιότητες των υλικών, να διακρίνουν έννοιες όπως σκληρότητα, ελαστικότητα, ευθραυστότητα και πυκνότητα, να συσχετίζουν τις ιδιότητες των υλικών με αντικείμενα της καθημερινής ζωής, να χρησιμοποιούν βασικό επιστημονικό λεξιλόγιο.

Ως προς τις δεξιότητες: Οι μαθητές/τριες αναμένεται να παρατηρούν και να διερευνούν ιδιότητες υλικών μέσω πειραμάτων, να συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες, να οργανώνουν πληροφορίες μέσω του Frayer Model, να εκφράζουν υποθέσεις και συμπεράσματα, να αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και επικοινωνίας.

Ως προς τις στάσεις: Οι μαθητές/τριες αναμένεται να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη συνεργατική μάθηση, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και τη συμμετοχή τους, να σέβονται τις απόψεις των άλλων, να καλλιεργήσουν ενδιαφέρον για τη διερεύνηση του φυσικού κόσμου.

Περιεχόμενο Διδασκαλίας

Το μάθημα εστιάζει στη διερεύνηση των φυσικών ιδιοτήτων των υλικών: σκληρότητα, ελαστικότητα, ευθραυστότητα, πυκνότητα. Οι μαθητές/-τριες πραγματοποιούν πειραματικές δραστηριότητες με καθημερινά υλικά και επεξεργάζονται τις έννοιες μέσω του γραφικού οργανωτή Frayer Model.

Διδακτικές μέθοδοι, στρατηγικές, τεχνικές και πρακτικές

Το διδακτικό σενάριο βασίζεται στις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και αξιοποιεί ποικίλες διδακτικές μεθόδους, στρατηγικές και πρακτικές που ενισχύουν τη βιωματική, ενεργητική και συνεργατική μάθηση. Ειδικότερα, εφαρμόζεται η διερευνητική–ανακαλυπτική μάθηση μέσω πειραματικών δραστηριοτήτων με καθημερινά υλικά, ενώ η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η ευέλικτη ομαδοποίηση υποστηρίζουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις μαθησιακές τους ανάγκες. Παράλληλα, αξιοποιούνται τεχνικές διανοητικής σκαλωσιάς (scaffolding) και φθίνουσας καθοδήγησης για την ενίσχυση της μαθησιακής αυτονόμησης. Στη μαθησιακή διαδικασία ενσωματώνονται οι ρουτίνες σκέψης «Βλέπω – Σκέφτομαι – Αναρωτιέμαι» και η στρατηγική «Pass the Ball», οι οποίες προάγουν τον προφορικό λόγο, την παρατήρηση και την κριτική σκέψη. Κεντρικό εργαλείο εννοιολογικής επεξεργασίας αποτελεί το Frayer Model, μέσω του οποίου οι μαθητές/τριες οργανώνουν τις πληροφορίες, αναγνωρίζουν χαρακτηριστικά, παραδείγματα και μη παραδείγματα των εννοιών.

Διδακτικές ενέργειες εκπαιδευτικού – Δραστηριότητες μαθητών/τριών

Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εμψυχωτής, συντονιστής της μαθησιακής διαδικασίας, δημιουργώντας ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης. Οι μαθητές/-τριες εργάζονται σε ανομοιογενείς ομάδες και συμμετέχουν σε βιωματικά πειράματα με στόχο τη διερεύνηση των φυσικών ιδιοτήτων των υλικών. Μέσα από ερωτήσεις καθοδήγησης, συνεργατικές δραστηριότητες και τη χρήση του Frayer Model, ενθαρρύνονται να παρατηρούν, να συγκρίνουν, να ταξινομούν και να εξάγουν συμπεράσματα.

Αναλυτική Περιγραφή Διδακτικής Πορείας

Α΄ Φάση –Ενεργοποίηση και Οργάνωση της Ομαδικής Εργασίας (10΄)

Οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε τέσσερις ανομοιογενείς ομάδες μέσω χρωματικής επιλογής και κάθε ομάδα αναλαμβάνει τη διερεύνηση μίας φυσικής ιδιότητας: Ομάδα Α: Σκληρότητα, Ομάδα Β: Ελαστικότητα, Ομάδα Γ: Ευθραυστότητα, Ομάδα Δ: Πυκνότητα. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τα υλικά και εξηγεί τη διαδικασία των πειραμάτων σε όλες τις ομάδες.

Β΄ Φάση – Πειραματική Δραστηριότητα και Εννοιολογική Οργάνωση (20΄)

Οι ομάδες πραγματοποιούν βιωματικά πειράματα με καθημερινά αντικείμενα και

καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους. Ο εκπαιδευτικός παρέχει διαβαθμισμένη υποστήριξη και αξιοποιεί ερωτήσεις scaffolding για την ενίσχυση της σκέψης των μαθητών/τριών. Στη συνέχεια, κάθε ομάδα επεξεργάζεται την έννοια που μελέτησε μέσω του Frayer Model, συμπληρώνοντας: ορισμό, χαρακτηριστικά, παραδείγματα, μη παραδείγματα. Οι μαθητές/τριες καλούνται να αναγνωρίσουν την κεντρική έννοια και να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους (βλ Παράρτημα Φύλλα εργασίας, Εργασίες 1 & 2).

Γ΄ Φάση – Αναστοχασμός, Εμπλουτισμός και Κοινοποίηση της Γνώσης (20΄)

Οι ομάδες παρουσιάζουν τα ευρήματά τους στην ολομέλεια, αξιοποιώντας τη διδακτική στρατηγική «Pass the Ball» και τη ρουτίνα σκέψης «Βλέπω – Σκέφτομαι – Αναρωτιέμαι», με στόχο την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής και της επιχειρηματολογίας. Κάθε μαθητής/τρια συμμετέχει διαδοχικά στη διαδικασία παρουσίασης, κρατώντας και μεταβιβάζοντας ένα υλικό σε άλλο μέλος της ομάδας, προκειμένου να υποστηριχθεί η συνεργατική και βιωματική μάθηση.

Ο/Η εκπαιδευτικός λειτουργεί υποστηρικτικά, αξιοποιώντας στοχευμένες ερωτήσεις scaffolding, όπου απαιτείται, για τη διευκόλυνση της επιστημονικής σκέψης και της εννοιολογικής διατύπωσης. Ενδεικτικά ερωτήματα περιλαμβάνουν: «Τι παρατηρείς;», «Τι συμβαίνει όταν προσπαθείς να το ξύσεις;», «Για ποιο λόγο θεωρείς ότι συμβαίνει αυτό;», «Ποια χαρακτηριστικά παρατηρείς;», «Μπορείς να δώσεις ένα παράδειγμα ή ένα μη παράδειγμα;», καθώς και «Ποιον τίτλο ή ορισμό θα έδινες στη συγκεκριμένη ιδιότητα;» (βλ Παράρτημα Φύλλα εργασίας, Εργασίες 3).

Δ΄ Φάση - Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται διαμορφωτικά καθ’ όλη τη διάρκεια του μαθήματος μέσω παρατήρησης, συζήτησης, φύλλων εργασίας και ετεροαξιολόγησης. Ο αναστοχασμός επικεντρώνεται τόσο στην αποτελεσματικότητα των διαφοροποιημένων πρακτικών όσο και στον βαθμό συμμετοχής και κατανόησης όλων των μαθητών/τριών.

Παράρτημα

Φύλλα εργασίας

<u>Ομάδα Α: Σκληρότητα (μαύρο χρώμα)</u>
Υλικά: ένα σαπούνι, ένα κερί, ένα παλιό κουδούνι σχολείου μεταλλικό
Εργασία 1.
1α.Δίνεται ένα σαπούνι, ένα κερί, ένα παλιό κουδούνι σχολείου μεταλλικό. Με το νύχι σας προσπαθήστε να τα χαράξετε. Τι παρατηρείτε;

……...
……...

1β. Ποιο υλικό είναι πιο σκληρό; Συγκρίνετε τη σκληρότητα των παρακάτω υλικών, κυκλώνοντας το σκληρότερο υλικό.

α. σαπούνι
β. κερί
γ. κουδούνι

Εργασία 2. Να γράψετε τη φυσική ιδιότητα των υλικών



Εργασία 3.

Ήρθε η ώρα να παρουσιάσετε στην ολομέλεια τη συγκεκριμένη φυσική ιδιότητα των υλικών!!!

Προετοιμαστείτε απαντώντας προφορικά στις παρακάτω ερωτήσεις, ώστε να παρουσιάσετε τη συγκεκριμένη ιδιότητα των υλικών στην ολομέλεια της τάξης.

Κάθε μαθητής/τρια θα κρατάει στα χέρια του/της ένα υλικό, το οποίο θα δίνει χέρι-χέρι σε άλλο μέλος της ομάδας. Παρακάτω δίνονται πιθανές ερωτήσεις που θα γίνουν από τον/την εκπαιδευτικό.

Ερωτήσεις εκπαιδευτικού

Τι βλέπεις; Τι παρατήρησες όταν προσπάθησες να το ξύσεις; Τι αναρωτιέσαι; Γιατί το λες αυτό; Τι χρώμα έχει; Γνωρίζεις κάτι παρόμοιο, άλλο παράδειγμα; Έχεις δει κάτι παρόμοιο; Πες ένα μη παράδειγμα. Τι τίτλο θα έδινες στην ιδιότητα; Τι ορισμό θα έδινες γι' αυτή την ιδιότητα; Ποια τα χαρακτηριστικά της;

Ομάδα Β: Ελαστικότητα (μπεζ χρώμα)

Υλικά

Ένα βραχιολάκι από καουτσούκ, ένα λαστιχάκι, ένα πλαστικό ποτήρι και ένα μεταλλικό κέρμα.

Εργασία 1.

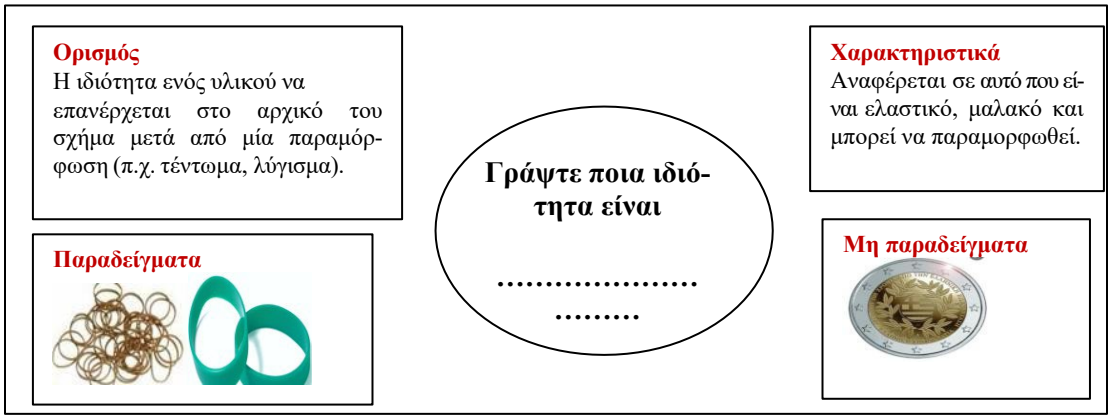
1α.Δίνεται ένα βραχιολάκι από καουτσούκ, ένα λαστιχάκι, ένα πλαστικό ποτήρι και ένα μεταλλικό κέρμα. Με τα χέρια σας προσπαθήστε να αλλάξετε σχήμα στα αντικείμενα που σας δόθηκαν. Τι παρατηρείτε;

……...
……...

1β. Ποιο υλικό είναι πιο ελαστικό; Συγκρίνετε την ελαστικότητα των παρακάτω υλικών, κυκλώνοντας το ελαστικότερο υλικό.

α. βραχιολάκι από καουτσούκ
β. λαστιχάκι
γ. πλαστικό ποτήρι

Εργασία 2. Να γράψετε τη φυσική ιδιότητα των υλικών



Εργασία 3

Ήρθε η ώρα να παρουσιάσετε στην ολομέλεια τη συγκεκριμένη φυσική ιδιότητα των υλικών!!!

Προετοιμαστείτε απαντώντας στις παρακάτω ερωτήσεις προφορικά, ώστε να παρουσιάσετε τη συγκεκριμένη ιδιότητα των υλικών στην ολομέλεια της τάξης.

Κάθε μαθητής/τρια θα κρατάει στα χέρια του/της ένα υλικό, το οποίο θα δίνει χέρι-χέρι σε άλλο μέλος της ομάδας. Παρακάτω δίνονται πιθανές ερωτήσεις που θα γίνουν από τον/την εκπαιδευτικό.

Ερωτήσεις εκπαιδευτικού:

Τι βλέπεις; Τι παρατήρησες όταν προσπάθησες να του αλλάξεις σχήμα; Τι αναρωτιέσαι; Γιατί το λες αυτό; Τι χρώμα έχει; Γνωρίζεις κάτι παρόμοιο, άλλο παράδειγμα; Έχεις δει κάτι παρόμοιο; Πες ένα μη παράδειγμα. Τι τίτλο θα έδινες στην ιδιότητα; Τι ορισμό θα έδινες γι' αυτή την ιδιότητα; Ποια τα χαρακτηριστικά της;

Ομάδα Γ: Ευθραυστότητα (διαφανές χρώμα)

Υλικά

Πλαστικό ποτήρι, μεταλλικό δοχείο φαγητού.

Ψηφιακό υλικό: *Βίντεο για την ευθραυστότητα*

Εργασία 1.

1α. Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν το παραπάνω βίντεο. Στη συνέχεια αφήνουν ένα πλαστικό ποτήρι να πέσει κάτω. Ποιο ποτήρι σπάει; Τι παρατηρείτε;

……

……

……

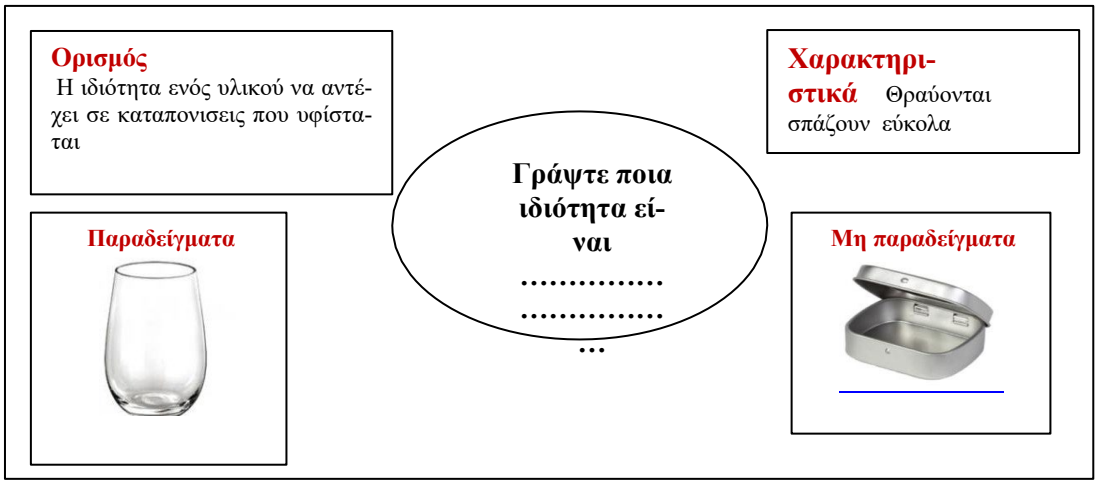
1β. Ποιο υλικό είναι πιο εύθραυστο; Συγκρίνετε την ευθραυστότητα των παρακάτω υλικών, κυκλώνοντας το πιο εύθραυστο υλικό.

α. γυάλινο ποτήρι

β. πλαστικό ποτήρι

γ. μεταλλικό κουτί

Εργασία 2. Να γράψετε τη φυσική ιδιότητα των υλικών



Εργασία 3. Ήρθε η ώρα να παρουσιάσετε στην ολομέλεια τη συγκεκριμένη φυσική ιδιότητα των υλικών!!!

Προετοιμαστείτε απαντώντας στις παρακάτω ερωτήσεις προφορικά, ώστε να παρουσιάσετε τη συγκεκριμένη ιδιότητα των υλικών στην ολομέλεια της τάξης.

Κάθε μαθητής θα κρατάει στα χέρια του ένα υλικό, το οποίο θα δίνει χέρι-χέρι σε άλλο μέλος της ομάδας. Παρακάτω δίνονται πιθανές ερωτήσεις που θα γίνουν από τον εκπαιδευτικό:

Ερωτήσεις εκπαιδευτικού:

Τι βλέπεις; Τι παρατήρησες όταν προσπάθησες να βουλιάξεις το συγκεκριμένο υλικό; Τι αναρωτιέσαι; Γιατί το λες αυτό; Τι χρώμα έχει; Γνωρίζεις κάτι παρόμοιο, άλλο παράδειγμα; Έχεις δει κάτι παρόμοιο; Πες ένα μη παράδειγμα. Τι τίτλο θα έδινες στην ιδιότητα; Τι ορισμό θα έδινες γι' αυτή την ιδιότητα; Ποια τα χαρακτηριστικά της;

Ομάδα Δ: Πυκνότητα (άσπρο χρώμα)

Υλικά: μια λεκάνη με νερό, ένας φελλός και ένα μεταλλικό καρφί

Εργασία 1.

1α. Δίνεται μια λεκάνη με νερό, ένας φελλός και ένα μεταλλικό καρφί. Βάλτε και τα δύο υλικά μέσα στη λεκάνη και παρατηρήστε ποιο επιπλέει. Τι παρατηρείτε;

……
……
……
……

1β. Συγκρίνετε την πυκνότητα των παρακάτω υλικών, κυκλώνοντας αυτό που έχει τη μεγαλύτερη πυκνότητα:

α. φελλός

β. βαρίδι για δίκτυα ψαρέματος

Εργασία 2. Να γράψετε τη φυσική ιδιότητα των υλικών



Εργασία 3. Ήρθε η ώρα να παρουσιάσετε στην ολομέλεια τη συγκεκριμένη φυσική ιδιότητα των υλικών!!!

Προετοιμαστείτε απαντώντας στις παρακάτω ερωτήσεις προφορικά, ώστε να παρουσιάσετε τη συγκεκριμένη ιδιότητα των υλικών στην ολομέλεια της τάξης.

Κάθε μαθητής θα κρατάει στα χέρια του ένα υλικό, το οποίο θα δίνει χέρι-χέρι σε άλλο μέλος της ομάδας. Παρακάτω δίνονται πιθανές ερωτήσεις που θα γίνουν από τον εκπαιδευτικό:

Ερωτήσεις εκπαιδευτικού:

Τι βλέπεις; Τι παρατήρησες όταν προσπάθησες να το ρίξεις μέσα στο νερό; Τι αναρωτιέσαι; Γιατί το λες αυτό; Τι χρώμα έχει; Γνωρίζεις κάτι παρόμοιο, άλλο παράδειγμα; Έχεις δει κάτι παρόμοιο; Τι τίτλο θα έδινες στην ιδιότητα; Τι ορισμό θα έδινες γι' αυτή την ιδιότητα; Ποια τα χαρακτηριστικά της;

Ελληνόγλωσση

Bruner, J. (1997). *Praxeis noimatos* (4i ekd.). Ellinika Grammata.

Kakana, D.-M. (2008). O kyvos tou Rubik kai to epangelma tou ekpaideftikou. Sto D.-M. Kakana & G. Simouli (Epim.), I *proscholiki ekpaidefsi ston 21o aiona: Theoritikes prosengiseis kai didaktikes praktikes* (ss. 13–25). Epi-kentro.

Mavidou, A. (2019). *I epidrasi tis diaforopoiimenis didaskalias stin epidosi ton paidion sto nipiagogeio* (Didaktoriki diatrivi, Aristoteleio Panepi-stimio Thessalonikis).

Institouto Ekpaideftikis Politikis. (2021). *Programma spoudon: Meleti Perivallontos (A'–D' Dimotikou).* http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida

Institouto Ekpaideftikis Politikis. (2022). *Odigos gia ton ekpaideftiko: Ergaleia synchronis prosengisis tis diaforopoiimenis paidagogikis gia to Dimotiko*.

Ξενόγλωσση

Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G., & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest and model. *Studies in Educational Evaluation, 53*, 41–54. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.02.004

George, P. S. (2005). A rationale for differentiating instruction in the regular classroom. *Theory Into Practice, 44*(3), 185–193. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_2

Gregory, G. H., & Chapman, C. (2007). *Differentiated instructional strategies*. Corwin Press.

Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom*. Free Spirit Publishing.

Scott, B. (2012). The effectiveness of differentiated instruction in the elementary mathematics classroom (Doctoral dissertation). Ball State University.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertbert, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted, 27*(2–3), 119–145. https://doi.org/10.1177/016235320302700203

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

Η συμβολή του Κοινωνικού Λειτουργού στη σχολική πραγματικότητα

Ευγενία Μπαζάνη, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.70

Περίληψη

Η παρουσία του Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολικό περιβάλλον προβάλλει ως ανάγκη στη νέα κοινωνική και σχολική πραγματικότητα. Στον χώρο του σχολείου καταγράφεται η ανάγκη για την παρουσία του ως έναν ακόμα ειδικό, κατάλληλα καταρτισμένο στη συμβουλευτική στήριξη των μαθητών και των γονέων του, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθηματικά τους προβλήματα και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Διασφαλίζοντας ότι το σχολείο ανταποκρίνεται στις ανάγκες αυτών των μαθητών, ο Κοινωνικός Λειτουργός συνδράμει στην ομαλή ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον, ενώ συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή εξατομικευμένων στρατηγικών, που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Παράλληλα, βοηθά στην πρόληψη και διαχείριση καταστάσεων εκφοβισμού ή κοινωνικής απομόνωσης, μέσω οργανωμένων και διαρθρωμένων παρεμβάσεων που ενισχύουν την ένταξη και την ευημερία όλων των μαθητών. Η ενίσχυση του ρόλου του Κοινωνικού Λειτουργού είναι απαραίτητη για την αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων που θέτει η κοινωνική και ψυχολογική πίεση στους μαθητές, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτυχθούν σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά: Κοινωνικός Λειτουργός, Κοινωνική Εργασία, μαθητής

The Role of the School Social Worker in the School Environment

Eugenia Bazani, Primary School

Abstract

The presence of a social worker in the school environment is emerging as a necessity in the new social and educational landscape. Within the school setting, there is a recognized need for their presence as another specialist, properly trained in providing counseling support to students and their parents, so that they can manage their emotional and behavioral issues. By ensuring that the school meets the needs of these students, the School Social Worker facilitates their smooth integration into the school environment while collaborating with teachers to implement personalized strategies that address their specific needs. At the same time, they help prevent and manage situations of bullying or social isolation through organized and structured interventions that promote the inclusion and well-being of all students. Strengthening the role of the school social worker is essential to addressing the modern challenges posed by social and psychological pressures on students, ensuring that all students have the opportunity to thrive in a safe and supportive environment.

Mots-clés : Social Worker, Social Work, student

Εισαγωγή

Σε μία κοινωνία που διαρκώς αλλάζει, το σχολείο δεν μπορεί να μείνει ανεπηρέαστο. Η οικονομική ανασφάλεια, οι κοινωνικές ανισότητες, οι δυσκολίες στις οικογενειακές σχέσεις και οι ψυχοκοινωνικές πιέσεις επηρεάζουν άμεσα τη σχολική ζωή, δημιουργώντας εμπόδια στη μάθηση και την ομαλή κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν καταστάσεις που ενίοτε ξεπερνούν τον παιδαγωγικό τους ρόλο, αναδεικνύοντας την ανάγκη για μία πιο ολιστική προσέγγιση στη μαθησιακή διαδικασία. Στα πλαίσια της διεπιστημονικής μονάδας χρειάζεται να συνεργαστούν με άλλους ειδικευμένους επαγγελματίες. Η παρουσία του Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολικό περιβάλλον προβάλλει ως ανάγκη στη νέα κοινωνική και σχολική πραγματικότητα.

Ο Κοινωνικός Λειτουργός λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινωνία, συμβάλλοντας τόσο στην πρόληψη όσο και στην αντιμετώπιση ψυχοκοινωνικών δυσκολιών. Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολείο είναι πολυδιάστατος και έχει ως στόχο την υποστήριξη και ευημερία των μαθητών. Επίσης, δεν περιορίζεται στη διαχείριση κρίσεων, αλλά επεκτείνεται στη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος, που προάγει την ψυχοκοινωνική ευημερία και την ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση, ώστε κάθε μαθητής να έχει την ευκαιρία να νιώσει ασφαλής στο σχολικό του περιβάλλον. Λειτουργεί ως γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών, διευκολύνοντας τη συνεργασία και διασφαλίζοντας ότι οι ανάγκες των μαθητών αναγνωρίζονται και αντιμετωπίζονται εγκαίρως. Κύριος στόχος είναι η ενίσχυση της κοινωνικό-συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών και η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, το οποίο τους επιτρέπει να αναπτυχθούν πλήρως.

Η Κοινωνική Εργασία είναι μία εφαρμοσμένη κοινωνική επιστήμη, η οποία κατά κύριο λόγο διαμορφώνεται και εξαρτάται από το πλαίσιο στο οποίο δημιουργείται, παρά το ότι διακρίνεται από κοινούς σκοπούς, μεθοδολογία και αρχές σε διάφορες χώρες του κόσμου. Για να γίνουν κατανοητοί οι ρόλοι που καλούνται να υπηρετήσουν οι Κοινωνικοί Λειτουργοί, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη όλοι οι ιστορικοί, κοινωνικοί, οικονομικοί, και πολιτικοί παράγοντες, που καθορίζουν τον σχεδιασμό κοινωνικών πολιτικών και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της Κοινωνικής Εργασίας (Πάρλαλης, 2011).

Η ικανότητα του Κοινωνικού Λειτουργού που εργάζεται στην εκπαίδευση να δημιουργεί στενά δίκτυα σχολείου- οικογένειας, χαρακτηρίζεται ως απαραίτητη προς όφελος όλων (Strangvik, 1989). Ανάμεσα στις κύριες αρμοδιότητες του Κοινωνικού Λειτουργού είναι η παρακολούθηση και αξιολόγηση των ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών, οι οποίες συχνά σχετίζονται με οικογενειακά προβλήματα, κοινωνική απομόνωση ή προσωπικές δυσκολίες. Η έγκαιρη παρέμβαση μπορεί να προλάβει

ή να μειώσει τις αρνητικές συνέπειες αυτών των προβλημάτων, τόσο στην καθημερινότητα των μαθητών όσο και στη σχολική τους απόδοση. Σε καταστάσεις κρίσης, παρέχεται άμεση στήριξη στους μαθητές και τις οικογένειές τους, είτε μέσω συμβουλευτικών συνεδριών είτε με παραπομπές σε εξωτερικούς φορείς ψυχικής υγείας και κοινωνικής στήριξης.

Στον χώρο του σχολείου καταγράφεται η ανάγκη για την παρουσία του ως έναν ακόμα ειδικό, κατάλληλα καταρτισμένο στη συμβουλευτική στήριξη των μαθητών και των γονέων τους, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθηματικά τους προβλήματα και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Η συνεργασία του Κοινωνικού Λειτουργού με την οικογένεια και την κοινότητα είναι κρίσιμη για την υποστήριξη των μαθητών. Ο Κοινωνικός Λειτουργός ενισχύει την επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς, παρέχοντας καθοδήγηση και υποστήριξη για την ενίσχυση των γονικών δεξιοτήτων και την αντιμετώπιση δυσκολιών στην οικογενειακή ζωή. Παράλληλα, η συνεργασία με τοπικούς φορείς και κοινωνικές υπηρεσίες ενισχύει τη σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα, εξασφαλίζοντας ότι οι μαθητές και οι οικογένειές τους λαμβάνουν τις απαραίτητες υπηρεσίες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους.

Σκοπός μας είναι να γίνει μια συστηματική ανάλυση της έννοιας της Κοινωνικής Εργασίας και να αναδείξει τον πολυδιάστατο ρόλο του Κοινωνικού Λειτουργό στον εκπαιδευτικό χώρο της Γενικής και της Ειδικής Αγωγής.

Εννοιολογικός προσδιορισμός της Κοινωνικής Εργασίας

Η Κοινωνική Εργασία αποτελεί μια κοινωνική επιστήμη, που αφορά σε ειδικές κοινωνικές συνθήκες και ανάγκες. Κυρίως γενικεύτηκε από την ανάγκη κάποιων ατόμων ή ομάδων να επιλύσουν προβλήματα, όπως η φτώχεια και ο αποκλεισμός, που απορρέουν από την κοινωνική θέση που κατείχαν, αλλά και από διάφορες δραματικές μεταβολές στις συνθήκες της ζωής τους, όπως για παράδειγμα πόλεμοι, σεισμοί, εκβιομηχάνιση, αστικοποίηση και οικολογικές καταστροφές (Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2006). Έχει ως επίκεντρο τον άνθρωπο και τον τρόπο που αυτός δρα μέσα στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον. Για να μπορέσει ο άνθρωπος να έχει μία φυσιολογική ζωή και να αναπτύξει αρμονικές αλληλεπιδράσεις με τους άλλους ανθρώπους, πρέπει να είναι λειτουργικά ικανός. Για αυτό τον λόγο η Κοινωνική Εργασία καλείται να επέμβει, όταν παρουσιάζονται προβλήματα, που διακόπτουν τη λειτουργικότητα του ατόμου (Καλλινικάκη, 2011).

Αρχικά, παρουσιάστηκε ως φιλανθρωπική δράση κάποιων ατόμων και αργότερα εξελίχτηκε στη μορφή της οργανωμένης βοήθειας. Ενώ διατηρεί την εσωτερική της ενότητα, η Κοινωνική Εργασία αλλάζει και μορφοποιείται από τις νέες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτιστικές διαστάσεις της εκάστοτε κοινωνίας. Είναι σύγχρονη κοινωνική επιστήμη και επάγγελμα, που επιδιώκει την κοινωνική αλλαγή, κοινωνική δικαιοσύνη και κοινωνική πρόνοια (Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2006). Κατά τη διάρκεια εξέλιξης της επιστήμης δόθηκαν αρκετοί ορισμοί της Κοινωνικής

Εργασίας, οι οποίοι είχαν να κάνουν με την εκάστοτε εποχή που διατυπώθηκαν, την ιδεολογία, τις κυρίαρχες αντιλήψεις, τις αμφισβητήσεις και την κριτική που επηρέασε τη διαμόρφωσή τους.

Ο πρώτος ορισμός δόθηκε από την M. Richmond το 1917 και σύμφωνα με αυτόν «η Κοινωνική Εργασία αφορά στις διεργασίες, που οδηγούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας διαμέσου προσαρμογών, οι οποίες είναι απόρροια συνειδητών πράξεων από ένα άτομο σε ένα άλλο, αλλά και μεταξύ ατόμων και του κοινωνικού περιβάλλοντος». Μια ομάδα ακαδημαϊκών έντεκα χρόνια αργότερα έδειξε ιδιαίτερη προσοχή στην πρακτική, που αφορούσε καταστάσεις αδυναμίας, που εκείνη την περίοδο ήταν εξαιρετικά διαδεδομένες. Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό «η συνεισφορά της Κοινωνικής Εργασίας είναι σημαντική στην αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων, όπως η φτώχεια, η αναπηρία και η εγκατάλειψη παιδιών και στην ανάπτυξη της ικανότητας του ατόμου για αυτοσυντήρηση στις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες, ενώ παράλληλα βοηθά το άτομο να αναγνωρίσει τις ανάγκες του και να αξιοποιήσει τις πηγές της κοινότητας (Καλλινικάκη, 2011:35). Χαρακτηριστικό των δύο ορισμών είναι η εστίαση στο άτομο, τις δυσκολίες, τις ανεπάρκειες, που αυτό αντιμετώπιζε και ελάχιστα στην κοινωνική διάσταση των κοινωνικών προβλημάτων.

Ένας ακόμα ορισμός, που φέρει την υπογραφή του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (1950), είναι ότι «η Κοινωνική Εργασία ήταν το σύνολο των ενεργειών που σχεδιάζονται να προσφέρουν βοήθεια στην επίλυση προβλημάτων, τα οποία εμποδίζουν άτομα, οικογένειες και ομάδες να επιτύχουν ένα ελάχιστο επιθυμητό επίπεδο κοινωνικής και οικονομικής τους ευημερίας. Είναι μια κοινωνική ενέργεια, που δεν συντελείται από ιδιώτες για προσωπικό όφελος, αλλά από κυβερνητικές και μη κυβερνητικές οργανώσεις. Είναι μια ενέργεια διασύνδεσης δικτύωσης μέσω της οποίας μειονεκτούντα άτομα, οικογένειες και ομάδες βοηθιούνται να εντοπίσουν τις διαθέσιμες για τις ανάγκες τους πηγές της κοινότητας» (Καλλινικάκη, 2011:35). Ο ορισμός αυτός δημιουργήθηκε την περίοδο 1944-1969 και σύμφωνα με τη Στασινοπούλου (2006) οι εμπειρίες του Β’ Παγκοσμίου Πολέμου έπαιξαν καθοριστικό ρόλο για την εξέλιξη της κοινωνικής πολιτικής, η οποία πέρασε από την επικέντρωση σε θέματα αναπαραγωγής της εργατικής δύναμης στην αναδιάρθρωση της κοινωνίας στο σύνολό της.

Στη μεταπολεμική περίοδο εξασφαλίστηκε διεθνή αναγνώριση στο επάγγελμα του Κοινωνικού Λειτουργού μέσω ορισμένων παρεμβάσεων από μέρους της Κοινωνικής Εργασίας, προκειμένου να ανακουφιστούν οι χώρες, που είχαν υποστεί τις ολέθριες συνέπειες του πολέμου. Κύριο χαρακτηριστικό αυτού του ορισμού (Ο.Η.Ε. 1950) είναι η απομάκρυνση από το άτομο και η διεύρυνση του στόχου της πρακτικής σε ομάδες και κοινότητες (Καλλινικάκη, 2011). Από το τέλος της δεκαετίας του 1960 μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980 αμφισβητήθηκε έντονα η ιδεολογία και η έμπρακτη εφαρμογή των συστημάτων κράτους-πρόνοιας (Στασινοπούλου, 2006). Σε αυτή την περίοδο κάνει την εμφάνισή του ένας νέος ορισμός από τον Goldstein, ο οποίος θα αναδείξει τη δυναμική της σχέσης που δημιουργείται μεταξύ του Κοινωνικού

Λειτουργού και του ατόμου. Σύμφωνα με τον Goldstein, Κοινωνική Εργασία είναι μια μορφή παρέμβασης, η οποία ενδυναμώνει, διατηρεί και επαυξάνει τα μέσα, με τα οποία οι άνθρωποι ατομικά και συλλογικά αντιμετωπίζουν τις αποκλίσεις της κοινωνικής λειτουργικότητάς τους (Καλλινικάκη, 2011).

Ο πρόσφατος ορισμός της Κοινωνικής Εργασίας, ο οποίος επικυρώθηκε το 2004 στο Διεθνές συνέδριο των Κοινωνικών Λειτουργών στην Αδελαΐδα της Αυστραλίας για τη σύνθεση του οποίου συνεργάστηκαν η Διεθνής Οργάνωση Σχολών Κοινωνικής Εργασίας και η Διεθνής Συνομοσπονδία Κοινωνικών Λειτουργών, είναι: «Το επάγγελμα της Κοινωνικής Εργασίας προάγει την κοινωνική αλλαγή, την επίλυση προβλημάτων στις ανθρώπινες σχέσεις και την ενδυνάμωση και απελευθέρωση των ανθρώπων για τη διασφάλιση της ευημερίας τους. Παρεμβαίνει στους τομείς, όπου οι άνθρωποι αλληλοεπιδρούν με το περιβάλλον τους χρησιμοποιώντας θεωρίες της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των κοινωνικών συστημάτων. Οι αρχές των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι θεμελιώδεις στην Κοινωνική Εργασία» (Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2006:41).

Η σύντομη αναδρομή στους παραπάνω ορισμούς κατέδειξε ότι η Κοινωνική Εργασία ενώ διέπεται από κοινές αξίες, αρχές, ακόμα και προθέσεις, που σε μεγάλο βαθμό καθορίζουν την πρακτική της, όμως μεταβάλλονται στον χρόνο από την επίδραση των κοινωνικό-οικονομικών συνθηκών, της κυρίαρχης ιδεολογίας, αλλά και τις εξελίξεις στις προσεγγίσεις της ίδιας της Κοινωνικής Εργασίας. Οι αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της συλλογικής ευθύνης και του σεβασμού της διαφορετικότητας είναι κεντρικές στην κοινωνική εργασία, η οποία θεμελιώνεται από τις θεωρίες των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών.

Ιστορική αναδρομή της Κοινωνικής Εργασίας

Ως επιστήμη η Κοινωνική Εργασία έχει δυτική προέλευση, όπου δίνεται έμφαση στην κοινωνική πλευρά της ανθρώπινης ύπαρξης και στην επίδραση του κοινωνικού πλαισίου στη ζωή των ανθρώπων (Payne, 2005). Για να γίνει κατανοητή η σκοπιμότητα της Κοινωνικής Εργασίας στην πρακτική εφαρμογή των προγραμμάτων κοινωνικής προστασίας, θα γίνει αναφορά στην ιστορική της εξέλιξη στον ελλαδικό χώρο.

Στην αρχαιότητα η κοινωνική πρόνοια σχετιζόταν με τα ανθρώπινα συναισθήματα, που υπήρχαν στο οικογενειακό περιβάλλον των ατόμων. Αργότερα, παρατηρείται η εφαρμογή της στις ευάλωτες ομάδες για τη μείωση των ανθρώπινων προβλημάτων. Κάποια από αυτά τα μέτρα αφορούσαν την ανεργία, τη φορολογία, την άσκηση ελεημοσύνης, τις νομισματικές μεταρρυθμίσεις, την απαλλαγή από τα χρέη και την απαγόρευση δανείων με σωματική εγγύηση. Σημαντικά ήταν τα μέτρα για την επιδότηση των οικονομικά αδυνάμων, των ανάπηρων και ανίκανων για εργασία, τη δωρεάν σίτιση, την προστασία των ορφανών, των χήρων και εγκύων. Τέλος, τα νομοθετικά μέτρα του Λυκούργου είχαν σχέση με την ίση ανακατανομή της γης, την

κοινή σίτιση των πολιτών, τη διατροφή, την ανατροφή και την εκπαίδευση των νέων (Μουρούκα, 1983).

Στη Ρωμαϊκή περίοδο διακρίνεται μια διαταραχή στην κοινωνική και οικονομική ζωή, κλονισμός του θεσμού της οικογένειας, έκλυση των ηθών, άρνηση των ηθικών αξιών, καθώς και η άδικη κατανομή αγαθών. Τα μέτρα εκείνης της εποχής σχετίζονταν με τη ρύθμιση των χρεών, την ιδιοκτησία και τη διανομή της γης. Η Μεσαιωνική εποχή διακρίνεται για την κοινωνική αδικία, τις μετακινήσεις των πληθυσμών και τα έντονα ψυχικά και σωματικά νοσήματα. Η προσπάθεια αντιμετώπισης κοινωνικών προβλημάτων από την πολιτεία υπήρξε ανύπαρκτη. Με το πέρασμα του χρόνου ο χριστιανισμός υποβοήθησε στη βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών διαβίωσης με στόχο την προστασία των αδύναμων πολιτών και την επίτευξη κοινωνικής ισορροπίας. Την ίδια περίοδο η εκκλησία εδραίωσε το σύστημα της κοινωνικής ασφάλισης, με αποτέλεσμα να προκύψει η εφαρμοσμένη επιστήμη της κοινωνικής εργασίας (Μουρούκα, 1983).

Την περίοδο της Τουρκοκρατίας η εκκλησία ήταν φορέας θρησκευτικής και πολιτικής εξουσίας, καθώς λάμβανε μέτρα για την κοινωνική προστασία των πολιτών. Η εκκλησία τότε, όπως και στη σύγχρονη Ελλάδα έπαιζε καθοριστικό ρόλο και η εμπλοκή της σε προνοιακό επίπεδο ήταν εξαιρετικά σημαντική (Σταθόπουλος, 2005). Η περίοδος της Αναγέννησης είναι καθοριστική για την εξέλιξη της κοινωνικής πρόνοιας και κατά συνέπεια για την Κοινωνική Εργασία. Προβάλλεται έντονα η ανάγκη για την ύπαρξη οργανωμένης και συστηματικής κοινωνικής πρόνοιας και η λήψη μέτρων τόσο προληπτικά όσο και κατασταλτικά. Εκείνη την περίοδο πραγματοποιείται η εκπαίδευση στελεχών κοινωνικής πρόνοιας και καθορίζονται οι αρχές για την αντιμετώπιση των ατομικών προβλημάτων. Έτσι, προέκυψε η θεμελίωση της επιστήμης της Κοινωνικής Εργασίας (Μουρούκα, 1983).

Οι βιβλιογραφικές πηγές για τη σύσταση μιας οργανωμένης συγκρότησης στον τομέα της κοινωνικής πρόνοιας στην Ελλάδα εμφανίζονται το 1828 με την κυβέρνηση του Καποδίστρια, όπου αρχίζουν να λειτουργούν τα πρώτα νοσοκομεία και άσυλα ορφανών παιδιών (Πανουτσοπούλου, 1984). Από τον Καποδίστρια κι έπειτα η ελληνική ιστορία εξελίσσεται ραγδαία. Οι ξένες δυνάμεις αποφασίζουν πως ο βασιλιάς Όθωνας ήταν ο πιο κατάλληλος να αναλάβει τα ηνία της Ελλάδας το 1832. Την περίοδο αυτή παρατηρείται η εμφάνιση φιλανθρωπικών οργανώσεων και η ανάγκη να βοηθήσουν τους ζητιάνους στους δρόμους της Αθήνας (Μοσχόπουλος, 1997).

Στη συνέχεια της ελληνικής ιστορίας μεταβαίνουμε στο 1922 και η Πετμεζίδου (1992) αναφέρει ότι στις περιόδους που υπήρχαν οξύτατα προβλήματα στην Ελλάδα, όπως η άμεση αποκατάσταση των προσφύγων κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου ή η ανάγκη για κοινωνική προστασία των ορφανών μετά τον Β’ Παγκόσμιο Πόλεμο, τα ιδρύματα πρόσφεραν βασικές υπηρεσίες βασισμένες σε έναν κοινωνικό σχεδιασμό.

Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο έγινε επιτακτική η ανάγκη εκπαίδευσης Κοινωνικών Λειτουργών. Η πρώτη σχολή κοινωνικής πρόνοιας ιδρύθηκε τη διετία 1937-39 με την πρωτοβουλία κοινωφελών οργανώσεων και ονομάζεται «Ελευθέρα Σχολή Κοινωνικής Πρόνοιας» (Σταθόπουλος, 2005). Το 1948 η ΧΕΝ Ελλάδας ίδρυσε τη σχολή Κοινωνικής Εργασίας στην Αθήνα και την περίοδο του 1956 συστάθηκε η Μόνιμη Επιτροπή Επιμόρφωσης στην Κοινωνική Εργασία, η οποία αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα στην εξέλιξη της εκπαίδευσης της Κοινωνικής Εργασίας (Καλλινικάκη, 1998).

Κατά τον 20ο αιώνα αναμενόταν η άμβλυνση των κοινωνικών αντιθέσεων, η ικανοποίηση των βασικών αναγκών των ανθρώπων, καθώς και η επίλυση των προβλημάτων τους. Τότε εμφανίστηκε η ανάγκη για ένταξη της κοινωνικής πρόνοιας στην κοινωνία, με στόχο τη συστηματική μελέτη του ανθρώπου και του κοινωνικού συνόλου. Έτσι, διαμορφώθηκε η εφαρμοσμένη επιστήμη της Κοινωνικής Εργασίας (Μουρούκα, 1983).

Στην Ελλάδα η εφαρμογή της Κοινωνικής Εργασίας ως επιστημονικής μεθόδου και ως ειδικής τεχνικής εφαρμογής της κοινωνικής πρόνοιας άρχισε το 1950. Από τότε ασκείται από εκπαιδευμένους Κοινωνικούς Λειτουργούς, οι οποίοι συνιστούν τα βασικά στελέχη της κοινωνικής πρόνοιας. Μέχρι εκείνη την εποχή οι αποσπασματικές δραστηριότητες της κοινωνικής πρόνοιας υλοποιούνταν από κοινωνικά στελέχη (Teloni, 2011). Συγκεκριμένα το κράτος σε συνεργασία με την τότε βασιλική πρόνοια προσέλαβε επαγγελματίες κυρίως για την εφαρμογή του προγράμματος «Παιδική προστασία παρ' οικογενείας». Επιπλέον, δημιουργήθηκαν οι πρώτες κοινωνικές υπηρεσίες σε φυλακές, στο ΙΚΑ και στο Πατριωτικό Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας και Αντίληψης (ΠΙΚΠΑ) (Μαστρογιάννης, 1960).

Στην εξέλιξη της Κοινωνικής Εργασίας σημαντική περίοδος ήταν το 1959, όπου έγινε νομοθετικά η αναγνώριση του θεσμού των Κοινωνικών Λειτουργών. Το 1954 ιδρύθηκε ο Σύνδεσμος Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδας (ΣΚΛΕ) και το 1961 με την έκδοση του διατάγματος «Περί της ασκήσεως του επαγγέλματος των Κοινωνικών Λειτουργών». Το αντικείμενο της εργασίας τους καθορίστηκε το 1978 και περιλάμβανε την κοινωνική πρόνοια, την υγεία, την κοινωνική ασφάλιση και την εκπαίδευση. Πλέον η δεοντολογία του επαγγέλματος καθώς και η ιδιωτική άσκησή του καθορίζεται μέσω των νόμων και των προεδρικών διαταγμάτων (Καλλινικάκη, 1998).

Τα σοβαρά κοινωνικά προβλήματα οδήγησαν στη δημιουργία νέων προγραμμάτων με σκοπό την παροχή βοήθειας σε ανέργους, απόρους, ηλικιωμένους, μετανάστες, τοξικομανείς και άλλες κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες. Παρόλο τις δυσκολίες που υφίσταται η επιστήμη της Κοινωνικής Εργασίας, συνεχίζει να εξελίσσεται και να επαναπροσδιορίζει τους στόχους της (Δημοπούλου- Λαγωνίκα, 2006). Η Κοινωνική Εργασία εξελίχτηκε με την πάροδο του χρόνου και διαμορφώνεται συνεχώς από τις ίδιες κοινωνικές δυνάμεις, που καθορίζουν τη δράση της. Η θεωρία για την άσκησή της θα πρέπει να ανταποκρίνεται στα τρέχοντα κοινωνικά προβλήματα, καθώς και στις

συνθήκες, που υφίστανται στην Ελλάδα την όποια χρονική περίοδο. Ωστόσο, δεν έχει σταματήσει να δρα συγχρόνως με τις τρέχουσες κοινωνικές δυνάμεις ανά εποχή (Payne, 2000).

Η έννοια του Κοινωνικού Λειτουργού

Στην Ελλάδα επίσημη αναγνώριση του θεσμού του Κοινωνικού Λειτουργού έχουμε το 1959 με την έκδοση του Ν.Δ. 4018/1959 «Περί του θεσμού των Κοινωνικών Λειτουργών» (ΦΕΚ τ. Α΄ 247/12.11.1959), με τον οποίο έρχεται και η κατοχύρωση του επαγγέλματός τους. Το 1954 ιδρύεται ο Σύνδεσμος Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδας (ΣΚΛΕ), ενώ από το 1956 είναι μέλος της Διεθνούς Συνομοσπονδίας Κοινωνικών Λειτουργών. Ο ρόλος τους είναι άμεσα συνυφασμένος με το πλαίσιο στο οποίο εργάζονται, καθώς και το εύρος των αρμοδιοτήτων που τους αναλογούν. Τα επαγγελματικά δικαιώματά τους, τα οποία κατ' επέκταση επηρεάζουν και τον ρόλο που έχουν στο εκάστοτε πλαίσιο που εργάζονται, διευθετούνται από το Άρθρο 1 του Προεδρικού Διατάγματος 50/1989.

Σύμφωνα με τις επιστημονικές γνώσεις τους μπορούν να εργαστούν αφενός για την πρόληψη και θεραπεία των κοινωνικών προβλημάτων και αφετέρου παράλληλα προς την κατεύθυνση της τροποποίησης του βιοτικού επιπέδου προς το συμφέρον του εξυπηρετούμενου, καθώς και της βελτίωσης της κοινωνικής λειτουργικότητάς του μέσα στην κοινότητα. Η σύνταξη και η επιμέλεια κοινωνικής και ψυχοκοινωνικής μελέτης για τους εξυπηρετούμενους και η διαμόρφωση διάγνωσης και σχεδίου δράσης είναι οι κύριοι άξονες εργασίες του Κοινωνικού Λειτουργού.

Οι Κοινωνικοί Λειτουργοί ασχολούνται με τη φύση, την αιτιολογία και την επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων. Οι παρεμβάσεις τους μέσα από τους διαφορετικούς ρόλους που έχουν, στοχεύουν στην κοινωνικοποίηση και την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων με σκοπό την αυτόνομη διαβίωση, την πρόληψη φαινομένων και τις παρεμβάσεις σε καταστάσεις κρίσης στη συνεργασία μεταξύ σχολείου-οικογένειας-κοινότητας και στην επαγγελματική συνεργασία και συμβουλευτική. Στόχος τους είναι η κοινωνική ευημερία και δικαιοσύνη, οι οποίες επέρχονται με την επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων και κάλυψη των κοινωνικών αναγκών του πληθυσμού. Κατά συνέπεια, η Κοινωνική Εργασία σχετίζεται καθαρά με την πολιτική πράξη ως προς την εφαρμογή της (Κανδυλάκη, 2008).

Οι Κοινωνικοί Λειτουργοί πέρα από τις γνώσεις που πρέπει να κατέχουν για την άσκηση της Κοινωνικής Εργασίας, οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τις αρχές και τις αξίες του επαγγέλματος, οι οποίες οριοθετούν τη δράση του. Το επάγγελμα της Κοινωνικής Εργασίας επηρεάζεται από τις αξίες και τις αρχές του ατόμου, της ομάδας ή της κοινότητας, με τα οποία συνεργάζεται ο Κοινωνικός Λειτουργός. Επίσης, κατευθύνεται από τις αρχές και τις αξίες του ίδιου του επαγγελματία, της κοινωνίας και τη δεοντολογία του επαγγέλματος (Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2006).

Η Κοινωνική Εργασία υπερασπίζεται αξίες, όπως η μοναδικότητα του κάθε μαθητή και το δικαίωμα συμμετοχής του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι τυχόν ιδιαιτερότητες του, όπως ο ρυθμός μάθησης, χρειάζεται να αναγνωρίζονται και να αντιμετωπίζονται για την ενίσχυσή του, ενώ ανεξάρτητα από τα κοινωνικά ή οικονομικά χαρακτηριστικά του έχει δικαίωμα για ίση και δίκαιη μεταχείριση στο σχολείο (Constable, 2008). Η εργασία με ομάδες μαθητών αλλά και η εργασία που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα (γονείς, εκπαιδευτικοί, διοικητικό, βοηθητικό προσωπικό) αποτελούν πεδία σημαντικής δράσης για την Κοινωνική Εργασία.

Ο Κοινωνικός Λειτουργός στην εκπαίδευση απευθύνεται παράλληλα σε παιδιά και στις οικογένειές τους. Ο στόχος του είναι να διασφαλίσει ότι τα παιδιά θα αξιοποιήσουν στο μέγιστο δυνατό την εκπαιδευτική εμπειρία. Στοχεύει επίσης, στη βελτίωση των ευκαιριών μάθησης, στη μεγιστοποίηση των πλεονεκτημάτων της εκπαίδευσης και στη διευκόλυνση της κοινωνικοποίησης των παιδιών. Επίσης, έμφαση δίνεται στην ενίσχυση των μαθητών που δεν μπορούν να αξιοποιήσουν επαρκώς την εκπαιδευτική εμπειρία λόγω κοινωνικών, συναισθηματικών ή δυσκολιών συμπεριφοράς (Knapp & Jongsma, 2002).

Το θεσμικό πλαίσιο για το επάγγελμα του Κοινωνικού Λειτουργού

Τα τελευταία τριάντα χρόνια το θεσμικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής αρχίζει να διαμορφώνεται με διάφορους Νόμους και Υπουργικές Αποφάσεις. Το επάγγελμα του Κοινωνικού Λειτουργού συναντάται από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 στον Νόμο 1586/1985 (Άρθρο 35 παρ. 8, εδάφιο θ), όπου η πρόσληψη των Κοινωνικών Λειτουργών με πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καθίσταται σαφής για την καλύτερη λειτουργία και αρτιότερη στελέχωση των ειδικών σχολείων. Αρκετά χρόνια αργότερα με τον Νόμο 2817/2000 ιδρύεται το ΚΔΑΥ (Άρθρο 2), στον οποίο κρίνεται απαραίτητη η παρουσία των Κοινωνικών Λειτουργών για τη διαδικασία της διάγνωσης, της εκτίμησης και την υποστήριξη τόσο των γονέων, όσο και όλων όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο ίδιο άρθρο και στην παράγραφο 3 περιγράφονται αναλυτικά τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του επαγγελματία Κοινωνικού Λειτουργού στην Ειδική Αγωγή και τον νέο θεσμό του ΚΔΑΥ.

Συνοπτικά, περιγράφονται ως η διαγνωστική εκτίμηση των δυσκολιών του μαθητή, η εισήγηση του επαγγελματία για την εγγραφή του μαθητή στην κατάλληλη σχολική μονάδα, η παρακολούθηση της εξελικτικής του πορείας, η δημιουργία του κατάλληλου εξατομικευμένου ατομικού προγράμματος για κάθε μαθητή, η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στους άμεσα εμπλεκόμενους με ιδιαίτερη έμφαση να δίνεται στους γονείς, στις προτάσεις για την καλύτερη εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη του μαθητή και στην ανατροφοδότηση από το σχολείο προς το ΚΔΑΥ.

Λίγα χρόνια μετά εισάγεται ένας νέος Νόμος για την Ειδική Αγωγή στα ελληνικά

δεδομένα. Ο Νόμος 3699/2008 είναι μεν σε πολλά σημεία ίδιος με τον προηγούμενο, όμως αλλάζει τον χαρακτήρα του ΚΔΑΥ και στη φιλοσοφία του εισέρχεται ο όρος «διαφορική διάγνωση, όρος που μπαίνει και στον τίτλο του. Πλέον το ΚΔΑΥ μετονομάζεται σε ΚΕΔΔΥ (Κέντρο Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης). Η Διαφοροδιάγνωση είναι η διαγνωστική διαδικασία, μέσω της οποίας αποκλείονται παθήσεις με παρόμοια συμπτώματα, ώστε να καταλήξουν οι επαγγελματίες στην επικρατέστερη διάγνωση. Στα ΚΕΔΔΥ δεν αλλάζει ο βασικός χαρακτήρας των επαγγελματιών, απλά εμπλουτίζεται ο ρόλος τους. Επιπλέον, ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού ενδυναμώνεται με την αρμοδιότητα του ΚΕΔΔΥ να διοργανώνει ημερίδες και ενημερωτικές συναντήσεις για την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και τους γονείς και την κοινότητα για θέματα, που άπτονται της Ειδικής Αγωγής.

Με το άρθρο 4, παρ. 2 δημιουργούνται οι Ειδικές Διαγνωστικές Επιτροπές Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ), οι οποίες απαρτίζονται από Ψυχολόγο, Κοινωνικό Λειτουργό και έναν εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής. Λειτουργούν στα ειδικά σχολεία και έχουν ρόλο αξιολόγησης και υποστήριξης της προόδου των μαθητών, που φοιτούν σε αυτά. Στον ίδιο Νόμο και στο άρθρο 13 δίνεται η δυνατότητα στους Κοινωνικούς Λειτουργούς να εξελιχθούν διοικητικά και να γίνουν σύμβουλοι Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού στον κλάδο τους. Ο Κοινωνικός Λειτουργός που αναλαμβάνει την ιδιότητα του Συμβούλου, έχει ως αρμοδιότητα την επιστημονική καθοδήγηση των συναδέλφων του στα ειδικά σχολεία και στα ΚΕΔΔΥ σε όλες τις βαθμίδες. Σημειώνεται ότι η δυνατότητα αυτή ναι μεν είναι νομοθετικά ψηφισμένη, αλλά μέχρι την παρούσα χρονική περίοδο δεν έχει εφαρμοστεί.

Ο τελευταίος Νόμος που περιλαμβάνει και διατάξεις για την Ειδική Αγωγή, είναι ο Ν. 4186/2013 (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2013). Στο άρθρο 28 και στην παράγραφο 6 επαναπροσδιορίζεται η δυνατότητα των επαγγελματιών του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και των Κοινωνικών Λειτουργών να διορίζονται ως διευθυντές στις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής, δυνατότητα που μέχρι πρότινος δεν δινόταν από τους προηγούμενους Νόμους.

Τα καθήκοντα, οι ρόλοι και τα δικαιώματα των Κοινωνικών Λειτουργών απορρέου από δύο Υπουργικές Αποφάσεις (ΦΕΚ), που προσδιορίζουν την ύπαρξη του επαγγελματία στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και στα ΚΕΔΔΥ. Πιο συγκεκριμένα στα ΦΕΚ αυτά (ΦΕΚ 1503/08-11-2001 και 449/03-07-2007) οι αρμοδιότητες και οι ρόλοι είναι καταγεγραμμένοι πολύ περιληπτικά και γενικοί. Το ΦΕΚ 1503 (08-11-2001, Τεύχος Β) που ορίζει στο άρθρο 17 τα καθήκοντα του Κοινωνικού Λειτουργού στα ΚΕΔΔΥ, εστιάζει περισσότερο στις παρεμβάσεις για την ένταξη του μαθητή, κάνει σαφή την εμπλοκή του επαγγελματία μέσω της συμβουλευτικής με την οικογένεια και τονίζει την έννοια της συνεχούς παρακολούθησης της πορείας του μαθητή.

Επαγγελματικές δεξιότητες του Κοινωνικού Λειτουργού

Ο Κοινωνικός Λειτουργός μέσα από την εργασία του στο σχολείο μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη ζωή των μαθητών. Καταρχήν, χρειάζεται να διαθέτει συγκεκριμένες δεξιότητες, όπως η ικανότητα να διερευνά και να εκτιμά τις συνθήκες στη σχολική κοινότητα, παράλληλα με την ικανότητα για διερεύνηση και εκτίμηση των αναγκών και των δυνατοτήτων των μαθητών. Επίσης, είναι σημαντικό να καλλιεργεί θετικές και δημιουργικές σχέσεις με τους μαθητές, βασισμένες στην εμπιστοσύνη. Τα παιδιά είναι ευαίσθητα στην απόρριψη και φέρονται αμυντικά, όταν καταλαβαίνουν ότι δεν γίνονται αποδεκτά, ιδιαίτερα εκείνα που έχουν βιώσει απόρριψη από συμμαθητές ή εκπαιδευτικούς (Openshaw, 2008).

Ο Dupper (2003) υποστηρίζει πως ο Κοινωνικός Λειτουργός αποτελεί σημαντικό φορέα αλλαγής για το σχολείο και περιγράφει τους βασικούς ρόλους τους οποίους υιοθετεί, ώστε να λειτουργεί ως σύμβουλος, συνήγορος και μεσολαβητής, καθώς συνδέει μεταξύ τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, με στόχο την εξάλειψη των αντιθέσεων και την πρόκληση θετικής αλλαγής. Επίσης, καλείται να αξιοποιεί την ατομική συμβουλευτική, την Κοινωνική Εργασία με ομάδες και να πραγματοποιεί κατ' οίκον επισκέψεις, προκειμένου να ανταποκριθεί στις αυξημένες ανάγκες των ρόλων του στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

Οι Κοινωνικοί Λειτουργοί που εργάζονται στην εκπαίδευση, είναι δυνατόν πέρα από την ομαλή ένταξη όλων των μαθητών να εμπλακούν σε μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων, όπως η στήριξη εκείνων με αναπηρία και η παρέμβαση σε περιπτώσεις παιδικής προστασίας (κακοποίηση, παραμέληση). Παράλληλα, αναλαμβάνουν τη σύζευξη του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών, σχεδιάζουν και εφαρμόζουν προγράμματα πρόληψης από τη χρήση αλκοόλ ή ναρκωτικών, παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη στα παιδιά, που επιδεικνύουν αντικοινωνική συμπεριφορά και σε εκείνα που διατρέχουν κίνδυνο περιθωριοποίησης, αναζητούν εναλλακτικές ευκαιρίες εκπαίδευσης για παιδιά που εγκαταλείπουν ή αποβάλλονται από το σχολείο, συνεργάζονται ατομικά και με ομάδες, καθώς και με τους γονείς τους για παιδιά με δυσκολίες συγκέντρωσης ή δυσκολίες στη συμπεριφορά και στις σχέσεις.

Επιπλέον, οι Κοινωνικοί Λειτουργοί παρέχουν πληροφορίες, συνηγορούν και διαμεσολαβούν για τα δικαιώματα παιδιών σε περιπτώσεις μαθητών που δεν είναι δυνατή η φοίτησή τους ή έχουν αποβληθεί από το σχολείο, δημιουργούν προϋποθέσεις για παροχή επιμόρφωσης στο προσωπικό του σχολείου, συντάσσουν εκθέσεις προς τους δικαστές για τις περιπτώσεις μαθητών που εμπλέκονται με τον νόμο, παρέχουν πληροφορίες για διεκδίκηση προνοιακών επιδομάτων σε δικαιούχους, ασχολούνται με περιπτώσεις εφηβικής εγκυμοσύνης, περιπτώσεις μητέρων που φοιτούν στο σχολείο και προσφέρουν υποστήριξη σε παιδιά που προέρχονται από οικογένειες οικονομικών μεταναστών (Openshaw, 2008).

Οι δράσεις της Κοινωνικής Εργασίας στην εκπαίδευση συνοψίζονται από τον Πιλήση (2011) ως εξής: δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο με ασφάλεια, αλληλοϋποστήριξη, όπου θα προάγεται η ψυχοκοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών με βάση τις αρχές των ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών, στήριξη των εκπαιδευτικών και ανάπτυξη συνεργασίας, παρέμβαση σε καταστάσεις κρίσης, δημιουργία ομάδων δημιουργικής απασχόλησης με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και συναισθηματικής νοημοσύνης, ανάπτυξη προγραμμάτων Αγωγής Υγείας και πρόληψης, εκπαίδευση μαθητών στα ανθρώπινα δικαιώματα, δημιουργία ομάδων με εκπαιδευτικούς, συμβουλευτική οικογενειών, ευαισθητοποίηση μαθητών σε διάφορα κοινωνικά θέματα, συνεργασία με υπηρεσίες στην κοινότητα, περιορισμός της διαρροής από την εκπαίδευση.

Σε ό,τι αφορά τις μεθόδους παρέμβασης, ευρεία εφαρμογή έχουν οι άμεσες (ατομικά και σε μικρές ομάδες με εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές) όσο και οι έμμεσες μέθοδοι (διαμόρφωση και συμμετοχή σε επιτροπές, συμβούλια σχεδιασμού και δράσης), που συνοδεύονται από μελέτες εκτίμησης αναγκών και σχεδιασμό παρεμβάσεων πρόληψης και αντιμετώπισης συγκεκριμένων φαινομένων και προβλημάτων. Η Κοινωνική Εργασία στην εκπαίδευση αποτελεί μια από τις πλέον διαδεδομένες μεθόδους παρέμβασης, καθώς συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων διαπροσωπικής επικοινωνίας στα παιδιά, στοχεύοντας στην αλλαγή και στη βελτίωση της συμπεριφοράς (Καλλινικάκη & Κασσέρη, 2014).

Γίνεται κατανοητό ότι ο πληθυσμός ο οποίος εξυπηρετείται από τους Κοινωνικούς Λειτουργούς συνεχίζει να αντιμετωπίζει πολύπλοκα και πολυδιάστατα προβλήματα προσαρμογής και παιδιά από οικογένειες υψηλού κινδύνου. Παρά τις δυσκολίες που τα παιδιά αντιμετωπίζουν, η πλειοψηφία των μαθητών δεν ακολουθεί θεραπευτικά προγράμματα ή συμβουλευτική πέρα από τη συνεργασία του με τον Κοινωνικό. Αυτό επισημαίνει τις γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει ένας Κοινωνικός Λειτουργός να κατέχει, για να μπορεί να ανταποκριθεί στο ρόλο του με επιτυχία.

Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στα σχολεία Γενικής Αγωγής

Έτσι όπως ορίζεται το πλαίσιο παροχής έργου μέσω του καθηκοντολογίου από τους Κοινωνικούς Λειτουργούς στις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής, έτσι ορίζεται και για τη Γενική Εκπαίδευση. Στο Άρθρο 3 του Τεύχους Β΄ του ΦΕΚ 3032/04.09.2017 δημοσιεύεται η απόφαση του Υπουργού Κ. Γαβρόγλου στις 4 Σεπτεμβρίου 2017 (Μαρούσι) και αναφέρονται τα καθήκοντα και αρμοδιότητες του κλάδου ΠΕ30 Κοινωνικών Λειτουργών. Ο Κοινωνικός Λειτουργός κλάδου ΠΕ30 αναλαμβάνει υποστηρικτικό ρόλο στα σχολεία και είναι αρμόδιος για την εφαρμογή της Κοινωνικής Εργασίας. Προωθεί την ανάπτυξη των μαθητών σε ψυχοκοινωνικό και γνωστικό επίπεδο με βασική αρχή τις ίσες ευκαιρίες και τα ίσα δικαιώματα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σκοπός της παρέμβασής του είναι να ενδυναμώνει τους μαθητές και τις οικογένειές τους και να τους καθοδηγεί σε χρήσιμες επιλογές. Για αυτό τον λόγο επικεντρώνεται: i) Σε παράγοντες, που παρεμποδίζουν την ομαλή φοίτηση των μαθητών στο σχολείο και επηρεάζουν τη μελέτη τους στο σπίτι αλλά και την επίδοσή τους στο σχολείο. Αυτοί οι παράγοντες μπορεί να είναι κοινωνικοί, οικονομικοί, πολιτισμικοί, περιβαλλοντικοί ή και οικογενειακοί. ii) Σε παράγοντες, είτε οικογενειακούς είτε κοινωνικούς, που τυχόν να περιθωριοποιεί και αποκλείει το παιδί από τη δικαιωματική του συμμετοχή σε κοινωνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες. iii) Στη δημιουργία ισχυρών δεσμών ανάμεσα στους μαθητές με σκοπό να φροντίζουν και να προστατεύουν ο ένας τον άλλο και εκτός σχολείου στα πλαίσια κοινωνικής δικαιοσύνης και αλληλεγγύης.

Συγκεκριμένα ο Κοινωνικός Λειτουργός: 1) Μεσολαβεί μεταξύ του σχολείου, των οικογενειών και των αρμόδιων φορέων και υπηρεσιών, που σχετίζονται με το παιδί και την οικογένεια, για τις ανάγκες που τυχόν παρουσιάζονται. 2) Εκτελεί το καθήκον του τηρώντας το απόρρητο σε χώρους ειδικά διαμορφωμένους, που διαθέτουν και τον κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό, που χρειάζεται για το έργο του. 3) Κάνει λήψη του κοινωνικού ιστορικού κάθε μαθητή σε συνεργασία με την οικογένειά του και παρεμβαίνει όπου κρίνει ότι είναι αναγκαίο για την εναρμόνιση του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον. 4) Υποστηρίζει συνεχώς τους μαθητές, που πιθανόν να αντιμετωπίζουν προσωπικά ή άλλης φύσεως προβλήματα. 5) Επεμβαίνει όπου κρίνει ότι είναι αναγκαίο και ενημερώνει τους μαθητές για διάφορα κοινωνικά θέματα (σχολικός εκφοβισμός, σεβασμός στη διαφορετικότητα, κοινωνική συναναστροφή κ.ά.). 6) Αναλαμβάνει τον σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης, καθοδηγεί σε εκπαιδευτικό επίπεδο τους μαθητές, που αποφασίζουν να εγκαταλείψουν το σχολείο, ενώ επικοινωνεί με αρμόδιους φορείς, για να περιοριστεί το φαινόμενο της σχολικής διαρροής. 7) Ενημερώνει, συμβουλεύει και υποστηρίζει τόσο τους μαθητές και τις οικογένειές τους όσο και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. 8) Συνεργάζεται με επαγγελματικούς συμβούλους και αρμόδιους φορείς για τη σωστή προετοιμασία των μαθητών σχετικά με τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό, που ακολουθούν μετά την αποφοίτησή τους. 9) Παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές και τις οικογένειές τους με σκοπό τη θετική τους στάση απέναντι στο σχολικό θεσμό αλλά και την αντιμετώπιση προσωπικών ή κοινωνικών προβλημάτων κάθε μαθητή. 10) Ενημερώνει τους μαθητές, τους γονείς και το προσωπικό του σχολείου για το δικαίωμά τους σε υποστηρικτικές υπηρεσίες και παροχές με συγκεντρώσεις που οργανώνει. 11) Επισκέπτεται τις οικογένειες των μαθητών σε προκαθορισμένα ραντεβού, ενώ έχει τη δυνατότητα να τους συνοδεύσει σε διάφορες υπηρεσίες, αν κριθεί αναγκαίο, μετά από συνεννόηση με τον Διευθυντή. 12) Συνεργάζεται με φορείς που επικροτεί το έργο τους, όπως για παράδειγμα κέντρα ψυχικής υγείας και αναλαμβάνει τη διασύνδεση των οικογενειών με φορείς και υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας και υποστήριξης. 13) Ενημερώνει αρμόδιες κοινωνικές υπηρεσίες του οικείου Δήμου και τις αρμόδιες Δικαστικές αρχές σε περίπτωση, που πέσουν στην αντίληψή του στοιχεία ενδοοικογενειακής βίας, παραμέλησης ή άλλα σοβαρά προβλήματα σε κάποιον μαθητή. 14) Αναφέρεται σε θέματα των αρμοδιοτήτων του μέσω εκθέσεων που συντάσσει, μετά από γραπτές αιτήσεις γονέων ή υπηρεσιών και τις παραδίδει στον

Διευθυντή. 15) Οργανώνει ενημερωτικά προγράμματα ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών με σκοπό την προαγωγή της πρόληψης σε συνεργασία με τον Ψυχολόγο.

Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού είναι πολύπλοκος και πολύπλευρος. Συνήθως αναλαμβάνει τη συμβουλευτική ή την αξιολόγηση μέσα σε μια σχολική ομάδα. Μπορεί να δουλέψει με τα παιδιά είτε σε ατομική ή σε ομαδική βάση. Ειδικότερα, προσπαθεί να εντοπίσει μέσα από μια διαδικασία αξιολόγησης τι συμβαίνει στις σχέσεις μέσα στην τάξη, στην οικογένεια και μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου (Constable, 2008). Ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος και η συμβολή του Κοινωνικού Λειτουργού στην πρόληψη της σχολικής διαρροής αλλά και στη διαμεσολάβηση ανάμεσα σε δυσλειτουργικές οικογένειες και σχολεία (Panagiotopoulos, 2004a).

Στα πλαίσια των παρακάτω ρόλων, όπως του συνηγόρου, διαμεσολαβητή, συνεργάτη, εκπαιδευτή και συμβούλου ο Κοινωνικός Λειτουργός παρεμβαίνει σε καταστάσεις κρίσεις ή αναλαμβάνει πρωτοβουλίες μέσα σε ομάδες για μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές διαταραχές αλλά και διαταραχές επικοινωνίας, σε θέματα εκφοβισμού και επιθετικών συμπεριφορών (Allen-Meares, 2004)). Οι Κοινωνικοί Λειτουργοί έχουν τις δεξιότητες και τη γνώση για τη λύση προβλημάτων, όπως σχολική αποτυχία, σχολική βία και σχολική διαρροή. Χωρίς την παρέμβαση του Κοινωνικού Λειτουργού τα παιδιά συχνά τιμωρούνται, αποκλείονται ή ακόμα και εγκαταλείπουν το σχολείο. Το σχολείο λειτουργεί ως το πιο λογικό μέρος, για να προσφερθούν οι υπηρεσίες του Κοινωνικού Λειτουργού στα παιδιά που χρειάζονται βοήθεια λόγω διαφόρων προβλημάτων.

Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στα σχολεία Ειδικής Αγωγής

Από το 1974 υπάρχει νομοθετική ρύθμιση (Ν.Δ. 195/1974) για την ύπαρξη Κοινωνικών Λειτουργών στα σχολεία. Ωστόσο μοιάζει ανενεργή μιας και οι Κοινωνικοί Λειτουργοί έχουν θέση από το 1985 στα ειδικά σχολεία και όχι στα τυπικής αγωγής δημόσια σχολεία (Κατσαμά, 2014). Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στον ρόλο που έχουν οι Κοινωνικοί Λειτουργοί σε σχέση με τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες τους στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, αυτά περιγράφονται στην Απόφαση με αριθμό φύλλου 449/3 Απριλίου 2007, το γνωστό στους επαγγελματίες Κοινωνικούς Λειτουργούς που εργάζονται στα ειδικά σχολεία, ως «Καθηκοντολόγιο». Οι Κοινωνικοί Λειτουργοί ως Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό των ΣΜΕΑΕ στην Ελλάδα έχουν τα εξής καθήκοντα: 1) Έχουν ρόλο διασύνδεσης ό,τι αφορά στο τρίπτυχο σχολείο οικογένεια-κοινωνικοί φορείς 2) Συντάσσουν το κοινωνικό ιστορικό του μαθητή. 3) Στηρίζουν τους μαθητές είτε ατομικά είτε ομαδικά. 4) Προετοιμάζουν όσους πρόκειται να αποφοιτήσουν. 6) Συνεργάζονται με Σχολικούς Συμβούλους και άλλες υπηρεσίες. 7) Ενημερώνουν γονείς για παροχές τις οποίες δικαιούνται. 8) Επισκέπτονται τις οικογένειες των μαθητών/μαθητριών. 9) Συντάσσουν εκθέσεις.

Με την ισχύ των Νόμων της Ειδικής Αγωγής κρίθηκε απαραίτητη η άσκηση της

Κοινωνικής Εργασίας στην εκπαίδευση. Είναι το πεδίο εφαρμογής της Κοινωνικής Εργασίας, που ενισχύει το εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να είναι πιο υπεύθυνο με τη σύμπραξη της οικογένειας για τη δημιουργία ανεξάρτητων ατόμων και επηρεάζεται από τις τρέχουσες κοινωνικό-πολιτισμικές συνθήκες και οτιδήποτε άλλο μπορεί να είναι υποστηρικτικό στην κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όσον αφορά τη Κοινωνική Εργασία ατόμων με ειδικές ανάγκες ο παραπάνω οργανισμός την ορίζει ως τις εφαρμογές της επιστήμης, που θα υιοθετήσει αποτελεσματικές παρεμβάσεις μέσω των Κοινωνικών Λειτουργών και θα δημιουργήσει μια ασφαλή δικλείδα για την ένταξη των μαθητών στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα (Νικολόπουλος, 2008).

Η άσκηση της Κοινωνικής Εργασίας διαφοροποιείται αναλόγως πλαισίου, επειδή ακριβώς είναι διαφορετικές οι ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και διαφορετικές σε ένα Κέντρο Ημέρας για άτομα με ψυχική νόσο. Στηρίζεται σε τέσσερις πυλώνες: α) «εκτίμηση αναγκών», β) «άμεση παρέμβαση» στη σχολική κοινότητα, γ) «συμβουλευτική» και «εκπόνηση προγραμμάτων» με διασυνδετικό χαρακτήρα (Καλλινικάκη-Κασσέρη, 2014:12). Οι Κοινωνικοί Λειτουργοί, που εργάζονται στις μονάδες Ειδικής Αγωγής, καλούνται να υπηρετήσουν την επιστήμη τους προσφέροντας με την εμπειρία και τη γνώση τους συνεργασία με την εκπαιδευτική κοινότητα, τους γονείς και οποιονδήποτε άλλον εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προκειμένου να προσφέρουν στον μαθητή ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση.

Για την Κατσαμά (2014) οργανωμένη σχολική κοινωνική υπηρεσία λειτουργεί από το 1985 όχι όμως στη Γενική Εκπαίδευση, αλλά στην Ειδική Αγωγή και επιλεγμένα σε κάποια ιδιωτικά σχολεία. Οι Κοινωνικοί Λειτουργοί έχουν ένα φάσμα καθηκόντων το οποίο κινείται σε πολλά επίπεδα: i) Στηρίζουν παιδιά με αναπηρίες. ii) Παρεμβαίνουν σε κακοποιημένα παιδιά. iii) Παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη. iv) Παρέχουν υπηρεσίες δικτύωσης με φορείς όπου και όποτε χρειάζεται. v) Είναι ο διασυνδετικός κρίκος μεταξύ σχολείου και οικογένειας. vi) Έχουν ενεργό ρόλο υλοποιώντας προγράμματα πρόληψης από ουσίες. vii) Ασχολούνται με τους μαθητές που εγκαταλείπουν το σχολείο καθώς και γενικότερα με το φαινόμενο της σχολικής διαρροής.

Οι μαθητές που φοιτούν στις ΣΜΕΑΕ, έχουν μια σειρά από ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για τον Heward (2011:7) ο όρος παιδιά με ειδικές ανάγκες αφορά σε παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση, καθώς και σε εκείνα των οποίων η επίδοση είναι τόσο υψηλή, που απαιτούνται τροποποιήσεις το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία, ώστε να αξιοποιήσουν πλήρως το δυναμικό τους. Έτσι, ο όρος παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι ένας περιεκτικός όρος, που αναφέρεται σε παιδιά με μαθησιακή και/ή συμπεριφορικά προβλήματα, παιδιά με σωματικές αναπηρίες ή αισθητηριακές διαταραχές και παιδιά που είναι χαρισματικά σε νοητικό επίπεδο ή έχουν κάποιο ειδικό ταλέντο.

Για να καλυφθούν οι ιδιαίτερες ανάγκες των μονάδων Ειδικής Αγωγής χρειάζονται μια πληθώρα από ρόλους, τους οποίους αναλαμβάνει ο Κοινωνικός Λειτουργός. Οι ρόλοι αυτοί καλύπτουν το φάσμα από την εύρυθμη λειτουργία έως και την ενημέρωση της κοινότητας. Σε όλες σχεδόν τις δράσεις του θα δημιουργήσει ευνοϊκές συνθήκες για την πρόσβαση των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε αγαθά και υπηρεσίες. Μπορεί ακόμα να είναι «συνήγορος» του μαθητή και της οικογένειας. Σε περιπτώσεις που αυτό κρίνεται απαραίτητο, αναλαμβάνει αυτόν τον ρόλο προς όφελος του μαθητή και της οικογένειάς του. Κατά την εργασία του σε ένα ειδικό σχολείο αναλαμβάνει τον ρόλο του «παιδαγωγού». Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που χρήζουν βοήθειας στην ανάπτυξη και κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, δέχονται την καθοδήγησή του (Openshaw, 2008).

Επίσης, αναλαμβάνει ρόλο «ερευνητή» σε ότι αφορά τα νέα φαινόμενα που παρουσιάζονται στο χώρο του σχολείου και πώς αυτά μπορεί να αντιμετωπιστούν. Ένας ακόμα ρόλος είναι αυτός του «συμβούλου». Στην Ειδική Αγωγή ο ρόλος αυτός είναι καίριος σε ότι έχει να κάνει με την οικογένεια του μαθητή και την εκπαιδευτική κοινότητα, ακόμα και με τον ίδιο τον μαθητή. Η υποστήριξη των οικογενειών για τα παιδιά τους και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες τους είναι απαραίτητη διαδικασία, που γίνεται μέσω της συμβουλευτικής. Προτείνεται η συμμετοχή και των λοιπών εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στη διαδικασία της συμβουλευτικής, ώστε οικογένεια και σχολείο να συμβαδίζουν κάτω από τις ίδιες κατευθύνσεις για το καλό του μαθητή. Κατά τη συμβουλευτική διαδικασία καλείται να χρησιμοποιήσει όλες τις τεχνικές και τις δεξιότητες, προκειμένου να συντάξει ένα πλήρες κοινωνικό ιστορικό εργαλείο χρήσιμο για τις περαιτέρω παρεμβάσεις του (Κανδυλάκη, 2001).

Ο Κοινωνικός Λειτουργός στα πλαίσια της εργασίας αναλαμβάνει ρόλους, όπως του «ομιλητή στο κοινό», όταν διοργανώνονται ημερίδες ή συνέδρια με στόχο την ευαισθητοποίηση του κοινού για θέματα Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης, όσο και «συνδετικού κρίκου» με την κοινότητα, όταν καλείται να βγάλει προς τα έξω τη δουλειά του σε συνεργαζόμενες υπηρεσίες και φορείς για την ισότιμη κοινωνικοποίηση των χρηστών Ειδικής Αγωγής (Dupper, 2003).

Ο Constable (2008) αναφέρει και έναν άλλο σημαντικό ρόλο του Κοινωνικού Λειτουργού στην εκπαίδευση, που είναι η δημιουργία και αξιολόγηση προγραμμάτων πρόληψης και του «αξιολογητή», καθώς η εκτίμηση θεωρείται πρωταρχικής σημασίας, αφού είναι μια διαδικασία, που αφορά στη δημιουργία σχέσεων των μαθητών με την οικογένεια και με τους συνομήλικους. Επίσης, βοηθά τον επαγγελματία να σχεδιάσει πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις. Σε μια μονάδα Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης λόγω της πολύπλευρης και απαιτητικής φύσης της, η ικανότητα του Κοινωνικού Λειτουργού να εισέρχεται σε ποικίλους ρόλους, είναι καθημερινή επιταγή. Από την πρώτη υποδοχή του μαθητή στο σχολείο και τη συμβουλευτική, μέχρι και διοικητικό ρόλο (Ζωγράφου, 2002) που

μπορεί να κληθεί να υποστηρίξει, προκειμένου να φέρει εις πέρας την εργασία του.

Ο πολυδιάστατος ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού

Η διεπιστημονική συνεργασία ως μια μέθοδος ολιστικής προσέγγισης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, είναι πολύ σημαντική στον χώρο της εκπαίδευσης. Οι επαγγελματίες στον χώρο του σχολείου αναγνωρίζουν πως τα πολύπλοκα προβλήματα που παρουσιάζονται στον μαθητικό κόσμο, απαιτούν ολιστική προσέγγιση για την καλύτερη αντιμετώπισή τους. Η συνεργασία εκπαιδευτικών, θεραπευτών και κοινωνικών επιστημόνων μπορεί να πετύχει καλύτερα αποτελέσματα ως ομάδα, από ότι μπορεί να πετύχει το κάθε μέλος της ομάδας από μόνο του. Σύμφωνα με τον Makey (1995), το να συνεργάζεσαι σημαίνει να ξεπερνάς τα επαγγελματικά σου όρια και να έχεις τη διάθεση να ακούς τι λένε οι άλλοι επαγγελματίες (Farmakopoulou, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να εργάζονται στα σχολεία από μόνοι τους ή αποκλειστικά με τα μέλη που απαρτίζουν την εκπαιδευτική ομάδα, αλλά μπορούν να συνυπάρξουν ως μέλη μιας διεπιστημονικής ομάδας μαζί με άλλους επαγγελματίες, όπως εκπαιδευτικούς, Ψυχολόγους και Κοινωνικούς Λειτουργούς (Willson & Pirrie, 2000). Η ανάπτυξη του ρόλου του Κοινωνικού Λειτουργού είναι αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών, των αντιλήψεων των άλλων σε σχέση με τον ρόλο του και των πραγματικών συνθηκών της σχολικής κοινότητας (Constable, 2008).

Ο Κοινωνικός Λειτουργός που εφαρμόζει την Κοινωνική Εργασία στο χώρο του σχολείου, έχει αναλάβει μια ποικιλία ρόλων. Ο πιο σημαντικός ρόλος είναι η αναγνώριση και ο εντοπισμός των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να ενσωματωθούν στο σχολικό περιβάλλον. Ο Κοινωνικός Λειτουργός αποτελεί σημαντικό δίαυλο αλλαγής για τη σχολική μονάδα και περιγράφει τους βασικούς ρόλους που υιοθετεί, ώστε να λειτουργεί ως συνήγορος, διαμεσολαβητής, συνεργάτης, εκπαιδευτής και σύμβουλος. Ως παρεμβατικές μέθοδοι αναφέρονται η ομαδική ή ατομική συνεργασία με μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές διαταραχές αλλά και διαταραχές επικοινωνίας, οι παρεμβάσεις σε θέματα εκφοβισμού αλλά και η πρόληψη της σχολικής βίας. Επίσης, καλείται να αξιοποιεί τη συνεργασία με τις οικογένειες και να πραγματοποιεί κατ’ οίκον επισκέψεις, προκειμένου να ανταποκριθεί στις αυξημένες ανάγκες των ρόλων του πλαισίου της σχολικής μονάδας (Allen-Meares, 2004).

Η πολυδιάστατη φύση του ρόλου του Κοινωνικού Λειτουργού εντοπίζεται και στην Κατσαμπά (2014), όπου οι Κοινωνικοί Λειτουργοί αναλαμβάνουν τη διασύνδεση του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών, τη δικτύωση της σχολικής μονάδας με κοινοτικές υπηρεσίες, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή προληπτικών προγραμμάτων κυρίως σε ομάδες εφήβων, την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης σε παιδιά που

επιδεικνύουν αποκλίνουσα συμπεριφορά και σε εκείνα που διατρέχουν κίνδυνο κοινωνικής απομόνωσης, ενώ αναζητούν και εναλλακτικές ευκαιρίες εκπαίδευσης για παιδιά, που εγκαταλείπουν ή αποβάλλονται από το σχολείο.

Μέσα σε ένα περιβάλλον με συστήματα, όπως αυτά του σχολείου, της οικογένειας, του μαθητή και της κοινότητας, μια συστημική διάγνωση οδηγεί αναπόφευκτα σε ένα μοντέλο εφαρμογής της Κοινωνικής Εργασίας, το οποίο δίνει έμφαση στις παρεμβάσεις πάνω στις επικοινωνιακές συνδιαλλαγές και βασίζεται σε συγκεκριμένους ρόλους. Συγκεκριμένα, ο Κοινωνικός Λειτουργός που εργάζεται στον χώρο της εκπαίδευσης, θεωρεί ως βασικές έννοιες, τόσο στην επαφή του με το άτομο ή την οικογένεια, όσο όμως και με τους επαγγελματίες μέσα στα πλαίσια της διεπιστημονικής συνεργασίας, αυτές της ολότητας (το άτομο μέσα στην οικογένεια, στο σχολείο, στην κοινότητα, στην επαγγελματική ομάδα) της σχέσης (σχέσεις με γονείς, με φίλους, με εκπαιδευτικούς, με επαγγελματίες) και της ομοιόστασης τόσο του παιδιού και της οικογένειας όσο και του ίδιου μέσα στο περιβάλλον που εργάζεται (Παναγιωτοπουλος, 2016).

Πέρα από τον ρόλο του Κοινωνικού Λειτουργού και των άλλων εμπλεκόμενων ειδικοτήτων, το κλειδί για την επιτυχία των οποιοδήποτε παρεμβάσεων εμπεριέχει και τη συμμετοχή των γονέων σε πνεύμα συνεργασίας με το σχολείο αλλά και εμπλοκής τους στα προγράμματα πρόληψης (Hermandez Josefowicz-Simbeni, 2008). Οι Κοινωνικοί Λειτουργοί συνεργάζονται με τους μαθητές και τις οικογένειές τους, καθώς οι παρεμβάσεις τους δεν περιορίζονται μόνο στη σχολική μονάδα. Η διασύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα κρίνεται επιτακτική, καθώς η σχέση αυτών των δύο συστημάτων είναι αμφίδρομη. Δεν είναι τυχαίο γεγονός, όταν προβλήματα που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό περιβάλλον (διαζύγιο, κακοποίηση, απώλεια μέλους κ.ά.), μπορούν να επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και τη συμπεριφορά του μαθητή μέσα στη σχολική μονάδα (Κονδυλάκη, 2001).

Βασική προϋπόθεση για όλα τα παραπάνω αποτελεί τόσο η θεσμική όσο και επιστημονική αναγνώριση του ρόλου των Κοινωνικών Λειτουργών στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας, ώστε να δημιουργηθεί στενή συνεργασία με στόχο τη διαρκή υποστήριξη των μαθητών, των οικογενειών και των εκπαιδευτικών εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας. Ο Κοινωνικός Λειτουργός σε άμεση συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και συναφείς ειδικότητες μπορεί να αναλάβει μια πληθώρα ρόλων. Ο πρώτος και ο πιο σημαντικός ρόλος είναι η αναγνώριση των μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο και αντιμετωπίζουν δυσκολίες ενσωμάτωσης στο σχολικό περιβάλλον (Παναγιωτόπουλος, 2016).

Η πολυπλοκότητα των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, που αντιμετωπίζουν πολλά από τα παιδιά σε συνδυασμό με την αδυναμία διαχείρισης των φαινομένων αυτών από μέρος τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος οδηγούν είτε στην απομόνωση των συγκεκριμένων περιστατικών είτε στην απομάκρυνσή τους από το σχολικό περιβάλλον. Η πρόωρη εγκατάλειψη των μαθητών από την εκπαίδευση δεν

έχει συνέπειες μόνο στο ατομικό επίπεδο του μαθητή, αλλά και στο επίπεδο της κοινωνίας γενικότερα. Σκοπός του Κοινωνικού Λειτουργού είναι η αναγνώριση των παιδιών, που βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο και η συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη σχολική μονάδα, έτσι ώστε να δημιουργηθούν προγράμματα πρόληψης στα σχολεία. Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσει το σχολείο να αποτελέσει τον ρόλο του που είναι η ένταξη των παιδιών στο κοινωνικό περιβάλλον μεταδίδοντάς τους ένα σύνολο γνώσεων, ικανοτήτων, στάσεων και αξιών (Παναγιωτόπουλος, 2016).

Συμπεράσματα

Η Ειδική Αγωγή σχεδιάστηκε, για να προωθήσει το δικαίωμα στην εκπαίδευση των παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ικανότητες. Ο κλάδος αυτός κατά τη λειτουργία του πλαισιώθηκε και από διάφορους επαγγελματίες, προκειμένου να καλύψουν σφαιρικά τις ανάγκες των παραπάνω μαθητών. Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού είναι να συνδέσει τον μαθητή με την εκπαιδευτική κοινότητα και αυτή με την οικογένεια και την κοινότητα μέσα από ατομικές και ομαδικές παρεμβάσεις (Πιλήσης, 2011). Όσο η Ειδική Αγωγή δεν αποτελεί προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, τόσο τα κενά μεταξύ Ειδικής και Γενικής Αγωγής θα οξύνονται και οι διακρίσεις μεταξύ των μαθητών θα μεγαλώνει, καθιστώντας ολοένα και πιο δύσκολο το έργο των Κοινωνικών Λειτουργών, με απώτερο φόβο τον παντελή αποκλεισμό των αποφοίτων των ειδικών σχολείων από την κοινωνία.

Η παρουσία του Κοινωνικού Λειτουργού μπορεί να λειτουργήσει ως δίαυλος επικοινωνίας και ενημέρωσης του σχολείου για το τι συμβαίνει στο οικογενειακό περιβάλλον με αποτέλεσμα να μπορούν να ερμηνεύονται διάφορες συμπεριφορές του μαθητή στο σχολείο (Panagiotopoulos, 2004b). Η Κοινωνική Εργασία στην εκπαίδευση καλείται να παίξει έναν ρόλο καταλύτη με στόχο την πρόληψη, την άμεση και έγκαιρη παρέμβαση και κατ' επέκταση την εξασφάλιση της κοινωνικής ευεξίας και συνοχής.

Οι Κοινωνικοί Λειτουργοί οφείλουν όχι μόνο να έχουν γνώσεις γύρω από το επάγγελμά τους, αλλά και να εντάσσουν στην πράξη αρχές και δεοντολογία που συνάδουν με τον Κώδικα Δεοντολογίας του επαγγέλματος εφαρμόζοντάς τον στις συγκεκριμένες ανάγκες του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα (Gahleiter, 2013). Η Franklin (2005) υποστηρίζει ότι οι πολλαπλοί ρόλοι που καλείται να έχει ένας Κοινωνικός Λειτουργός που εργάζεται σε σχολείο, μπορεί να φτάσει σε αριθμό, που να ξεπερνά τους είκοσι με επικρατέστερο αυτόν του συμβούλου.

Ένα από τα πιο σημαντικά πεδία παρέμβασης του Κοινωνικού Λειτουργού είναι η υποστήριξη μαθητών με ειδικές ανάγκες ή ψυχοκοινωνικά προβλήματα που επηρεάζουν τη σχολική τους ζωή. Διασφαλίζοντας ότι το σχολείο ανταποκρίνεται στις ανάγκες

αυτών των μαθητών, ο Κοινωνικός Λειτουργός συνδράμει στην ομαλή ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον, ενώ συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή εξατομικευμένων στρατηγικών που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Αυτές οι στρατηγικές περιλαμβάνουν την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και την ενίσχυση της κατανόησης για τα συναισθηματικά και ψυχικά προβλήματα. Παράλληλα, ο Κοινωνικός Λειτουργός βοηθά στην πρόληψη και διαχείριση καταστάσεων εκφοβισμού ή κοινωνικής απομόνωσης, μέσω οργανωμένων και διαρθρωμένων παρεμβάσεων που ενισχύουν την ένταξη και την ευημερία όλων των μαθητών.

Η στρατηγική παρέμβαση και πρόληψη αποτελούν κρίσιμα πεδία της δουλειάς του Κοινωνικού Λειτουργού. Αντί να περιορίζεται σε άμεσες παρεμβάσεις σε περιπτώσεις κρίσης, αναλαμβάνει την ανάπτυξη στρατηγικών που ενισχύουν την προληπτική προσέγγιση στην καθημερινότητα του σχολείου. Μέσω αυτών των στρατηγικών, ο Κοινωνικός Λειτουργός συμβάλλει στη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος, που υποστηρίζει τη μάθηση και την πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Η Batarilo (2008) δίνει έμφαση στη στενή συνεργασία των μαθητών με την εκπαιδευτική κοινότητα και των λοιπών εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως και με τους γονείς με σκοπό την ένταξη των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η διεπιστημονική αυτή σχέση δεν μένει μόνο μέσα στα πλαίσια του σχολείου, αλλά αγγίζει και την οικογένεια για την ομαλότερη ένταξη των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η συμβολή του Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολείο είναι αναγκαία για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος, που υποστηρίζει όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Με την ολοκληρωμένη και στρατηγική προσέγγιση του, ο Κοινωνικός Λειτουργός ενδυναμώνει τη συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες για μια θετική και βιώσιμη μαθησιακή εμπειρία. Η ενίσχυση του ρόλου του Κοινωνικού Λειτουργού είναι απαραίτητη για την αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων που θέτει η κοινωνική και ψυχολογική πίεση στους μαθητές, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτυχθούν σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Allen-Meares, P. (2004). *Social Work Services in Schools.* United States: Pearson Allyn and Bacon 4th edition. Allyn & Bacon.

Batarilo, K. (2008) The impact of humal rights education in school: the Croatian experience. In Titley, G., Lentin, A. *The politics of diversity in Europe*. France: Counsil of Europe.

Constable, R. (2008). *The role of the School Social Worker.* Chicago: Loyola University. 3-29.

Dimopoulou-Lagonika, M. (2009). *Methodologia koinonikis ergasias, montela paremvasis apo tin atomiki sti geniki-olistiki proseggisi*. Athina: Ellinika Grammata.

Dupper, D. (2003). *School Social Work. Skills and Interventions for Effective Practice.* New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Farmakopouloy, N. (2002). What Lies Underneath an Inter-Organizational Analysis of Collaboration between Education and Social Work. *British Journal of Social Work.* 32: 1051-1066.

Franklin, C. (2005). *The future of school social work practice: current trends an opportunity. Advances in Social Work,* Vol 6, No.1, Indiana University School of Social Work.

Zografou, A. (2002). *O diplos rolos tis koinonikis ergasias sto plaisio ton koinonikon organoseon*. Athina: Typothito, Dardanos.

Gahleitner, S. (2013). Relationships-based Social Work: Getting to the heart of Practice. *European Journal of Social Work*, Vol 16, No 2, 301- 303.

Hermandez Josefowicz-Simbeni, M. D. (2008). An ecological and developmental perspective on dropout risk factors in early adolescence: role of school social workers in dropout prevention efforts. *Children & Schools*, 30 (1), 49-62.

Heward, W. L. (2011). *Paidia me eidikes anagkes. Mia eisagogi stin Eidiki Ekpaidefsi* (A. Davazoglou & K. Kokkinos, Eds., Ch. Lymperopoulou, Trans.). Athina: Topos.

Kallinikaki, Th. (1998). *Eisagogi sti theoria kai tin praktiki tis koinonikis ergasias*. Athina: Ellinika Grammata.

Kallinikaki, Th., & Kasseri, Z. (2014). Prologos. In Th. Kallinikaki & Z. Kasseri (Eds.), *Koinoniki Ergasia stin Ekpaidefsi: Sta Thrania ton Eterotiton* (pp. 11-22). Athina: Topos.

Kandylaki, A. (2001). *I symvouleftiki stin Koinoniki Ergasia. Dexiotites epikoinonias kai technikes paremvasis*. Athina: Ekpaideftikes Ekdoseis Meta-spoudi.

Kandylaki, A. (2008). *I symvouleftiki stin koinoniki ergasia: Dexiotites kai technikes*. Athina: Topos.

Katsama, E. (2014). Scholiki Koinoniki Ergasia kai Koinoniki Entaxi [School Social Work and Social Inclusion]. In Th. Kallinikaki & Z. Kasseri (Eds.), *Koinoniki Ergasia stin Ekpaidefsi: Sta Thrania ton Eterotiton* (pp. 23-45). Athina: Topos.

Knapp, S. & Jongsma, A. (2002). *The school Counselling and School Social Work Treatment Planner.* New York: Wiley.

Mastrogiannis, I. (1960). *Istoria tis Koinonikis Pronoias tis Neoteras Ellados*. Athina: auto-publication.

Moschopoulos, G. (1997). *Istoria tou neou ellinikou kratous: Politikes proseggiseis: 1832-1940*. Athina: auto-publication.

Mourouka, S. (1983). *I ekpaidevsi stin koinoniki ergasia ston elladiko choro*. Athina: Geniki Grammateia Laikis Epimorfosis.

Nikolopoulos, D. (2008). Scholiki Psychologia: roloi kai armodiotites sta plaisia synchronon ekpaideftikon systimaton. In D. Nikolopoulos (Ed.), *Scholiki Psychologia. Efarmoges sto scholiko perivallon*. Athina: Topos.

Law 4018/1959 - FEK vol. A’ 247/12.11.1959 *Peri tou thesmou ton Koinonikon Leitourgon* [Regarding the institution of Social Workers].

Law 1566/1985 – FEK. 167 -A- 30-9-1985 *Domi kai leitourgia tis A/thmias kai B/thmias Ekp/sis kai alles diataxeis*.

Law 2817/2000 - FEK. A’ 78/14.3.2000 *Ekpaidevsi ton atomon me eidikes ekpaidevtikes anagkes kai alles diataxeis*.

Law 3699/2008 - FEK. A’ 199/ 2.10.2008 *Eidiki Agogi kai ekpaidevsi atomon me anapiria i me eidikes anagkes*.

Law 4186/2013 - FEK. A’ 193/ 17.9.2013 *Themata Eidikis Agogis*.

Law 3032/2017 - FEK 142628/GD4 *Arthro 3 Kathikonta kai armodiotites ton kladon PE23 kai PE30 Koinonikon Leitourgon sta scholeio Protovathmias kai Deft-erovathmias Genikis kai Epaggelmatikis Ekpaidefsis*.

Openshaw, L. (2008). *Social Work in Schools. Principles and Practice*. N.Y.: The Guil-ford Press.

Panagiotopoulos, Ch. (2016). *Koinoniki Ergasia kai Scholeio Efarmosmenes Diepisti-monikes Paremvaseis* [Social Work and School Applied Interdisciplinary Inter-ventions]. Athina: Omilos Ion.

Panoutsopoulou, K. D. (1984). *Koinoniki pronoia: Istoriki exelixi, synchrones taseis*. Athina: Grigori.

Parlalis, K. S. (2011). *Oi praktikes efarmoges tis koinonikis ergasias stin Ellada kai stin Kypro*. Athina: Pedio S.A.

Petmezidou, M. (1992). *Koinonikes anisotites kai koinoniki politiki*. Athina: Exantas.

Pilisis, Th. (2011). I scholiki ergasia stin Ellada: Diapistoseis, prokliseis kai provlimatismoi. In St. Parlalis, *Oi Praktikes efarmoges tis Koinonikis Ergasias stin Ellada kai stin Kypro*. Athina: Pedio.

Presidential Decree 50/1989 FEK 23/A/26-01-1989. *Kathorismos Epaggelmatikon Dikaiomaton ton ptychiouchon tou tmimatos Koinonikis Ergasias tis Scholis Epaggelmaton Ygeias kai Pronoias ton Technologikon Ekpaidevtikon Idrymato*.

Presidential Decree 1503/2001 - FEK 4494/G6/08-11-2001. *Kanonismos leitourgias ton Kentron Diagnosis, Axiologisis kai Ypostirixis ton Atomon me Eidikes Anagkes kai kathorismos ton kathikonton kai ypochreoseon tou prosopikou aftou*.

Presidential Decree 449/2007 - FEK 28915/G6/03-07-2007. *Orario ergasias prosopikou SMEA / Leitourgia KDAY / Kathikonta ekpaideftikon Eidikis Agogis*.

Presidential Decree 100371/D3/2017 - FEK 2103/B/19-06-2017. *Orologio programma ypochreotikou kai oloimerou programmatos Eidikou Nipiagogeiou kai Eidikou Dimotikou Scholeiou*.

Presidential Decree 211076/GD4 - FEK 5614/13-12-2018. *Eniaios Kanonismos leitourgias ton Kentron Ekpaideftikis kai Symvouleftikis Ypostirixis (K.E.S.Y.) kai eidikotera kathikonta kai armodiotites tou prosopikou tous*.

Payne, M. (2000). *Synchroni theoria tis koinonikis ergasias* (Th. Kallinikaki, Ed.). Athina: Ellinika Grammata.

Panagiotopoulow, C. (2004a). A follow-up of a home and school support project for children with emotional and behavioral problems. *Journal of Emotional and Behavioral Difficulties, 9*(2), 85-98.

Panagiotopoulos, C. (2004b). A Home and School Support Project for Children Excluded from Primary and First year Secondary School. *Children and Adolescent Mental Health, 9*(3), 109-114.

Stathopoulos, P. A. (2005). *Koinotiki ergasia, Theoretiki proseggisi, Tomos A'*. Athina: Papazisi.

Stasinopoulou, O. (2006). *Koinoniki politiki, vasikes ennoies, istoriki exelixi, foreis kai protypa*. Athina: Panteion Panepistimio.

Strangvik, G. (1898). Special education and social context. *European Journal of Special Needs Education, 4*(2), 91-101.

Teloni, D. D. *Contemporary social work practice in Greece: the perspectives of social workers and users in county welfare departments and municipalities*. Unpublished PhD Thesis. University of Liverpool, UK.

Wilson, V., & Pirrie, A. (2000). *Multidisciplinary Team working: Beyond the Barriers. A review of the issues*. The Scottish Council for Research in Education (SCRE), No 96.

Καλλιέργεια δημιουργικότητας και φαντασίας στη σχολική παιδαγωγική: Σύγχρονες προσεγγίσεις στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού

Φουντουλάκης Γεώργιος
Μέλος ΕΔΙΠ ΕΚΠΑ, Διδάκτορας (PhD), Μεταδιδακτορικός Ερευνητής (Post Doc) &Υ-ποψήφιος Διδάκτορας Ψυχολογίας της Θρησκείας (Cand. ThD), Διδακτικό Προσωπικό της Θεολογικής Σχολής ΕΚΠΑ

Σίμος Χρήστος
Φιλόλογος – Θεολόγος, καθηγητής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η δημιουργικότητα και η φαντασία αποτελούν θεμελιώδεις διαστάσεις της παιδικής ανάπτυξης, επηρεάζοντας γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και πνευματικά πεδία. Το παρόν άρθρο εξετάζει, από τη σκοπιά της Σχολικής Παιδαγωγικής και της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, τον ρόλο των αρχών της διαθεματικότητας, της βιωματικότητας/δραματοποίησης και της ομαδοσυνεργατικότητας στην καλλιέργεια αυτών των ικανοτήτων. Συνδυάζοντας κλασικές θεωρίες μάθησης (Piaget, Vygotsky), σύγχρονα νευροεπιστημονικά ευρήματα και την Αναπτυξιακή Ψυχολογία της Θρησκείας (Tsitsigkos, 2024), προτείνονται πρακτικές παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης και σχολικής συμβουλευτικής. Το άρθρο υποστηρίζει ότι η συστηματική ενίσχυση της δημιουργικότητας και της φαντασίας είναι απαραίτητη για την ολιστική ανάπτυξη του παιδιού και την αποτελεσματική άσκηση του σύγχρονου παιδαγωγού.

Λέξεις-κλειδιά: βιωματική διδασκαλία, παιδαγωγική αλληλεπίδραση, σχολική συμβουλευτική, θρησκευτική συνείδηση, συναισθηματική νοημοσύνη.

Cultivating Creativity and Imagination in School Pedagogy: Contemporary Approaches to the Holistic Development of the Child

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

Creativity and imagination constitute fundamental dimensions of child development, influencing cognitive, emotional, social, and spiritual domains. The present article examines, from the perspective of School Pedagogy and Educational Psychology, the role of interdisciplinarity, experiential learning/dramatization, and collaborative learning in fostering these abilities. By integrating classical learning theories (Piaget, Vygotsky), contemporary neuroscientific findings, and the Developmental Psychology of Religion

(Tsitsigkos, 2024), the study proposes practical approaches to pedagogical interaction and school counseling. Furthermore, it highlights the growing importance of digital literacy and Artificial Intelligence literacy as emerging educational competencies that can enrich creative learning, critical thinking, and student engagement when integrated within a human-centered pedagogical framework. The article argues that the systematic cultivation of creativity and imagination is essential for the holistic development of the child and for the effective practice of the contemporary educator.

Key-words: school counseling, religious awareness, emotional intelligence, digital literacy, artificial intelligence literacy.

Εισαγωγή

Η δημιουργικότητα και η φαντασία αποτελούν δύο από τις πιο θεμελιώδεις ιδιότητες της ανθρώπινης ύπαρξης (Runco, 2014; Csikszentmihalyi, 1996; OECD, 2021). Στην παιδική ηλικία εκδηλώνονται με ιδιαίτερη ένταση και λειτουργούν ως βασικοί πυλώνες για τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη (Piaget, 1952; Vygotsky, 1978; Whitebread et al., 2021). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σύνδεσή τους με τη θρησκευτικότητα, σύμφωνα με την Αναπτυξιακή Ψυχολογία της Θρησκείας (Tsitsigkos,2024, Fountoulakis, 2024). Από τη σκοπιά της Ορθόδοξης θεολογικής ανθρωπολογίας, η δημιουργικότητα δεν είναι απλώς γνωστική λειτουργία, αλλά έκφραση της ανθρώπινης φύσης «κατ' εικόνα» του Θεού, με δυνατότητα συνεχούς υπέρβασης και συμμετοχής στη δημιουργική ενέργεια του Δημιουργού (Gregory of Nyssa; Maximus the Confessor; Louth, 2020). Ο νέος παιδαγωγός καλείται να δημιουργήσει ένα περιβάλλον όπου η μάθηση, η σχέση και η πνευματική αναζήτηση αλληλοτροφοδοτούνται αρμονικά.

Μεθοδολογική Προσέγγιση

Η παρούσα μελέτη βασίζεται στη μεθοδολογία της ποιοτικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης (qualitative literature review), με στόχο τη διερεύνηση του ρόλου της δημιουργικότητας και της φαντασίας στην παιδική ανάπτυξη υπό το πρίσμα της Σχολικής Παιδαγωγικής, της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας και των σύγχρονων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων. Η έρευνα στηρίχθηκε στη συστηματική μελέτη ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης επιστημονικής βιβλιογραφίας, η οποία περιλαμβάνει κλασικά θεωρητικά μοντέλα μάθησης, σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, ευρήματα από τον χώρο των νευροεπιστημών, καθώς και πρόσφατες μελέτες που αφορούν τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, τη βιωματική μάθηση, τη σχολική συμβουλευτική και τον ψηφιακό γραμματισμό (Anderson, 2020). Η συλλογή των βιβλιογραφικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω αναζήτησης σε διεθνείς επιστημονικές βάσεις δεδομένων, όπως οι Scopus, Web of Science, ERIC και Google Scholar, καθώς και μέσω αξιοποίησης σύγχρονων μονογραφιών και συλλογικών τόμων σχετικών με το αντικείμενο της μελέτης. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω θεματικής σύνθεσης και συγκριτικής ερμηνείας των βιβλιογραφικών πηγών. Οι επιμέρους θεωρητικές προσεγγίσεις

οργανώθηκαν σε θεματικούς άξονες που αφορούν τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, τη διαθεματικότητα, τη βιωματική μάθηση, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τη σχολική συμβουλευτική και τις σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες.

Η Έννοια της Δημιουργικότητας και της Φαντασίας

Η δημιουργικότητα και η φαντασία αποτελούν δύο αλληλοσυνδεόμενες, αλλά διακριτές διαστάσεις της ανθρώπινης γνωστικής και υπαρξιακής λειτουργίας (Amabile, 1983). Η δημιουργικότητα ορίζεται ως η ικανότητα παραγωγής πρωτότυπων και ταυτόχρονα λειτουργικών ιδεών ή έργων που είναι κατάλληλα για το συγκεκριμένο πλαίσιο (Runco & Jaeger, 2012; Kaufman & Beghetto, 2020). Από την άλλη πλευρά, η φαντασία περιγράφεται ως η ικανότητα κατασκευής νοητικών αναπαραστάσεων και εναλλακτικών σεναρίων που υπερβαίνουν την άμεση αισθητηριακή εμπειρία (Vygotsky, 2004; Zittoun & Gillespie, 2015). Σύμφωνα με τον Tsitsigkos (2024), η φαντασία λειτουργεί ως το βασικό γνωστικό εργαλείο για την επεξεργασία πνευματικών και θρησκευτικών εννοιών, επιτρέποντας στα παιδιά να προσεγγίζουν συμβολικές πραγματικότητες όπως η πίστη, η υπέρβαση και το υπερβατικό. Η φαντασία δεν περιορίζεται σε μια παθητική νοητική διεργασία, αλλά αποτελεί ενεργό μηχανισμό μέσω του οποίου τα παιδιά ανασυγκροτούν την εμπειρία τους, δημιουργούν νέα νοήματα και προετοιμάζονται για τη δημιουργική πράξη (Beghetto, 2021).

Γνωστική Ανάπτυξη και Μάθηση

Ο Piaget (1952) υποστηρίζει ότι το συμβολικό παιχνίδι είναι κρίσιμο για τη μετάβαση από το αισθησιοκινητικό στο προεπιχειρησιακό στάδιο, επιτρέποντας στα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητα αναπαράστασης και αφηρημένης σκέψης. Σύμφωνα με τη θεωρία του, η φαντασία και η δημιουργικότητα παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση λογικής και αφηρημένης σκέψης (Piaget, 1950, 1962). Ο Vygotsky (1978) τονίζει την κοινωνική διάσταση της μάθησης μέσα στη ζώνη της εγγύς ανάπτυξης, όπου η δημιουργικότητα ενισχύεται μέσω δυναμικής αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο παρέχει τα απαραίτητα πολιτισμικά και συμβολικά ερεθίσματα (Zittoun & Gillespie, 2015; Beghetto, 2021). Σύγχρονες νευροεπιστημονικές έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η δημιουργική σκέψη ενεργοποιεί πολλαπλά νευρωνικά δίκτυα σχετικά με την προσοχή, τη μνήμη και τη συναισθηματική ρύθμιση (Dietrich, 2004; Jung et al., 2020; Simos&Karabatzaki, 2025). Συγκεκριμένα, η συμμετοχή σε δραστηριότητες όπως αφήγηση ιστοριών και συμβολικό παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη γνωστικής ευελιξίας και μνήμης εργασίας (Russ & Wallace, 2013; Whitebread et al., 2021).

Από ευρύτερη ανθρωπολογική και θεολογική σκοπιά, η γνωστική ανάπτυξη μέσω φαντασίας και δημιουργικότητας εκφράζει την ικανότητα του ανθρώπου να υπερβαίνει το άμεσα δεδομένο και να προσεγγίζει την πραγματικότητα με δημιουργικό και νοηματοδοτημένο τρόπο (Zittoun, 2021; Louth, 2020).

Συναισθηματική Νοημοσύνη και Κοινωνική Ανάπτυξη

Η δημιουργικότητα συμβάλλει καθοριστικά στην επεξεργασία συναισθημάτων και την ανάπτυξη ενσυναίσθησης (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Hoffman, 2000). Μέσω συμβολικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων, τα παιδιά αποκτούν τη δυνατότητα να επεξεργάζονται εσωτερικές εμπειρίες με ασφαλή και ουσιαστικό τρόπο. Σύμφωνα με τον Piaget (1962), το συμβολικό παιχνίδι λειτουργεί ως βασικός μηχανισμός κατανόησης και οργάνωσης συναισθηματικών εμπειριών, επιτρέποντας στα παιδιά να αναπαριστούν και να ανασυγκροτούν καταστάσεις (Zittoun & Gillespie, 2021; Immordino-Yang et al., 2020). Η δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων έχουν ιδιαίτερη σημασία, καθώς επιτρέπουν στα παιδιά να υιοθετούν διαφορετικούς ρόλους και καταστάσεις, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης και συναισθηματικής κατανόησης. Όπως επισημαίνει ο Hoffman (2000), η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων αποτελεί θεμέλιο για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και ηθικής συνείδησης. Παράλληλα, η ενασχόληση με μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης (ζωγραφική, μουσική, δράμα) δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράσουν συναισθήματα που είναι δύσκολο να εκφραστούν λεκτικά, ενισχύοντας έτσι τη συναισθηματική επίγνωση (OECD, 2021; Sternberg, 2020; Simos et al., 2026a).

Σύνδεση Δημιουργικότητας – Φαντασίας – Θρησκευτικότητας

Όπως αναφέρει ο καθηγητής Tsitsigkos (2024), η φαντασία επιτρέπει στα παιδιά να προσεγγίζουν συμβολικές πραγματικότητες και να αναπτύσσουν θρησκευτική συνείδηση. Η πνευματική δημιουργικότητα εκφράζεται μέσα από εικόνες, ύμνους, τελετουργίες και θρησκευτικές αφηγήσεις, λειτουργώντας ως γέφυρα μεταξύ ψυχολογίας και θεολογίας (Boyatzis et al., 2021; Zittoun & Gillespie, 2021). Σύμφωνα με την Ορθόδοξη θεολογική ανθρωπολογία, η δημιουργικότητα αποτελεί έκφραση της συμμετοχής του ανθρώπου στην δημιουργική ενέργεια του Θεού (Zizioulas, 2021). Ο πρώτες θρησκευτικές εμπειρίες του παιδιού, όπως καταδεικνύουν οι έρευνες της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας της Θρησκείας, διαμορφώνονται κυρίως στο πλαίσιο της οικογένειας και του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος. Οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και η θρησκευτική κοινότητα λειτουργούν ως βασικοί φορείς κοινωνικοποίησης, μεταδίδοντας όχι μόνο θρησκευτικές γνώσεις, αλλά και αξίες, στάσεις, πρότυπα συμπεριφοράς και τρόπους βίωσης της πίστης. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται μέσω της μίμησης, της συναισθηματικής ταύτισης, της αφήγησης, της συμμετοχής στις λατρευτικές και τελετουργικές πρακτικές, καθώς και της καθημερινής εμπειρίας της θρησκευτικής ζωής. Κατά συνέπεια, η θρησκευτική ανάπτυξη δεν περιορίζεται στην κατανόηση δογματικών εννοιών, αλλά περιλαμβάνει τη σταδιακή διαμόρφωση προσωπικού νοήματος και την οικοδόμηση μιας βιωματικής σχέσης με το υπερβατικό (Oser & Gmünder, 1991· Roehlkepartain et al.),

Η φαντασία λειτουργεί ως μέσο πρόσληψης του μυστηριακού χαρακτήρα της πραγματικότητας και ως προετοιμασία για την πνευματική ωρίμανση (Gregory of Nyssa; Maximus the Confessor; Louth, 2020). Μέσω της φαντασίας, τα παιδιά μπορούν να

δώσουν μορφή σε αφηρημένες έννοιες όπως πίστη, αγάπη, δικαιοσύνη και υπέρβαση, ενισχύοντας ταυτόχρονα την ψυχολογική και πνευματική τους ανάπτυξη (Tacey, 2003; Tsitsigkos, 2024).

Διαθεματικότητα στη Μάθηση και Διδασκαλία

Η διαθεματικότητα αποτελεί μία από τις βασικότερες σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές για την καλλιέργεια δημιουργικότητας και φαντασίας (OECD, 2021; Beghetto, 2021). Επιτρέπει τη σύνδεση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων γύρω από κοινά θεματικά κέντρα, προσφέροντας στα παιδιά μια ολιστική και νοηματοδοτημένη προσέγγιση της γνώσης.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η διαθεματική ενότητα «Η Δημιουργία του Κόσμου», όπου συνδυάζονται:

- Θρησκευτικά (βιβλική αφήγηση της Γένεσης)
- Γλώσσα (δημιουργική γραφή και αφήγηση)
- Εικαστικά (ζωγραφική, κολάζ, κατασκευές)
- Μουσική (ύμνοι και ρυθμικές εκφράσεις)
- Κοινωνικές Σπουδές (πολιτισμικές παραλλαγές του μύθου της δημιουργίας)

Μέσω αυτής της προσέγγισης, τα παιδιά δεν μαθαίνουν αποσπασματικά, αλλά συνθέτουν γνώσεις, αναπτύσσουν ευέλικτη σκέψη και ενισχύουν τη δημιουργική τους ικανότητα (Care et al., 2020; Voogt & Roblin, 2021; Simos & Katsiampoura, 2025). Η διαθεματικότητα υποστηρίζει τη μετάβαση από παθητική απομνημόνευση σε ενεργή κατασκευή νοήματος, όπως ακριβώς προτείνει και η βιωματική μάθηση.

Βιωματική Μάθηση και Δραματοποίηση

Η βιωματική μάθηση (Kolb & Kolb, 2021) τοποθετεί το παιδί στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή, τον αναστοχασμό, την αφηρημένη εννοιοποίηση και την ενεργό πειραματοποίηση. Σε συνδυασμό με τη δραματοποίηση, αποτελεί ιδανικό εργαλείο για την καλλιέργεια φαντασίας και δημιουργικότητας.

Η δραματοποίηση θρησκευτικών ιστοριών, παραμυθιών και καθημερινών καταστάσεων επιτρέπει στα παιδιά να βιώνουν διαφορετικούς ρόλους, να αναπτύσσουν ενσυναίσθηση και να επεξεργάζονται συναισθήματα με ασφαλή τρόπο (Russ & Wallace, 2013; Fleer, 2021; Whitebread et al., 2021). Για παράδειγμα, η δραματοποίηση της παραβολής του Καλού Σαμαρείτη ή ενός παραμυθιού για την αλληλεγγύη βοηθά τα παιδιά να εσωτερικεύσουν ηθικές και πνευματικές αξίες, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει τη δημιουργική τους έκφραση. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), τέτοιες δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα μέσα στη ζώνη της εγγύς ανάπτυξης και ενισχύουν τόσο τη γνωστική όσο και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη (Fountoulakis & Simos, 2026).

Τεχνικές Ανάπτυξης Ομαδοσυνεργατικότητας

Η ομαδοσυνεργατικότητα αποτελεί βασική δεξιότητα του 21ου αιώνα και καλλιεργείται αποτελεσματικά μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων. Προτεινόμενες τεχνικές περιλαμβάνουν:

- Ομαδικά δημιουργικά projects με διαθεματικό χαρακτήρα (π.χ. «Χτίζοντας έναν Κόσμο Αγάπης»).
- Θεατρικά παιχνίδια ρόλων και ομαδική δραματοποίηση ιστοριών.
- Brainstorming χωρίς αρχική κριτική και κύκλοι δημιουργικής αφήγησης (κάθε παιδί προσθέτει μία πρόταση).
- Συνεργατική επίλυση προβλημάτων μέσω project-basedlearning.
- Ομαδικές καλλιτεχνικές δημιουργίες (τοιχογραφίες, θεατρικά δρώμενα, μουσικές συνθέσεις).

Αυτές οι τεχνικές ενισχύουν την επικοινωνία, τη διαχείριση συγκρούσεων, την ανάληψη ευθυνών και την αμοιβαία υποστήριξη (Parten, 1932; Singer & Singer, 2005; Glăveanu, 2020).

Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση

Η σχολική συμβουλευτική αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης Σχολικής Παιδαγωγικής και της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για την καλλιέργεια δημιουργικότητας και φαντασίας (Boyatzis, 2005; Tsitsigos, 2024). Συγκεκριμένα, οι ομαδικές συνεδρίες δημιουργικής έκφρασης και δραματοθεραπείας επιτρέπουν στα παιδιά να εξωτερικεύσουν συναισθήματα, να επεξεργαστούν εμπειρίες και να αναπτύξουν ενσυναίσθηση μέσω ρόλων και συμβολικών δραστηριοτήτων (Malchiodi, 2007, 2020; McNiff, 2021). Για παράδειγμα, η δραματοποίηση βιβλικών παραβολών ή παραμυθιών βοηθά τα παιδιά να διερευνήσουν έννοιες όπως συγχώρεση, αλληλεγγύη και υπέρβαση δυσκολιών, συνδέοντας άμεσα τη δημιουργικότητα με τη θρησκευτική και ηθική ανάπτυξη (Tsitsigos, 2024). Επιπλέον, η οργάνωση εργαστηρίων για γονείς με θέμα την «Ενίσχυση της Φαντασίας και της Δημιουργικότητας στο Σπίτι» είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη. Οι γονείς μαθαίνουν πρακτικές τεχνικές, όπως ελεύθερο συμβολικό παιχνίδι, αφήγηση ιστοριών και κοινές καλλιτεχνικές δραστηριότητες, που ενισχύουν την ποιότητα της οικογενειακής αλληλεπίδρασης και υποστηρίζουν τη συναισθηματική ασφάλεια του παιδιού (Whitebread et al., 2021; Immordino-Yang, 2020).

Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται στην υποστήριξη παιδιών με άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση ή διαπολιτισμικό υπόβαθρο. Μέσω προσωποκεντρικής συμβουλευτικής (Rogers) και τεχνικών δημιουργικής έκφρασης, τα παιδιά μαθαίνουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να αναπτύσσουν ανθεκτικότητα και να μετατρέπουν τις δυσκολίες σε ευκαιρίες δημιουργικής έκφρασης (Pargament, 2021; Simos et al., 2026a).

Η Τεχνητή Νοημοσύνη και ο Ψηφιακός Γραμματισμός ως Νέα Πεδία Δημιουργικής Έκφρασης

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (Artificial Intelligence – AI) αποτελεί μία από τις πλέον καθοριστικές τεχνολογικές εξελίξεις της σύγχρονης εποχής, επηρεάζοντας σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι επικοινωνούν, εργάζονται, λαμβάνουν αποφάσεις και οικοδομούν γνώση. Η εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο αυτού του μετασχηματισμού, καθώς τα ευφυή ψηφιακά συστήματα εισέρχονται σταδιακά στην καθημερινή διδακτική πρακτική, μεταβάλλοντας τόσο τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις όσο και τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών. Η δυνατότητα εξατομίκευσης της διδασκαλίας, η άμεση παροχή ανατροφοδότησης, η υποστήριξη της διερευνητικής μάθησης και η δημιουργία νέων μορφών αλληλεπίδρασης συνιστούν ορισμένα μόνο από τα χαρακτηριστικά που καθιστούν την Τεχνητή Νοημοσύνη έναν ισχυρό παράγοντα εκπαιδευτικής καινοτομίας (UNESCO, 2024a; UNESCO, 2024b; Holmes et al., 2022).

Παράλληλα, η συνεχής διεύρυνση των ψηφιακών τεχνολογιών καθιστά αναγκαία την αναθεώρηση των παραδοσιακών αντιλήψεων περί γραμματισμού. Ο ψηφιακός γραμματισμός δεν περιορίζεται πλέον στην απλή χρήση τεχνολογικών εργαλείων, αλλά περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κριτική αξιολόγηση πληροφοριών, την υπεύθυνη διαχείριση δεδομένων, τη δημιουργική παραγωγή περιεχομένου και την ηθική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Η έννοια του γραμματισμού στην Τεχνητή Νοημοσύνη (AI Literacy) αναδύεται ως μία από τις βασικότερες εκπαιδευτικές προτεραιότητες του 21ου αιώνα, καθώς οι μαθητές καλούνται να αλληλεπιδρούν καθημερινά με αλγοριθμικά συστήματα που επηρεάζουν τη μάθηση, την επικοινωνία και την κοινωνική ζωή (Ng et al., 2021; Chiu, 2021; Long & Magerko, 2020). Η εκπαίδευση καλείται πλέον να προετοιμάσει πολίτες που δεν θα είναι απλώς καταναλωτές τεχνολογίας, αλλά δημιουργικοί, υπεύθυνοι και κριτικά σκεπτόμενοι χρήστες των ευφυών συστημάτων που διαμορφώνουν τη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης (OECD, 2021; Holmes et al., 2022; UNESCO, 2024a).

Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στη Διαμόρφωση Υπεύθυνων και Δημιουργικών Χρηστών Τεχνητής Νοημοσύνης

Ο σύγχρονος παιδαγωγός καλείται να λειτουργήσει ως εμψυχωτής, συντονιστής, μέντορας και διαμεσολαβητής της γνώσης, καθοδηγώντας τους μαθητές στην υπεύθυνη και κριτική αξιοποίηση των τεχνολογιών Τεχνητής Νοημοσύνης (UNESCO, 2024b; Holmes et al., 2022; Selwyn, 2024).

Μία από τις σημαντικότερες αποστολές του εκπαιδευτικού είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης απέναντι στα παραγόμενα από τα συστήματα Τεχνητής Νοημοσύνης αποτελέσματα. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργεί συνθήκες που ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό, την αμφισβήτηση, τη διερεύνηση και την τεκμηριωμένη αξιολόγηση των πληροφοριών, ώστε οι μαθητές να αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικού ψηφιακού

γραμματισμού και να αποφεύγουν την άκριτη αποδοχή των παραγόμενων δεδομένων (Long & Magerko, 2020; Chiu, 2021; Williamson & Eynon, 2024).

Παράλληλα, η παρουσία της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση αναδεικνύει τη σημασία της ηθικής διάστασης της διδασκαλίας. Ζητήματα που αφορούν την προστασία των προσωπικών δεδομένων, τη διαφάνεια των αλγορίθμων, την πνευματική ιδιοκτησία, την ακαδημαϊκή ακεραιότητα και την υπεύθυνη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών καθίστανται ιδιαίτερα σημαντικά για τη σχολική κοινότητα. Ο εκπαιδευτικός καλείται να αναπτύξει ένα παιδαγωγικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι μαθητές θα μπορούν να κατανοούν τις κοινωνικές και ηθικές συνέπειες της χρήσης της Τεχνητής Νοημοσύνης και να υιοθετούν στάσεις υπευθυνότητας, σεβασμού και ψηφιακής δεοντολογίας (UNESCO, 2024a; Dwivedi et al., 2023; Tlili et al., 2023).

Εξίσου σημαντική είναι η συμβολή του εκπαιδευτικού στη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που προάγουν τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία. Ο εκπαιδευτικός καλείται να σχεδιάζει δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη διερεύνηση, τον πειραματισμό, την ανταλλαγή ιδεών και την ανάπτυξη πρωτότυπων μαθησιακών προϊόντων, μετατρέποντας την Τεχνητή Νοημοσύνη σε εργαλείο δημιουργικής έκφρασης και όχι σε μηχανισμό παθητικής αναπαραγωγής γνώσεων (OECD, 2021; Luckin, 2022; Henriksen et al., 2021).

Η συμβολή του εκπαιδευτικού αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι ψηφιακές τεχνολογίες και τα ευφυή συστήματα μπορούν να υποστηρίξουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, να προσαρμόσουν το περιεχόμενο στις ανάγκες κάθε μαθητή και να ενισχύσουν την ισότιμη συμμετοχή όλων στη μαθησιακή διαδικασία (Simos et al., 2026c). Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εγγυητής της παιδαγωγικής αξιοποίησης της τεχνολογίας και της διασφάλισης ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές (Holmes et al., 2022; Simos & Katsiampoura, 2025; UNESCO, 2024b).

Πρόσφατες ερευνητικές προσεγγίσεις υπογραμμίζουν ότι η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να αξιοποιηθεί και για την υποστήριξη της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών. Ψηφιακά εργαλεία βασισμένα σε τεχνολογίες ΤΝ έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν την αυτορρύθμιση, να συμβάλουν στη διαχείριση του σχολικού άγχους και να υποστηρίξουν τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα αυτών των παρεμβάσεων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την παιδαγωγική καθοδήγηση και την ανθρώπινη υποστήριξη που παρέχεται από τον εκπαιδευτικό. Η τεχνολογία μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά, αλλά δεν μπορεί να υποκαταστήσει την ανθρώπινη σχέση, την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική σύνδεση που χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Simos et a., 2026a; Simos et a;., 2026b; UNESCO, 2024a). Ο συνδυασμός τεχνολογικής και παιδαγωγικής επάρκειας, κριτικής σκέψης, ηθικής ευθύνης και δημιουργικής προσέγγισης αποτελεί τη βάση για τη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην οποία η Τεχνητή Νοημοσύνη

λειτουργεί προς όφελος του ανθρώπου, της μάθησης και της ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών (UNESCO, 2024b; OECD, 2021; Holmes et al., 2022).

Σύνοψη και Παιδαγωγικές Προεκτάσεις

Η Τεχνητή Νοημοσύνη και οι σύγχρονες μορφές ψηφιακού γραμματισμού αναδιαμορφώνουν σταδιακά το εκπαιδευτικό τοπίο, δημιουργώντας νέες δυνατότητες μάθησης, δημιουργικότητας και συμμετοχής (Bearman & Ajjawi, 2023). Η ανάπτυξη δεξιοτήτων AI Literacy, η αξιοποίηση εργαλείων Γενετικής Τεχνητής Νοημοσύνης και η ενσωμάτωση καινοτόμων ψηφιακών εφαρμογών στη διδακτική πράξη προσφέρουν σημαντικές ευκαιρίες για την ενίσχυση της διερευνητικής μάθησης, της δημιουργικής έκφρασης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (Simos et al., 2026d). Παράλληλα, οι τεχνολογίες αυτές μπορούν να λειτουργήσουν ως καταλύτες για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την ενίσχυση της συμπερίληψης και την προώθηση της ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (UNESCO, 2024a; OECD, 2021; Holmes et al., 2022).

Ωστόσο, η αποτελεσματική αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης προϋποθέτει παιδαγωγικά τεκμηριωμένο σχεδιασμό, συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στις τεχνολογικές εξελίξεις. Η τεχνολογία από μόνη της δεν μπορεί να εγγυηθεί την ποιότητα της μάθησης· αντιθέτως, η παιδαγωγική αξιοποίησή της εξαρτάται από την ικανότητα των εκπαιδευτικών να δημιουργούν μαθησιακά περιβάλλοντα που προάγουν τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία, τον αναστοχασμό και την υπεύθυνη χρήση της γνώσης. Στο πλαίσιο αυτό, η Τεχνητή Νοημοσύνη δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά εργαλείο που οφείλει να υπηρετεί τις ανθρωπιστικές αξίες της εκπαίδευσης και τη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή (Selwyn, 2024; Williamson & Eynon, 2024; UNESCO, 2024b).

Η συζήτηση γύρω από την εκπαιδευτική αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης δεν μπορεί να περιοριστεί μόνο στις δυνατότητες και τα οφέλη που προσφέρει. Εξίσου σημαντική είναι η εξέταση των περιορισμών, των κινδύνων και των προκλήσεων που συνοδεύουν την ενσωμάτωσή της στο σχολικό περιβάλλον. Για τον λόγο αυτό, στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται οι βασικότερες δυσκολίες, τα ηθικά ζητήματα και οι παιδαγωγικοί προβληματισμοί που ανακύπτουν από τη χρήση των ευφυών τεχνολογιών στην εκπαίδευση (Dwivedi et al., 2023; Tlili et al., 2023; Cotton et al., 2023).

Προκλήσεις και Περιορισμοί

Παρά τα αναμφισβήτητα οφέλη της καλλιέργειας της δημιουργικότητας και της φαντασίας στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού, η εφαρμογή σχετικών παιδαγωγικών πρακτικών αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις και περιορισμούς σε θεωρητικό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό και πολιτισμικό επίπεδο. Η αναγνώριση αυτών των δυσκολιών είναι

απαραίτητη για την ανάπτυξη ρεαλιστικών και αποτελεσματικών στρατηγικών παρέμβασης (Glăveanu, 2020; Beghetto & Kaufman, 2019).

Θεωρητικές προκλήσεις Ένα από τα βασικότερα εμπόδια είναι η θεωρητική ασάφεια γύρω από τις έννοιες της δημιουργικότητας και της φαντασίας. Παρόλο που ο Guilford (1950) εισήγαγε τη δημιουργικότητα ως πολυδιάστατο φαινόμενο (πρωτοτυπία, ευελιξία, ρευστότητα), η ακριβής διάκριση μεταξύ φαντασίας και δημιουργικότητας παραμένει περίπλοκη. Η φαντασία λειτουργεί συχνά ως προϋπόθεση της δημιουργικότητας, αλλά δεν ταυτίζεται πάντα μαζί της (Vygotsky, 2004; Runco, 2019; Zittoun & Gillespie, 2020). Επιπλέον, υπάρχει σημαντική έλλειψη μακροχρόνιων (longitudinal) μελετών που να παρακολουθούν την εξέλιξη της δημιουργικής ικανότητας από την πρώιμη παιδική ηλικία μέχρι την εφηβεία και την ενήλικη ζωή (Barbot & Heuser, 2019; Kaufman, 2020). Αυτή η θεωρητική και ερευνητική ανακρίβεια δυσχεραίνει την ανάπτυξη σαφών εκπαιδευτικών μοντέλων και αξιολογικών εργαλείων.

Κοινωνικοί και Περιβαλλοντικοί Περιορισμοί Σε κοινωνικό και περιβαλλοντικό επίπεδο, πολλά παιδιά, ιδιαίτερα σε υποβαθμισμένες περιοχές ή οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό status, δεν έχουν επαρκή πρόσβαση σε ποιοτικά ερεθίσματα (βιβλία, υλικά τέχνης, μουσικά όργανα, ανοιχτού τύπου παιχνίδια). Αυτό δημιουργεί σημαντικές ανισότητες στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Vygotsky, 1978; Sternberg & Karami, 2021; OECD, 2022).

Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η παρούσα μελέτη κατέδειξε με σαφήνεια ότι η δημιουργικότητα και η φαντασία αποτελούν θεμελιώδεις πυλώνες της ολιστικής ανάπτυξης του παιδιού, διατρέχοντας και συνδέοντας αρμονικά τα γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και πνευματικά πεδία (Glăveanu, 2020; OECD, 2021; Tsitsigos, 2024). Όπως αναλύθηκε εκτενώς, η φαντασία δεν λειτουργεί απλώς ως γνωστικό εργαλείο, αλλά ως ουσιαστικός μηχανισμός υπέρβασης της άμεσης πραγματικότητας, καλλιέργειας ενσυναίσθησης, ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης και διαμόρφωσης θρησκευτικής συνείδησης (Vygotsky, 2004; Immordino-Yang & Damasio, 2007; Boyatzis, 2005).

Από τη σκοπιά της Σχολικής Παιδαγωγικής και της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, η συστηματική καλλιέργεια αυτών των ικανοτήτων μέσω διαθεματικών, βιωματικών και δραματοποιημένων προσεγγίσεων συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη αυτόνομων, δημιουργικών και κοινωνικά υπεύθυνων ατόμων. Η σύνδεση με την Ορθόδοξη θεολογική ανθρωπολογία προσθέτει μια βαθύτερη διάσταση: ο άνθρωπος, ως «κατ' εικόνα» του Δημιουργού, καλείται να συμμετέχει ενεργά στη δημιουργία, δίνοντας νόημα στον κόσμο μέσω της φαντασίας και της δημιουργικής πράξης (Gregory of Nyssa; Maximus the Confessor; Louth, 2020; Tsitsigos, 2024).

Ο νέος παιδαγωγός καλείται, επομένως, να μετατρέψει την τάξη σε ζωντανό εργαστήριο δημιουργίας, όπου η μάθηση δεν είναι παθητική απομνημόνευση, αλλά ενεργή,

βιωματική και συνεργατική διαδικασία. Σε αυτό το πλαίσιο, η παιδαγωγική αλληλεπίδραση, η σχολική συμβουλευτική και η διαπολιτισμική ευαισθησία αποκτούν κεντρικό ρόλο, ενισχύοντας όχι μόνο τις γνωστικές δεξιότητες αλλά και την ψυχική ανθεκτικότητα, την ενσυναίσθηση και την πνευματική ωρίμανση των παιδιών (Simos, 2025b).

Προτάσεις για εφαρμογή στην εκπαιδευτική πράξη:

- Ενσωμάτωση ωρών ελεύθερης δημιουργικής έκφρασης στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα, όπου τα παιδιά θα έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν ανεμπόδιστα με συμβολικό παιχνίδι, εικαστικές τέχνες, δραματοποίηση και δημιουργική γραφή.
- Συνεχής επιμόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε βιωματικές, διαθεματικές και δημιουργικές μεθόδους διδασκαλίας, με έμφαση στην ενσωμάτωση της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας της Θρησκείας (Tsitsigkos, 2024).
- Στενή και συστηματική συνεργασία μεταξύ δασκάλου τάξης, σχολικού συμβούλου και γονέων, μέσω κοινών εργαστηρίων και τακτικών συναντήσεων.
- Ανάπτυξη διαθεματικών projects που συνδέουν άμεσα τη δημιουργικότητα με τη θρησκευτική αγωγή, όπως «Η Δημιουργία μέσα από την Τέχνη», «Παραμύθια Πίστης και Φαντασίας» και «Δραματοποίηση Βιβλικών Αφηγήσεων».
- Χρήση εναλλακτικών συστημάτων αξιολόγησης (δημιουργικά πορτφόλια, αναστοχαστικά ημερολόγια, ομαδικά rubrics), που αναγνωρίζουν και επιβραβεύουν την πρωτοτυπία, τη συνεργασία, την συναισθηματική ωριμότητα και την πνευματική αναζήτηση.
- Ενίσχυση προγραμμάτων σχολικής συμβουλευτικής με δημιουργικές και θεραπευτικές τεχνικές (δραματοθεραπεία, art-therapy), ιδιαίτερα για παιδιά που αντιμετωπίζουν συναισθηματικές δυσκολίες, άγχος ή διαπολιτισμικές προκλήσεις.
- Αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων με μέτρο, ώστε να υποστηρίζουν και όχι να περιορίζουν τη δημιουργική φαντασία (π.χ. ψηφιακή ζωγραφική, διαδραστικές ιστορίες).

Τέλος, η διαρκής εξέλιξη της Τεχνητής Νοημοσύνης και των ψηφιακών τεχνολογιών δημιουργεί νέα δεδομένα για την εκπαίδευση του 21ου αιώνα, αναδεικνύοντας την ανάγκη ανάπτυξης σύγχρονων μορφών ψηφιακού γραμματισμού και κριτικής σκέψης. Η δημιουργική και παιδαγωγικά τεκμηριωμένη αξιοποίηση των ευφυών συστημάτων μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τη μαθησιακή εμπειρία, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και τη συμπερίληψη όλων των μαθητών (Simos, 2025a). Ωστόσο, η πραγματική αξία των τεχνολογικών καινοτομιών δεν βρίσκεται στα ίδια τα εργαλεία αλλά στον τρόπο με τον οποίο εντάσσονται σε ένα ανθρωποκεντρικό εκπαιδευτικό πλαίσιο που προάγει την ελευθερία της σκέψης, τη δημιουργική έκφραση και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού (Simos et a., 2026e). Υπό αυτή την οπτική, η Τεχνητή Νοημοσύνη δεν αποτελεί υποκατάστατο της ανθρώπινης παρουσίας στην εκπαίδευση, αλλά ένα ισχυρό μέσο που μπορεί να υποστηρίξει τον παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου και να συμβάλει στη διαμόρφωση ενεργών, υπεύθυνων και δημιουργικών πολιτών της ψηφιακής εποχής (UNESCO, 2024a; UNESCO, 2024b; Holmes et al., 2022; Simos et al., 2026).

Βιβλιογραφία

Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*(2), 357–376.

Anderson, M. (2020). *Creativity and education: A critical perspective*. Routledge.

Barbot, B., & Heuser, B. (2019). Creativity and development. *Current Opinion in Behavioral Sciences, 27*, 209–214.

Bearman, M., & Ajjawi, R. (2023). Generative artificial intelligence in higher education: Implications for teaching and learning. *Teaching in Higher Education, 28*(8), 1–17.

Beghetto, R. A. (2021). *Creativity in the classroom*. Cambridge University Press.

Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2019). *Nurturing creativity in the classroom*. Cambridge University Press.

Boyatzis, R. E. (2005). The impact of spirituality on personal development. *Journal of Spirituality Studies*.

Boyatzis, R. E., Smith, M. L., & Van Oosten, E. (2021). *Helping people change: Coaching with compassion for lifelong learning and growth*. Harvard Business Review Press.

Care, E., Kim, H., Vista, A., & Anderson, K. (2020). *Education system alignment for 21st century skills*. Brookings Institution.

Chiu, T. K. F. (2021). A holistic approach to artificial intelligence literacy in K–12 education. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 2*, 100024.

Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating? Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International, 61*(2), 228–239.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Perennial.

Dietrich, A. (2004). The cognitive neuroscience of creativity. *Psychonomic Bulletin & Review, 11*(6), 1011–1026.

Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., Baabdullah, A. M., Koohang, A., Raghavan, V., Ahuja, M., Albanna, H., Albashrawi, M., Al-Busaidi, K. A., Balakrishnan, J., Barlette, Y., Basu, S., Bose, I., Brooks, L., Buhalis, D., … Wright, R. (2023). So what if ChatGPT wrote it? Multidisciplinary perspectives on

opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management, 71*, 102642.

Fleer, M. (2021). *Play in early childhood education*. Cambridge University Press.

Fountoulakis, Georgios S. (2024). *Introduction to Psychology*. Athens, Greece: Tremendum.

Fountoulakis, G., & Simos, C. (2026). Religious development in adolescence through the lens of the developmental psychology of religion: Educational implications. *Global Journal of Engineering and Technology Advances, 26*(3), 36–51.

Glăveanu, V. P. (2020). *Creativity: A sociocultural perspective*. Springer.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5*(9), 444–454.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.

Hutchings, T. (2021). *Creating church online*. Routledge.

Immordino-Yang, M. H. (2020). *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. *Mind, Brain, and Education, 1*(1), 3–10.

Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. (2020). *The brain basis for integrated social, emotional, and academic development*. Aspen Institute.

IngoldJung, R. E., Mead, B. S., Carrasco, J., & Flores, R. A. (2020). The structure of creative cognition in the human brain. *Frontiers in Human Neuroscience, 14*, 1–9.

Kaufman, J. C. (2020). *Creativity*. Academic Press.

Kaufman, J. C., &Beghetto, R. A. (2020). *Nurturing creativity in the classroom*. Cambridge University Press.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2021). *Experiential learning theory*. Pearson.

Louth, A. (2020). The origins of the Christian mystical tradition: From Plato to Denys (2nd ed.). Oxford University Press.

Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–16). ACM.

Luckin, R. (2022). *AI for Schoolteachers*. London: Routledge.

Malchiodi, C. A. (2007). *Creative interventions with traumatized children*. Guilford Press.

Malchiodi, C. A. (2020). *Creative interventions with traumatized children* (2nd ed.). Guilford Press.

McNiff, S. (2021). *Art as research: Opportunities and challenges*. Intellect Books.

Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). AI literacy: Definition, teaching, evaluation and ethical issues. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 2*, 100041.

OECD. (2021). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What It Means in School*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing.

Oser, F. K., & Gmünder, P. (1991). *Religious Judgment: A Developmental Approach*. Birmingham, AL: Religious Education Press.

Pargament, K. I. (2021). *The psychology of religion and coping*. Guilford Press.

Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 27*(3), 243–269.

Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. Routledge.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge.

Roehlkepartain, E. C., King, P. E., Wagener, L., & Benson, P. L. (Eds.). (2006). *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*. Sage.

Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice* (2nd ed.). Academic Press.

Runco, M. A. (2019). *Creativity: Theories and themes* (3rd ed.). Academic Press.

Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal, 24*(1), 92–96.

Russ, S. W., & Wallace, C. E. (2013). Pretend play and creative processes. *American Journal of Play, 6*(1), 136–150.

Selwyn, N. (2024). *Education and Artificial Intelligence: Risks and Opportunities*. London: Routledge.

Simos, C. (2025a). From theory to collaborative practice: Information and communication technologies as catalysts of unity, empathy and inclusion in schools. *GSC Advanced Research and Reviews, 25*(2), 135–154.

Simos, C. (2025b). All together at recess: When technology builds human bridges of inclusion. *World Journal of Biology Pharmacy and Health Sciences, 24*(2), 489–500.

Simos, C., & Katsiampoura, I. (2025). *The use of digital tools to enhance inclusion in the classroom*. *World Journal of Advanced Engineering Technology and Sciences, 17*(1), 465–477.

Simos, C., & Karabatzaki, Z. (2025). Modern tools for ADHD detection and diagnosis: Psychometric analysis and improvement perspectives. *Global Journal of Engineering and Technology Advances, 24*(2), 153–160.

Simos, C., Larios, N., & Katsiampoura, G. (2026a). Artificial intelligence in addressing school-related anxiety in adolescence: Digital approaches and inclusive perspectives in secondary education. *World Journal of Advanced Research and Reviews, 29*(1), 1485–1508.

Simos, C., Larios, N., & Papoutsi, C. (2026b). Artificial intelligence and adolescent emotional well-being in inclusive secondary education. *World Journal of Advanced Research and Reviews, 29*(1), 1509–1527.

Simos, C., Tzagkourni, E., Bardis, N., & Doukas, N. (2026c). *STEM Learning Supported by Educational Chatbots: Cognitive and Pedagogical Dimensions*. *Global Journal of Engineering and Technology Advances, 26*(3), 195–209.

Simos, C., Tzagkourni, E., Bardis, N., & Doukas, N. (2026d). *The Transformation of STEM Education through Educational Chatbots and Digital Technologies*. *Global Journal of Engineering and Technology Advances, 26*(3), 181–194.

Simos, C., Tzianakopoulou, T., Papachristou, A., Nestoratou, S., Galiotou, A., & Xyloparkioti, E. (2026e). *AI literacy and critical digital literacy in school practice: Collaborative digital writing as a cognitive and instructional model for 21st century learning*. *Global Journal of Engineering and Technology Advances, 26*(3), 63–80.

Singer, D. G., & Singer, J. L. (2005). *Imagination and play in the electronic age*. Harvard University Press.

Sternberg, R. J. (2020). *Adaptive intelligence: Surviving and thriving in times of uncertainty*. Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Karami, S. (2021). *Creative thinking*. Routledge.

Tacey, D. (2003). *The spirituality revolution: The emergence of contemporary spirituality*. Brunner-Routledge.

Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel? ChatGPT as a case study of generative artificial intelligence in education. *Smart Learning Environments, 10*(1), 15.

Tsitsigos, S. (2024). *Developmental psychology of religion*. NKUA Press.

UNESCO. (2024a). *AI Competency Framework for Students*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2024b). *AI Competency Framework for Teachers*. Paris: UNESCO.

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2021). A comparative analysis of international frameworks. *Journal of Curriculum Studies, 53*(3), 1–18.

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

Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology, 42*(1), 7–97.

Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2021). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational & Child Psychology, 38*(2), 9–20.

Williamson, B., & Eynon, R. (2024). Historical threads, missing links and future directions in artificial intelligence and education. *Learning, Media and Technology, 49*(1), 1–16.

Zittoun, T. (2021). *Imagination in human and cultural development* (2nd ed.). Routledge.

Zittoun, T., & Gillespie, A. (2015). *Imagination in human and cultural development*. Routledge.

Zittoun, T., & Gillespie, A. (2020). *Imagination in human and cultural development*. Cambridge University Press.

Zizioulas, J. (2021). *Being as communion*. St Vladimir’s Seminary Press.

Παρεμβάσεις κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (4–6 ετών)

Σιόντη Δήμητρα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60 – M.Ed., M.Sc. Επιστήμες της Αγωγής (ΕΑΠ, ΠΤΝΠΙ)

Περίληψη

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση εξετάζει διεθνώς τεκμηριωμένες παρεμβάσεις κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ) για παιδιά ηλικίας 4–6 ετών στην προσχολική εκπαίδευση. Μέσω αναζήτησης σε διεθνείς ακαδημαϊκές βάσεις δεδομένων για την περίοδο 2010–2024, αναλύθηκαν μελέτες που αφορούν δομημένα προγράμματα παρέμβασης σε περιβάλλον νηπιαγωγείου. Τα προγράμματα PATHS Preschool, Incredible Years, Second Step Early Learning, Pyramid Model και Head Start REDI συγκαταλέγονται μεταξύ των πλέον ευρέως μελετημένων παρεμβάσεων στη διεθνή βιβλιογραφία και έχουν συσχετιστεί με θετικά αποτελέσματα σε βασικούς δείκτες κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης. Η διαθέσιμη βιβλιογραφία υποδηλώνει ότι οι παρεμβάσεις αυτές συνδέονται με βελτιώσεις στη συναισθηματική ρύθμιση, στην ενσυναίσθηση, στην προκοινωνική συμπεριφορά και στη σχολική ετοιμότητα, καθώς και με μείωση προβληματικών συμπεριφορών. Η αποτελεσματικότητά τους φαίνεται να επηρεάζεται από την ποιότητα εφαρμογής, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη συστημική υποστήριξη και την πολιτισμική προσαρμογή.Η ανασκόπηση καταλήγει στην ανάγκη ανάπτυξης ενός συνεκτικού πλαισίου ΚΣΜ για το ελληνικό νηπιαγωγείο.

Λέξεις-κλειδιά: κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση, προσχολική ηλικία, παρεμβάσεις, νηπιαγωγείο, βιβλιογραφική ανασκόπηση

Εισαγωγή

Η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ) αποτελεί έναν από τους κεντρικούς πυλώνες της σύγχρονης εκπαιδευτικής έρευνας και πρακτικής. Σε διεθνές επίπεδο, οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ και η UNESCO έχουν αναγνωρίσει την ΚΣΜ όχι ως συμπληρωματική δραστηριότητα, αλλά ως προϋπόθεση για την ακαδημαϊκή επιτυχία, την ψυχική υγεία και την κοινωνική συνοχή, εντάσσοντάς την στα πλαίσια αξιολόγησης της εκπαιδευτικής ποιότητας και των στόχων βιώσιμης ανάπτυξης (OECD, 2021· UNESCO, 2022). Η επιστημονική τεκμηρίωση υποστηρίζει ότι η ενσωμάτωση της ΚΣΜ στην καθημερινή παιδαγωγική πρακτική ενισχύει το κλίμα της τάξης, βελτιώνει τη μαθησιακή ετοιμότητα και συμβάλλει στη δημιουργία προληπτικών μηχανισμών ψυχικής υγείας από τα πρώτα χρόνια της ζωής (Zins κ.ά., 2007). Παρά την τεκμηριωμένη σημασία της ΚΣΜ, η εφαρμογή δομημένων, συστηματικά αξιολογημένων παρεμβάσεων στο νηπιαγωγείο παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις διεθνώς. Σε πολλές χώρες, η προσέγγιση παραμένει αποσπασματική, βασίζεται σε ατομικές πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών ή περιορίζεται σε επιμέρους δραστηριότητες χωρίς θεωρητική συνοχή ή μεθοδολογική αξιολόγηση. Οι κύριες προκλήσεις αφορούν την έλλειψη εξειδικευμένης επιμόρφωσης, την υψηλή αναλογία

παιδιών ανά εκπαιδευτικό, την απουσία εργαλείων παρακολούθησης πιστότητας εφαρμογής και την ανάγκη πολιτισμικής προσαρμογής περιεχομένου. Στην Ελλάδα, το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου αναγνωρίζει την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη ως διαθεματικό στόχο και προωθεί βιωματικές δραστηριότητες που ενισχύουν τη συνεργασία και την αυτονομία των παιδιών (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2023), ωστόσο απουσιάζει ένα ενοποιημένο πλαίσιο υλοποίησης, συστηματικής επιμόρφωσης, παρακολούθησης και αξιολόγησης (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021). Επιπλέον, η ελληνική βιβλιογραφία παραμένει περιορισμένη ως προς την κριτική σύνθεση διεθνών τεκμηριωμένων προγραμμάτων και την προσαρμογή τους στο εγχώριο εκπαιδευτικό και πολιτισμικό πλαίσιο, γεγονός που δημιουργεί ένα ερευνητικό και πρακτικό κενό, ιδιαίτερα σε σχέση με τη διασφάλιση της βιωσιμότητας των παρεμβάσεων και την αποφυγή της «επιφανειακής» εφαρμογής που δεν μεταφράζεται σε πραγματική αλλαγή πρακτικής. Σκοπός της παρούσας ανασκόπησης είναι η συνθετική και κριτική παρουσίαση των διεθνώς αναγνωρισμένων παρεμβάσεων ΚΣΜ για παιδιά 4–6 ετών, με έμφαση στα θεωρητικά και δομικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων, στα εμπειρικά ευρήματα αποτελεσματικότητας, στους μηχανισμούς και τους παράγοντες που διαμορφώνουν την επιτυχία ή την αποτυχία εφαρμογής, στις προκλήσεις πολιτισμικής προσαρμογής και θεσμικής ενσωμάτωσης, καθώς και στη διατύπωση προτάσεων για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η εργασία φιλοδοξεί να συνεισφέρει στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ έρευνας και πράξης, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς, τους φορείς χάραξης πολιτικής και τους ερευνητές ένα τεκμηριωμένο πλαίσιο αναφοράς για τη σχεδίαση, την υλοποίηση και την αξιολόγηση παρεμβάσεων ΚΣΜ που σέβονται την αναπτυξιακή ιδιαιτερότητα της προσχολικής ηλικίας και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες του ελληνικού νηπιαγωγείου.

Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με το Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2023), η ΚΣΜ ορίζεται ως η διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά και οι ενήλικες αποκτούν και εφαρμόζουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις για την ανάπτυξη υγιούς ταυτότητας, τη διαχείριση συναισθημάτων, την επίτευξη προσωπικών και συλλογικών στόχων, την εκδήλωση ενσυναίσθησης, τη δημιουργία και διατήρηση υποστηρικτικών σχέσεων και τη λήψη υπεύθυνων αποφάσεων. Το μοντέλο οργανώνει την ΚΣΜ σε πέντε αλληλένδετους πυλώνες—αυτογνωσία, αυτορρύθμιση, κοινωνική επίγνωση, δεξιότητες σχέσεων και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων—οι οποίοι στην προσχολική ηλικία μεταφράζονται σε αναπτυξιακά κατάλληλους στόχους, όπως η αναγνώριση βασικών συναισθημάτων, η χρήση απλών στρατηγικών ηρεμίας και η συνεργατική επίλυση συγκρούσεων. Τα έτη 4–6 αποτελούν καθοριστικό αναπτυξιακό ορόσημο για την κατάκτηση δεξιοτήτων συναισθηματικής ρύθμισης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Κατά την προσχολική περίοδο, παρατηρείται ραγδαία ωρίμανση του προμετωπιαίου φλοιού, ενίσχυση των νευρωνικών δικτύων που συνδέουν τα συναισθηματικά κέντρα του εγκεφάλου με τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες, και σταδιακή ανάπτυξη των εκτελεστικών λειτουργιών, όπως η μνήμη εργασίας, η

αναστολή ανταπόκρισης και η γνωστική ευελιξία (Diamond, 2013· Blair & Raver, 2015). Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (1978) υπογραμμίζει ότι η αυτορρύθμιση δεν αναπτύσσεται απομονωμένα, αλλά διαμορφώνεται μέσω κοινωνικά διαμεσολαβημένων εμπειριών, όπως το συνεργατικό παιχνίδι και η καθοδήγηση από ενήλικες. Παράλληλα, η συναισθηματική νοημοσύνη, όπως την περιέγραψε ο Goleman (1995), αναδεικνύει ότι η επίγνωση και η διαχείριση των συναισθημάτων αποτελούν θεμέλιο για τη διαπροσωπική επικοινωνία και την προσαρμοστικότητα σε νέες καταστάσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού λειτουργεί ως καταλύτης: όταν οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλή κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια και δημιουργούν υποστηρικτικό κλίμα, παρατηρείται σημαντική βελτίωση στη συμπεριφορική προσαρμογή και στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών (Jennings & Greenberg, 2009· Hamre & Pianta, 2001). Τα παιδιά εισέρχονται έτσι σε πιο δομημένα κοινωνικά περιβάλλοντα, όπως το νηπιαγωγείο, όπου καλούνται να διαχειριστούν συναισθήματα, να συνεργαστούν με συνομηλίκους, να διαπραγματευτούν κανόνες και να αναπτύξουν πρώιμες μορφές ηθικής κρίσης. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες σε ηλικία 4–6 ετών προβλέπουν μελλοντική ακαδημαϊκή επίδοση, μειωμένο κίνδυνο εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων διαταραχών, καλύτερη προσαρμογή στο δημοτικό σχολείο και υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικής και κοινωνικής ένταξης στην ενήλικη ζωή (Jones κ.ά., 2015· Taylor κ.ά., 2017· Moffitt κ.ά., 2011).

Μέθοδος

Η παρούσα εργασία αποτελεί αφηγηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση (narrative review), με στόχο τη συνθετική και κριτική παρουσίαση διεθνώς τεκμηριωμένων παρεμβάσεων κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ) στην προσχολική εκπαίδευση. Η επιλογή της αφηγηματικής προσέγγισης κρίθηκε κατάλληλη, καθώς επιτρέπει τη συγκριτική ανάλυση προγραμμάτων με διαφορετικά θεωρητικά υπόβαθρα, μεθοδολογίες και πλαίσια εφαρμογής, χωρίς τους περιορισμούς μιας αυστηρά συστηματικής ανασκόπησης.

Η αναζήτηση της βιβλιογραφίας πραγματοποιήθηκε στις βάσεις δεδομένων ERIC, Scopus, PsycINFO και Google Scholar για τη χρονική περίοδο 2010–2024. Χρησιμοποιήθηκαν ενδεικτικοί όροι αναζήτησης όπως: “social emotional learning”, “preschool intervention”, “kindergarten”, “early childhood education” και “evidence-based programs”, σε διάφορους συνδυασμούς. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε συμπληρωματική αναζήτηση μέσω των βιβλιογραφικών αναφορών των επιλεγμένων άρθρων (snowballing), προκειμένου να εντοπιστούν σημαντικές μελέτες που δεν προέκυψαν από την αρχική αναζήτηση.

Η επιλογή των μελετών βασίστηκε σε ενδεικτικά κριτήρια συνάφειας, τα οποία περιλάμβαναν: (α) εστίαση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (4–6 ετών), (β) αξιολόγηση οργανωμένων παρεμβάσεων κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης σε εκπαιδευτικά πλαίσια και (γ) παρουσίαση εμπειρικών δεδομένων αποτελεσματικότητας. Ωστόσο,

δεδομένου του αφηγηματικού χαρακτήρα της ανασκόπησης, δεν εφαρμόστηκε τυποποιημένη διαδικασία συστηματικής επιλογής μελετών ούτε τυπική αξιολόγηση κινδύνου μεροληψίας.

Η τελική επιλογή των προγραμμάτων βασίστηκε στη συχνότητα εμφάνισής τους στη διεθνή βιβλιογραφία, στη διαθεσιμότητα εμπειρικών δεδομένων και στη συνάφειά τους με την προσχολική εκπαίδευση. Η ανάλυση επικεντρώθηκε στα βασικά χαρακτηριστικά, τους μηχανισμούς δράσης και τα τεκμηριωμένα αποτελέσματα των παρεμβάσεων, με στόχο τη διαμόρφωση μιας συνολικής εικόνας του πεδίου.

Τέλος, αναγνωρίζεται ότι η αφηγηματική φύση της ανασκόπησης ενδέχεται να εισάγει περιορισμούς ως προς τη διαφάνεια και την αναπαραγωγιμότητα της διαδικασίας επιλογής, καθώς και πιθανή μεροληψία επιλογής, γεγονός που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων.

Περιγραφή παρεμβάσεων

Η ανάλυση της βιβλιογραφίας ανέδειξε ένα σύνολο παρεμβάσεων με διαφορετικό βαθμό εμπειρικής τεκμηρίωσης. Με βάση τη συχνότητα εμφάνισης στη διεθνή βιβλιογραφία και τη διαθεσιμότητα εμπειρικών δεδομένων, τα προγράμματα κατηγοριοποιούνται ενδεικτικά σε:

(α) καλά τεκμηριωμένες παρεμβάσεις με πολλαπλές εμπειρικές μελέτες (π.χ. PATHS Preschool, Incredible Years, Head Start REDI, Pyramid Model)

(β) δομημένα προγράμματα με επαρκή αλλά λιγότερο εκτενή τεκμηρίωση (π.χ. Second Step Early Learning), και

(γ) αναδυόμενες ή συμπληρωματικές παρεμβάσεις με περιορισμένη ή εξελισσόμενη ερευνητική βάση (π.χ. DROPI, RULER preschool, PROMEHS, MindUP, Zippy’s Friends)

Κύριες παρεμβάσεις και πλαίσια εφαρμογής

PATHS Preschool

Το **PATHS Preschool** αποτελεί προσχολική προσαρμογή του προγράμματος *Promoting Alternative Thinking Strategies* και εστιάζει συστηματικά στη συναισθηματική κατανόηση, στην αυτορρύθμιση και στην πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς. Το πρόγραμμα οργανώνεται γύρω από δομημένες δραστηριότητες, κάρτες συναισθημάτων, ιστορίες, παιχνίδια ρόλων και στρατηγικές αυτοελέγχου, όπως η τεχνική «Stop–Think–Do» ή «τεχνική της χελώνας», που βοηθούν τα παιδιά να αναστέλλουν παρορμητικές αντιδράσεις και να επιλέγουν καταλληλότερες μορφές συμπεριφοράς. Η λογική του προγράμματος είναι συμβατή με τη θεωρητική θέση ότι η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση ενισχύεται όταν τα παιδιά αποκτούν γλωσσικά

και γνωστικά εργαλεία για να αναγνωρίζουν, να κατονομάζουν και να ρυθμίζουν τις εσωτερικές τους καταστάσεις. Οι Domitrovich et al. (2007) έδειξαν, σε τυχαιοποιημένη μελέτη σε περιβάλλον Head Start, ότι το πρόγραμμα συνδέεται με βελτιώσεις στην κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια, ενώ οι Bierman et al. (2014), στο πλαίσιο του REDI, ενίσχυσαν περαιτέρω την τεκμηρίωση για τη συμβολή του στην αυτορρύθμιση και στη σχολική ετοιμότητα. Συνολικά, το PATHS φαίνεται να είναι ιδιαίτερα χρήσιμο όταν εφαρμόζεται με συνέπεια, ενσωματώνεται στην καθημερινή ρουτίνα της τάξης και συνοδεύεται από επιμόρφωση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών.

Incredible Years

Το **Incredible Years** αποτελεί ένα πολυεπίπεδο πρόγραμμα που περιλαμβάνει παρεμβάσεις για παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς και στηρίζεται στην αρχή ότι η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζεται από τη συνέπεια και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων σε όλα τα βασικά περιβάλλοντα ζωής του. Η εκδοχή για την προσχολική εκπαίδευση δίνει έμφαση στη θετική διαχείριση της τάξης, στην ενίσχυση της κοινωνικής συμπεριφοράς, στην επίλυση συγκρούσεων και στη μείωση εξωτερικευμένων δυσκολιών. Το πρόγραμμα αξιοποιεί κουκλοθέατρο, βιντεομοντελοποίηση, ομαδικές δραστηριότητες και στρατηγικές θετικής ενίσχυσης, ενώ παράλληλα εμπλέκει γονείς και εκπαιδευτικούς, υποστηρίζοντας τη γενίκευση των δεξιοτήτων από το σχολείο στο σπίτι. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι οι παρεμβάσεις της οικογένειας Incredible Years συνδέονται με βελτιώσεις στην κοινωνική συμπεριφορά και με μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς, ιδίως όταν η εφαρμογή είναι συστηματική και οι ενήλικοι συμμετέχουν ενεργά (Webster-Stratton & Reid, 2010· Leijten et al., 2018). Παρότι ένα μέρος της τεκμηρίωσης προέρχεται από ευρύτερα ηλικιακά δείγματα, η προσχολική εφαρμογή του προγράμματος παραμένει από τις πλέον ισχυρές και συχνά αναφερόμενες στη διεθνή βιβλιογραφία.

Second Step Early Learning

Το **Second Step Early Learning** αποτελεί ένα δομημένο πρόγραμμα πρόληψης και ενίσχυσης της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης στην προσχολική εκπαίδευση, το οποίο οργανώνεται σε σύντομες αλλά συχνές δραστηριότητες που εστιάζουν στην ενσυναίσθηση, στη διαχείριση συναισθημάτων, στις φιλικές δεξιότητες, στην προσοχή και στην επίλυση προβλημάτων. Το υλικό του είναι αναλυτικά οργανωμένο, γεγονός που διευκολύνει την εφαρμογή του από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της καθημερινής σχολικής πρακτικής. Αξιοποιούνται εικόνες, ιστορίες, κούκλες, σενάρια συζήτησης και οργανωμένες δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά να μεταβαίνουν σταδιακά από τη σωματική εκφόρτιση του συναισθήματος στη λεκτική και κοινωνικά κατάλληλη επεξεργασία του. Η διαθέσιμη βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι το πρόγραμμα μπορεί να συμβάλει θετικά στις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες, στις εκτελεστικές λειτουργίες και στο κλίμα της τάξης, ιδιαίτερα όταν εφαρμόζεται συστηματικά και σε πλαίσια με αυξημένες κοινωνικοοικονομικές προκλήσεις (Upshur et al., 2017· Low et al., 2021). Ωστόσο, η σύντομη διάρκεια των δραστηριοτήτων,

παρότι εξυπηρετεί τη σχολική καθημερινότητα, ενδέχεται να περιορίζει την εις βάθος επεξεργασία πιο σύνθετων κοινωνικών και ηθικών διλημμάτω

Pyramid Model

Το **Pyramid Model** δεν αποτελεί ένα μεμονωμένο πρόγραμμα, αλλά ένα πολυεπίπεδο πλαίσιο παρέμβασης για την προαγωγή της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης και την πρόληψη προκλητικών συμπεριφορών στην πρώτη παιδική ηλικία. Το πρώτο επίπεδο αφορά καθολικές πρακτικές, όπως η δημιουργία προβλέψιμου περιβάλλοντος, η σαφής δόμηση των ρουτινών, η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων και η διδασκαλία κοινωνικών κανόνων. Το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει στοχευμένες στρατηγικές για μικρές ομάδες παιδιών με ήπιες δυσκολίες, ενώ το τρίτο αφορά εντατικότερη εξατομικευμένη υποστήριξη για παιδιά με αυξημένες ανάγκες. Η ισχύς του μοντέλου έγκειται στη συστημική του λογική, καθώς δεν περιορίζεται στο παιδί, αλλά ενσωματώνει τη σχολική οργάνωση, την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, τη συλλογή δεδομένων και τη συνεργασία με την οικογένεια. Οι Fox et al. (2010) και οι Hemmeter et al. (2021) υπογραμμίζουν ότι το Pyramid Model συνδέεται με βελτίωση του κλίματος της τάξης, μείωση τιμωρητικών πρακτικών και ενίσχυση της επάρκειας των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση συμπεριφορικών δυσκολιών. Για τον λόγο αυτό, θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλο για πλαίσια που επιδιώκουν όχι μόνο μια παρέμβαση συγκεκριμένου περιεχομένου, αλλά συνολική αναβάθμιση της ποιότητας των κοινωνικοσυναισθηματικών πρακτικών.

Head Start REDI

Το **Head Start REDI** αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα ολοκληρωμένης παρέμβασης που συνδέει την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση με τη γλωσσική και προαναγνωστική ανάπτυξη. Το πρόγραμμα ενσωματώνει στοιχεία κοινωνικοσυναισθηματικής παρέμβασης, βασισμένα κυρίως στο PATHS, με δραστηριότητες διαλογικής ανάγνωσης, ανάπτυξης λεξιλογίου και φωνολογικής ενημερότητας. Η λογική του REDI στηρίζεται στην άποψη ότι η κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια και η σχολική ετοιμότητα δεν αποτελούν ανεξάρτητες διαστάσεις αλλά αλληλοσυνδεόμενες πτυχές της παιδικής ανάπτυξης. Οι σχετικές μελέτες έδειξαν ότι το πρόγραμμα συνδέεται με βελτιώσεις στη συναισθηματική κατανόηση, στη λεκτική έκφραση, στη συμπεριφορική οργάνωση και στις δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας, με αποτελέσματα που σε ορισμένες περιπτώσεις διατηρούνται και στα πρώτα χρόνια της σχολικής πορείας (Bierman et al., 2008· Bierman et al., 2014· Nix et al., 2016). Η σημασία του REDI είναι ιδιαίτερη, επειδή δείχνει ότι οι παρεμβάσεις ΚΣΜ μπορούν να είναι αποτελεσματικότερες όταν συνδέονται οργανικά με τους ευρύτερους μαθησιακούς στόχους του νηπιαγωγείου.

Συμπληρωματικά προγράμματα

Πέρα από τα προγράμματα που ανταποκρίνονται πληρέστερα στα κριτήρια ηλικιακής συνάφειας της παρούσας ανασκόπησης, η βιβλιογραφία αναφέρει και ορισμένες συναφείς παρεμβάσεις που αφορούν γειτονικά αναπτυξιακά στάδια και παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τη συζήτηση του πεδίου, όπως τα Fun FRIENDS, DROPI, PROMEHS, RULER, MindUP, Tools of the Mind και Zippy's Friends. Παρότι το βασικό ηλικιακό εύρος της ανασκόπησης αφορά παιδιά 4–6 ετών, ορισμένα από τα παραπάνω προγράμματα έχουν αξιολογηθεί και σε μικρότερες ή μεγαλύτερες ηλικίες, όπως το Tools of the Mind (3–4 ετών) και το Zippy's Friends (5–7 ετών). Η αναφορά τους δεν αποσκοπεί στην πλήρη ένταξή τους στον βασικό κορμό των παρεμβάσεων της ανασκόπησης, αλλά στη διεύρυνση της κατανόησης συναφών παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην προσχολική και πρώιμη σχολική ηλικία.

Fun FRIENDS. Πρόγραμμα πρόληψης άγχους βασισμένο στη γνωσιακή-συμπεριφορική προσέγγιση, το οποίο εφαρμόζεται σε 10 εβδομαδιαίες συνεδρίες. Αξιολογήθηκε μέσω τυχαιοποιημένης ελεγχόμενης δοκιμής σε 115 παιδιά ηλικίας 4-5 ετών στην Ιαπωνία, καταγράφοντας σημαντική μείωση της αγχώδους και εξωτερικευμένης συμπεριφοράς (Matsumoto et al., 2024). Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος έχει επιβεβαιωθεί και σε άλλες χώρες μέσω τυχαιοποιημένων μελετών (Anticich et al., 2013).

DROPI. Καινοτόμο πρόγραμμα που αναπτύχθηκε στην Πορτογαλία βάσει του μοντέλου CASEL, με έμφαση στην αυτογνωσία, την αυτορρύθμιση, την κοινωνική επίγνωση, τις δεξιότητες σχέσεων και την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Η αξιολόγησή του σε 345 παιδιά προσχολικής ηλικίας με ημι-πειραματικό σχεδιασμό κατέδειξε σημαντική αύξηση του λεξιλογίου, της συναισθηματικής γνώσης, του αυτοελέγχου, της συνεργασίας και της διεκδικητικότητας (Conceição et al., 2025).

PROMEHS (Promoting Mental Health at Schools). Ευρωπαϊκό, σχολικό, καθολικό πρόγραμμα ψυχικής υγείας που εφαρμόζεται σε Ιταλία, Κροατία, Ελλάδα, Λετονία, Πορτογαλία και Ρουμανία. Σε μελέτη με 784 παιδιά ηλικίας 4-5 ετών, το PROMEHS βελτίωσε τις ικανότητες κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, την προκοινωνική συμπεριφορά και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, ενώ τα παιδιά από περιθωριοποιημένες ομάδες παρουσίασαν τα μεγαλύτερα οφέλη (Cavioni et al., 2023). Η πιστότητα εφαρμογής (όσο περισσότερες πρακτικές δραστηριότητες υλοποιήθηκαν) συσχετίστηκε θετικά με την αύξηση των δεξιοτήτων ΚΣΜ και τη μείωση των εσωτερικευόμενων και εξωτερικευόμενων συμπεριφορών.

RULER. Η προσέγγιση **RULER**, η οποία αναπτύχθηκε από το Yale Center for Emotional Intelligence, αποτελεί ένα συστημικό μοντέλο κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης με έμφαση στην αναγνώριση, κατανόηση, ονομασία, έκφραση και ρύθμιση των συναισθημάτων. Παρότι υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα που υποστηρίζουν τη συμβολή της προσέγγισης σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες (Rivers et al., 2013), η εφαρμογή της στην προσχολική εκπαίδευση παραμένει περιορισμένα τεκμηριωμένη. Η αναφορά σε πολυτοπικά ερευνητικά σχέδια αξιολόγησης (Institute of Education

Sciences, 2018) υποδηλώνει ότι η προσχολική εκδοχή του προγράμματος βρίσκεται ακόμη σε φάση συστηματικής διερεύνησης και δεν διαθέτει, μέχρι στιγμής, επαρκώς δημοσιευμένα τελικά αποτελέσματα. Ως εκ τούτου, το RULER εντάσσεται στις αναδυόμενες προσεγγίσεις που εμφανίζουν θεωρητική και παιδαγωγική δυναμική, αλλά απαιτούν περαιτέρω εμπειρική επιβεβαίωση.

MindUP. Το **MindUP** αποτελεί πρόγραμμα βασισμένο στην ενσυνειδητότητα (mindfulness), το οποίο στοχεύει στην ενίσχυση της αυτορρύθμισης, της προσοχής και της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης μέσω δομημένων δραστηριοτήτων. Η αποτελεσματικότητά του έχει διερευνηθεί σε μελέτες που περιλαμβάνουν παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, σε μελέτη μεγάλης κλίμακας με 584 παιδιά που φοιτούσαν σε τάξεις νηπιαγωγείου (junior και senior kindergarten), διαπιστώθηκαν σημαντικές βελτιώσεις στις εκτελεστικές λειτουργίες, στις προσαρμοστικές δεξιότητες και μείωση των εσωτερικευόμενων και εξωτερικευόμενων προβλημάτων συμπεριφοράς (Crooks et al., 2020). Ωστόσο, δεδομένου ότι μέρος της βιβλιογραφίας για το πρόγραμμα προέρχεται από δείγματα που εκτείνονται πέραν του στενού ηλικιακού εύρους 4–6 ετών, η γενίκευση των ευρημάτων στην προσχολική εκπαίδευση θα πρέπει να γίνεται με προσοχή.

Tools of the Mind. Πρόγραμμα βασισμένο στη θεωρία του Vygotsky, το οποίο ενσωματώνεται στο καθημερινό πρόγραμμα και στοχεύει στην ανάπτυξη εκτελεστικών λειτουργιών μέσω συμβολικού παιχνιδιού και γλώσσας αυτορρύθμισης. Τυχαιοποιημένη ελεγχόμενη δοκιμή σε 260 παιδιά 3-4 ετών στον Καναδά έδειξε ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στο Tools of the Mind παρουσίασαν μεγαλύτερη βελτίωση στις εκτελεστικές λειτουργίες, με την επίδραση να είναι σημαντική για εκείνα με υψηλή αρχική υπερκινητικότητα/απροσεξία (Solomon et al., 2018).

Zippy's Friends. Το Zippy's Friends αποτελεί διεθνώς εφαρμοζόμενο πρόγραμμα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης για παιδιά ηλικίας 5–7 ετών, το οποίο εστιάζει κυρίως στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης (coping), συναισθηματικής κατανόησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το πρόγραμμα βασίζεται σε αφηγηματικές δραστηριότητες και ομαδικές συζητήσεις που βοηθούν τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται καθημερινές δυσκολίες. Εμπειρικές μελέτες έχουν δείξει ότι η συμμετοχή στο πρόγραμμα συνδέεται με βελτίωση της συναισθηματικής επίγνωσης, των στρατηγικών αντιμετώπισης και των διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και με μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς (Mishara & Ystgaard, 2006· Monkeviciene et al., 2006 Τα διαθέσιμα ευρήματα υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή στο πρόγραμμα μπορεί να συνδεθεί με ενίσχυση των στρατηγικών αντιμετώπισης, της συναισθηματικής κατανόησης και των διαπροσωπικών δεξιοτήτων, ιδίως όταν η εφαρμογή είναι συστηματική. Ωστόσο, δεδομένου ότι το πρόγραμμα απευθύνεται κυρίως σε παιδιά που εκτείνονται πέραν του στενού ηλικιακού εύρους της παρούσας ανασκόπησης, εντάσσεται εδώ ως σχετιζόμενη παρέμβαση με μερική συνάφεια.

Πίνακας 1. Συγκριτική παρουσίαση διεθνών παρεμβάσεων ΚΣΜ στην προσχολική εκπαίδευση

Α. Προγράμματα με εκτενέστερη εμπειρική τεκμηρίωση

Πρόγραμμα	Δομή & Διάρκεια	Βασικά χαρακτηριστικά	Τεκμηριωμένα αποτελέσματα	Περιορισμοί
PATHS Preschool	30–35 εβδομάδες, 2 συνεδρίες/εβδομάδα	Συναισθηματική κατανόηση, αυτορρύθμιση, τεχνική «Stop–Think–Do», παιχνίδι ρόλων	Βελτίωση αυτορρύθμισης, μείωση επιθετικότητας, ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων	Απαιτεί επιμόρφωση και υψηλή πιστότητα εφαρμογής
Incredible Years	2–3 συνεδρίες/εβδ., όλο το έτος	Πολυεπίπεδη παρέμβαση (παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικοί), θετική διαχείριση συμπεριφοράς	Βελτίωση προκοινωνικής συμπεριφοράς, μείωση εξωτερικευμένων προβλημάτων	Χρονοβόρο, εξάρτηση από συμμετοχή γονέων
Head Start REDI	~30 εβδομάδες	Συνδυασμός SEL και γλωσσικής ανάπτυξης, διαλογική ανάγνωση	Βελτίωση σχολικής ετοιμότητας, γλώσσας και αυτορρύθμισης	Υψηλές απαιτήσεις οργάνωσης και επιμόρφωσης
Pyramid Model	Συνεχές πολυεπίπεδο πλαίσιο	Καθολικές, στοχευμένες και εξατομικευμένες παρεμβάσεις, έμφαση στο κλίμα τάξης	Βελτίωση κλίματος τάξης, μείωση τιμωρητικών πρακτικών, ενίσχυση επάρκειας εκπαιδευτικών	Απαιτεί συστημική υποστήριξη και συνεχή παρακολούθηση
Second Step Early Learning	28–30 εβδομάδες, καθημερινές σύντομες συνεδρίες	Ενσυναίσθηση, αυτοέλεγχος, επίλυση προβλημάτων, δομημένο υλικό	Βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων και εκτελεστικών λειτουργιών, μείωση	Περιορισμένο βάθος σε σύνθετες κοινωνικές δεξιότητες

Πρόγραμμα	Δομή & Διάρκεια	Βασικά χαρακτηριστικά	Τεκμηριωμένα αποτελέσματα	Περιορισμοί
			προβλημάτων συμπεριφοράς	

Β. Συμπληρωματικά ή αναδυόμενα προγράμματα (με περιορισμένη ή εξελισσόμενη τεκμηρίωση)

Πρόγραμμα	Δομή & Διάρκεια	Βασικά χαρακτηριστικά	Τεκμηριωμένα αποτελέσματα	Περιορισμοί
Fun FRIENDS	10 εβδομαδιαίες συνεδρίες	Διαχείριση άγχους, ανθεκτικότητα, γνωσιακή-συμπεριφορική προσέγγιση	Μείωση άγχους και συμπεριφορικών δυσκολιών	Περιορισμένη εφαρμογή σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια
DROPI	CASEL-based πρόγραμμα	Ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων SEL με δομημένες δραστηριότητες	Βελτίωση αυτοελέγχου, συνεργασίας και συναισθηματικής γνώσης	Περιορισμένη διεθνής διάχυση και επαναληψιμότητα
PROMEHS	Ευρωπαϊκό, whole-school πρόγραμμα	Ανθεκτικότητα, πρόληψη, ψυχική υγεία	Βελτίωση SEL και προκοινωνικής συμπεριφοράς	Απαιτεί εκτεταμένη επιμόρφωση και συστημική εφαρμογή
RULER (preschool)	Συστημική εφαρμογή	Αναγνώριση, κατανόηση και ρύθμιση συναισθημάτων	Ενδείξεις βελτίωσης συναισθηματικού κλίματος (κυρίως σε μεγαλύτερες ηλικίες), βρίσκεται υπό αξιολόγηση	Περιορισμένα τελικά δεδομένα για προσχολική ηλικία
MindUP	15 συνεδρίες	Mindfulness, αυτορρύθμιση, ενσυνειδητότητα	Βελτίωση προσοχής και μείωση συμπτωμάτων συμπεριφοράς	Περιορισμένη τεκμηρίωση ειδικά για νηπιαγωγείο

Πρόγραμμα	Δομή & Διάρκεια	Βασικά χαρακτηριστικά	Τεκμηριωμένα αποτελέσματα	Περιορισμοί
Tools of the Mind	Ενσωμάτωση στο πρόγραμμα	Συμβολικό παιχνίδι, εκτελεστικές λειτουργίες	Βελτίωση μνήμης, προσοχής και αυτοελέγχου	Δείγματα κυρίως 3–4 ετών, δύσκολη εφαρμογή σε μεγάλες τάξεις
Zippy's Friends	~24 εβδομάδες	Αφήγηση, coping skills, κοινωνικές δεξιότητες	Βελτίωση στρατηγικών αντιμετώπισης και συναισθηματικής κατανόησης	Ηλικιακό εύρος εκτείνεται πέραν 4–6 ετών

Συνολικά, η επισκόπηση των παραπάνω προγραμμάτων (Πίνακας 1) καταδεικνύει ότι η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα ενιαίο ή μονοδιάστατο πεδίο παρέμβασης, αλλά ένα σύνθετο σύνολο παιδαγωγικών προσεγγίσεων με κοινό προσανατολισμό την ενίσχυση της συναισθηματικής ρύθμισης, της κοινωνικής επάρκειας και της σχολικής ετοιμότητας. Παρά τις διαφοροποιήσεις τους ως προς τη διάρκεια, τη δομή, το θεωρητικό υπόβαθρο και το επίπεδο συστημικής υποστήριξης που απαιτούν, τα περισσότερα από τα προγράμματα που εξετάστηκαν συγκλίνουν στο ότι οι δεξιότητες της αυτορρύθμισης, της ενσυναίσθησης, της συνεργασίας και της διαχείρισης συμπεριφοράς μπορούν να ενισχυθούν ουσιαστικά όταν η παρέμβαση είναι οργανωμένη, αναπτυξιακά κατάλληλη και ενταγμένη στη σχολική καθημερινότητα.

Παράλληλα, η βιβλιογραφία δείχνει ότι η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων δεν εξαρτάται αποκλειστικά από το ίδιο το πρόγραμμα, αλλά και από ένα ευρύτερο πλέγμα παραγόντων που περιλαμβάνει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την πιστότητα εφαρμογής, τη συνεργασία με την οικογένεια, τη διοικητική υποστήριξη και την πολιτισμική συνάφεια του υλικού. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση των διεθνών αυτών παρεμβάσεων δεν μπορεί να περιοριστεί μόνο στην καταγραφή θετικών αποτελεσμάτων, αλλά χρειάζεται να ενταχθεί σε μια ευρύτερη συζήτηση για τις προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής τους στο πραγματικό σχολικό πλαίσιο. Με βάση τα παραπάνω, καθίσταται αναγκαία μια συνθετική αποτίμηση των βασικών ευρημάτων της ανασκόπησης και των προεκτάσεών τους για την ελληνική προσχολική εκπαίδευση

Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας ανασκόπησης υποδηλώνουν ότι οι διεθνώς μελετημένες παρεμβάσεις κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ) για παιδιά ηλικίας 4–6 ετών συνιστούν αναπτυξιακά κατάλληλες και παιδαγωγικά χρήσιμες προσεγγίσεις για την

ενίσχυση βασικών πτυχών της πρώιμης ανάπτυξης. Η σύγκλιση δεδομένων από τυχαιοποιημένες ελεγχόμενες δοκιμές, ημι-πειραματικές μελέτες και μετα-αναλύσεις δείχνει ότι η ΚΣΜ σχετίζεται με βελτιώσεις στη συναισθηματική ρύθμιση, την ενσυναίσθηση, την προκοινωνική συμπεριφορά και τη σχολική ετοιμότητα, ενώ συνδέεται και με τη μείωση εξωτερικευμένων και εσωτερικευμένων δυσκολιών (Taylor κ.ά., 2017· Moffitt κ.ά., 2011). Ωστόσο, τα μεγέθη των επιδράσεων διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με το πρόγραμμα, το ερευνητικό σχέδιο και τους δείκτες αξιολόγησης, και στη βιβλιογραφία περιγράφονται συνήθως ως μικρά έως μέτρια, γεγονός που επιβάλλει προσεκτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Bierman κ.ά., 2014· Leijten κ.ά., 2018· Jones κ.ά., 2020).

Τα προγράμματα με εκτενέστερη εμπειρική τεκμηρίωση, όπως το PATHS Preschool, το Incredible Years, το Head Start REDI, το Pyramid Model και, σε μικρότερο βαθμό, το Second Step Early Learning, εμφανίζουν πιο συνεπή και επαναλαμβανόμενα ευρήματα αποτελεσματικότητας σε διαφορετικά πλαίσια εφαρμογής (Domitrovich κ.ά., 2007· Bierman κ.ά., 2008· Bierman κ.ά., 2014· Nix κ.ά., 2016· Webster-Stratton & Reid, 2010· Leijten κ.ά., 2018· Fox κ.ά., 2010· Hemmeter κ.ά., 2021· Upshur κ.ά., 2017). Αντίθετα, προσεγγίσεις όπως τα Fun FRIENDS, DROPI, PROMEHS, MindUP, καθώς και συστημικά μοντέλα όπως το RULER στην προσχολική εκδοχή του, εμφανίζουν ενθαρρυντικά αλλά πιο περιορισμένα ή ακόμη εξελισσόμενα δεδομένα, τα οποία απαιτούν περαιτέρω εμπειρική επιβεβαίωση σε διαφορετικά πολιτισμικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Anticich κ.ά., 2013· Matsumoto κ.ά., 2024· Cavioni κ.ά., 2023· Crooks κ.ά., 2020· Rivers κ.ά., 2013). Επιπλέον, ορισμένα προγράμματα, όπως το Tools of the Mind και το Zippy’s Friends, παρουσιάζουν μερική μόνο συνάφεια με το ηλικιακό εύρος της παρούσας ανασκόπησης, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα άμεσης σύγκρισης των ευρημάτων τους με παρεμβάσεις που έχουν σχεδιαστεί αποκλειστικά για παιδιά 4–6 ετών (Solomon κ.ά., 2018).

Η ερμηνεία των ευρημάτων ευθυγραμμίζεται με θεωρητικά και εμπειρικά μοντέλα που αναδεικνύουν τη σημασία της προσχολικής περιόδου ως κρίσιμου αναπτυξιακού σταδίου. Η νευροαναπτυξιακή ωρίμανση των εκτελεστικών λειτουργιών δημιουργεί ένα «ευαίσθητο παράθυρο» για την καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και ελέγχου συμπεριφοράς (Diamond, 2013· Blair & Raver, 2015), ενώ η κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση υπογραμμίζει τον ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της γλώσσας στη διαμόρφωση των δεξιοτήτων αυτών (Vygotsky, 1978). Παράλληλα, η ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικού–παιδιού και το συναισθηματικό κλίμα της τάξης λειτουργούν ως βασικοί μηχανισμοί διαμεσολάβησης της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων (Hamre & Pianta, 2001· Jennings & Greenberg, 2009), ενώ η ανάπτυξη συναισθηματικού λεξιλογίου και η ενίσχυση των εκτελεστικών λειτουργιών μέσω δομημένων δραστηριοτήτων φαίνεται να αποτελούν κεντρικούς μηχανισμούς δράσης (Diamond & Lee, 2011).

Παράλληλα, η ανασκόπηση αναδεικνύει ότι η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων δεν εξαρτάται αποκλειστικά από το περιεχόμενο του προγράμματος, αλλά από ένα

σύνολο παραγόντων εφαρμογής. Η επιμόρφωση και η παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, η πιστότητα εφαρμογής, η διάρκεια και η ένταση της παρέμβασης, η συνεργασία με την οικογένεια και η πολιτισμική προσαρμογή του υλικού αναδεικνύονται ως κρίσιμοι τροποποιητές των αποτελεσμάτων (Zins κ.ά., 2007). Η παρατήρηση αυτή ενισχύει τη θέση ότι η ΚΣΜ δεν αποτελεί ένα απομονωμένο πρόγραμμα, αλλά μια ολιστική παιδαγωγική προσέγγιση που ενσωματώνεται στο καθημερινό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Στο ελληνικό πλαίσιο, τα ευρήματα αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, καθώς το νηπιαγωγείο διαθέτει θεωρητική και παιδαγωγική βάση που ευνοεί την ενσωμάτωση της ΚΣΜ, αλλά αντιμετωπίζει δομικές και θεσμικές προκλήσεις. Η έλλειψη ενοποιημένου πλαισίου εφαρμογής, οι περιορισμένες ευκαιρίες συστηματικής επιμόρφωσης και οι συνθήκες λειτουργίας των σχολικών μονάδων δυσχεραίνουν την ευρεία και συνεκτική υλοποίηση παρεμβάσεων (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021· Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2023· Μπουζάκη, 2019). Η μεταφορά διεθνών προγραμμάτων απαιτεί, επομένως, όχι απλή υιοθέτηση, αλλά κριτική προσαρμογή στις πολιτισμικές, γλωσσικές και οργανωτικές ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η παρούσα ανασκόπηση παρουσιάζει επίσης ορισμένους περιορισμούς που επηρεάζουν τη γενικευσιμότητα των συμπερασμάτων. Ο αφηγηματικός χαρακτήρας της δεν επιτρέπει πλήρη αναπαραγωγιμότητα της διαδικασίας επιλογής των μελετών, ενώ δεν πραγματοποιήθηκε τυποποιημένη αξιολόγηση της ποιότητας των επιμέρους ερευνών ή του κινδύνου μεροληψίας. Επιπλέον, η έμφαση σε αγγλόφωνη βιβλιογραφία ενδέχεται να περιορίζει τη γεωγραφική αντιπροσωπευτικότητα, ενώ η περιορισμένη διαθεσιμότητα διαχρονικών δεδομένων δυσχεραίνει την αποτίμηση της μακροπρόθεσμης επίδρασης των παρεμβάσεων. Η έλλειψη πολιτισμικά επικυρωμένων εργαλείων αξιολόγησης για την ελληνική πραγματικότητα (Denham, 2006), καθώς και η εκπόνηση της ανασκόπησης από μία μόνο ερευνήτρια, συνιστούν επιπλέον παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη.

Με βάση τα παραπάνω, προκύπτουν συγκεκριμένες κατευθύνσεις για πολιτική, πρακτική και μελλοντική έρευνα. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, αναδεικνύεται η ανάγκη ανάπτυξης ενός εθνικού πλαισίου ΚΣΜ για το νηπιαγωγείο, ευθυγραμμισμένου με τα Αναλυτικά Προγράμματα και υποστηριζόμενου από δομές επιμόρφωσης και αξιολόγησης. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πρακτικής, προτείνεται η πιλοτική εφαρμογή τεκμηριωμένων παρεμβάσεων, όπως το PATHS Preschool ή το Second Step Early Learning, με συστηματική παρακολούθηση της πιστότητας εφαρμογής και της αποτελεσματικότητάς τους. Σε επίπεδο έρευνας, κρίνεται αναγκαία η υλοποίηση τυχαιοποιημένων ελεγχόμενων δοκιμών με πολλαπλές πηγές δεδομένων, η ανάπτυξη μελετών κόστους-αποτελεσματικότητας και η δημιουργία αξιόπιστων και πολιτισμικά κατάλληλων εργαλείων αξιολόγησης της ΚΣΜ.

Συνοψίζοντας, η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση δεν συνιστά απλώς μια συμπληρωματική παιδαγωγική πρακτική, αλλά έναν κρίσιμο παράγοντα για τη συνολική ανάπτυξη και ευημερία των παιδιών, με σημαντικές προεκτάσεις για τη δημόσια υγεία και την κοινωνική συνοχή (OECD, 2021· Jones κ.ά., 2015). Η συστηματική, τεκμηριωμένη και πολιτισμικά προσαρμοσμένη ενσωμάτωσή της στο ελληνικό νηπιαγωγείο μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και στη διαμόρφωση ανθεκτικών και κοινωνικά ικανών μελλοντικών πολιτών.

Αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Bouzaki, M. (2019). *Koinoniki kai synaisthimatiki mathisi sto nipiagogeio: Prokliseis kai prooptikes* (Adimosiefti diplomatiki ergasia). Panepistimio Kritis.

Institouto Ekpaideftikis Politikis. (2021). *Programma spoudon gia tin proscholiki ekpaidefsi.* Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton.

Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton. (2023). O*digos ekpaideftikou gia to programma spoudon tou nipiagogeiou*. Institouto Ekpaideftikis Politiki

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Anticich, S. A., Barrett, P. M., Gillies, R., & Casper, J. (2013). Recent advances in outcomes for early childhood anxiety: An effectiveness study of the Fun FRIENDS program. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 47*(2), 149–159. https://doi.org/10.1177/0004867412461961

Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E., & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development, 79*(6), 1802–1817. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x

Bierman, K. L., Nix, R. L., Heinrichs, B. S., Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Welsh, J. A., & Gill, S. (2014). Effects of Head Start REDI on children's outcomes one year later in kindergarten. *Child Development, 85*(1), 140–159. https://doi.org/10.1111/cdev.12117

Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology, 66*, 711–731. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2023). *What is SEL?* https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-sel/

Cavioni, V., Grazzani, I., Ornaghi, V., Pepe, A., Agliati, A., Gandellini, S., & Colomeischi, A. A. (2023). Promoting mental health at school: Evaluation of a universal program on students' social-emotional learning and academic outcomes. *International Journal of Emotional Education, 15*(1), 3–21.

Conceição, M. P., Janeiro, I. N., & Cristovão, A. M. (2025). The impact of the DROPI program on preschool children's social and emotional skills: A quasi-experimental study. *Early Childhood Education Journal*. Advance online publication.

Crooks, C. V., Bax, K., Delaney, A., Kim, H., & Shokoohi, M. (2020). Impact of MindUP on elementary school students' social-emotional skills and self-regulation. *Mindfulness, 11*, 1429–1439. https://doi.org/10.1007/s12671-020-01357-6

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development, 17*(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science, 333*(6045), 959–964. https://doi.org/10.1126/science.1204529

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool PATHS curriculum. *The Journal of Primary Prevention, 28*, 67–91. https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0

Fox, L., Hemmeter, M. L., Snyder, P., Binder, D. P., & Clarke, S. (2010). Coaching early childhood special educators to implement a comprehensive model for promoting children's social-emotional competence. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*(3), 178–191.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625–638.

Hemmeter, M. L., Fox, L., Snyder, P., Algina, J., Hardy, J. K., Bishop, C., & Viguier, M. (2021). Corollary effects of the Pyramid Model professional development

intervention on child outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 54*, 207–218.

Institute of Education Sciences. (2018). *Efficacy and replication trial of the RULER approach to social and emotional learning*. U.S. Department of Education.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283–2290.

Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., & Doolittle, E. J. (2020). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children, 27*(1), 49–72.

Leijten, P., Melendez-Torres, G. J., Knerr, W., & Gardner, F. (2018). Transported versus homegrown parenting interventions for reducing disruptive child behavior: A multilevel meta-regression study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 57*(8), 510–517.

Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K., & Buntain-Ricklefs, J. (2021). Promoting social–emotional learning for children in high-poverty schools: A randomized controlled trial of Second Step. *School Psychology Review, 50*(1), 1–16.

Matsumoto, Y., Barrett, P. M., & Suyama, H. (2024). Randomized controlled trial of the Fun FRIENDS program for preschool children in Japan. *Journal of Child and Family Studies, 33*, 412–425.

Mishara, B. L., & Ystgaard, M. (2006). Effectiveness of a mental health promotion program to improve coping skills in young children: Zippy's Friends. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(1), 110–123.

Monkeviciene, O., Mishara, B. L., & Dufour, S. (2006). Effects of the Zippy's Friends programme on children's coping abilities during the transition from kindergarten to elementary school. *Early Childhood Education Journal, 34*(1), 53–60.

Moffitt, T. E., Arsenault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 108*(7), 2693–2698.

Nix, R. L., Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Gest, S. D., Welsh, J. A., & Domitrovich, C. E. (2016). The power of a comprehensive preschool teacher professional development program to improve student outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 84*(5), 410–422.

OECD. (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey on social and emotional skills*. OECD Publishing.

Rivers, S. E., Tominey, S. L., O'Bryon, E. C., & Brackett, M. A. (2013). Developing emotional skills in early childhood: The RULER approach. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 426–443). Guilford Press.

Solomon, T., Boivin, M., & O'Neil, K. (2018). The effects of Tools of the Mind on executive functions in Canadian preschool children: A randomized controlled trial. *Early Childhood Research Quarterly, 44*, 207–216.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171.

UNESCO. (2022). *Recommendation on education for peace, human rights and sustainable development*. UNESCO.

Upshur, C. C., Heyman, M., & Wenz-Gross, M. (2017). Efficacy trial of the Second Step Early Learning curriculum: Preliminary outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology, 50*, 15–25.

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

Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2010). The Incredible Years parents, teachers, and children training series. In J. R. Weisz & A. E. Kazdin (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (pp. 194–210). Guilford Press.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(2–3), 191–210.

Ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Αντιλήψεις και ο ρόλος της εμπειρίας συμμετοχής

Καλογιάννη Νίκη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όπως θεσμοθετήθηκε με τον Ν. 4823/2021, αποτελεί μία από τις σημαντικότερες μεταρρυθμίσεις των τελευταίων ετών στην ελληνική εκπαίδευση, προκαλώντας έντονο επιστημονικό και δημόσιο διάλογο. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ατομική αξιολόγηση, η ανάδειξη των βασικών επιφυλάξεών τους και η εξέταση της επίδρασης της προηγούμενης συμμετοχής τους στη διαδικασία αξιολόγησης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου σε δείγμα 149 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν απορρίπτουν την αξιολόγηση ως θεσμό, διατηρούν όμως σημαντικές επιφυλάξεις ως προς τον τρόπο εφαρμογής της, αναδεικνύοντας ζητήματα αντικειμενικότητας, γραφειοκρατικού φόρτου και διαφάνειας. Παράλληλα, η προηγούμενη συμμετοχή στη διαδικασία αξιολόγησης συσχετίστηκε με ευνοϊκότερες αντιλήψεις και καλύτερη κατανόηση του θεσμού, χωρίς να αναιρεί τις επιφυλάξεις που εξακολουθούν να διατυπώνονται. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η εμπειρία συμμετοχής ενδέχεται να διαφοροποιεί τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση, παρέχοντας ενδείξεις για την πιθανή λειτουργία ενός «μηχανισμού εξοικείωσης», ο οποίος χρήζει περαιτέρω εμπειρικής διερεύνησης.

Λέξεις-Κλειδιά: ατομική αξιολόγηση, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, Ν. 4823/2021, εμπειρία συμμετοχής, μηχανισμός εξοικείωσης

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα πλέον σύνθετα ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς συνδέεται με τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, τη λογοδοσία και την επαγγελματική ευθύνη των εκπαιδευτικών. Στη διεθνή βιβλιογραφία προσεγγίζεται κυρίως ως διαδικασία βελτίωσης της εκπαιδευτικής πράξης, υπό την προϋπόθεση ότι εφαρμόζεται με σαφή κριτήρια, διαφάνεια, αξιοπιστία και ουσιαστική ανατροφοδότηση (Darling-Hammond et al., 2017· OECD, 2022· Klenowski & Wyatt-Smith, 2022).

Στην Ελλάδα, η εφαρμογή της ατομικής αξιολόγησης με τον Ν. 4823/2021 επανέφερε στο προσκήνιο τον διάλογο για τον σκοπό, τον χαρακτήρα και τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Παρά τον αναπτυξιακό προσανατολισμό που αποδίδει το θεσμικό πλαίσιο στη διαδικασία, εξακολουθούν να διατυπώνονται επιφυλάξεις σχετικά με την αντικειμενικότητα, τη διαφάνεια και τον αυξημένο γραφειοκρατικό φόρτο που τη συνοδεύει (Κωνσταντίνου, 2013· Κασσωτάκης, 2018).

Παράλληλα, η σύγχρονη ελληνική βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η επαναφορά της ατομικής αξιολόγησης συνοδεύτηκε από έντονο προβληματισμό στην εκπαιδευτική κοινότητα, ενώ οι εμπειρικές μελέτες καταγράφουν σύνθετες και συχνά επιφυλακτικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον θεσμό (Rentzi, 2022· Brouskelis, 2024).

Η διεθνής και η ελληνική βιβλιογραφία έχουν διερευνήσει εκτενώς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση, αναδεικνύοντας ότι αυτές επηρεάζονται από την αντίληψη περί δικαιοσύνης, αξιοπιστίας και χρησιμότητας της διαδικασίας (OECD, 2022· European Commission, 2022). Ωστόσο, οι εμπειρικές μελέτες που διερευνούν ειδικά την επίδραση της εμπειρίας συμμετοχής στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ατομική αξιολόγηση παραμένουν περιορισμένες. Το συγκεκριμένο ερευνητικό κενό αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς η αξιολόγηση εφαρμόζεται πλέον συστηματικά στην ελληνική εκπαίδευση και η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η άμεση εμπειρία συμμετοχής επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην πληρέστερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον θεσμό.

Με αφετηρία το παραπάνω ερευνητικό κενό, η παρούσα μελέτη διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ατομική αξιολόγηση σύμφωνα με τον Ν. 4823/2021, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην επίδραση της προηγούμενης συμμετοχής τους στη διαδικασία αξιολόγησης. Ειδικότερα, εξετάζεται κατά πόσο η εμπειρία συμμετοχής συνδέεται με διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον θεσμό, συμβάλλοντας στην καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνονται οι στάσεις τους.

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ατομική αξιολόγηση, όπως αυτή θεσμοθετήθηκε με τον Ν. 4823/2021. Παράλληλα, εξετάζεται κατά πόσο η προηγούμενη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αξιολόγησης συνδέεται με διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις τους απέναντι στον θεσμό.

Με βάση τον σκοπό της έρευνας, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ατομική αξιολόγηση σύμφωνα με τον Ν. 4823/2021;
2. Ποιες επιφυλάξεις διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί και ποιες προϋποθέσεις θεωρούν απαραίτητες για την αποδοχή της διαδικασίας αξιολόγησης;
3. Συνδέεται η προηγούμενη συμμετοχή στη διαδικασία ατομικής αξιολόγησης με διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον θεσμό;

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα υιοθέτησε ποσοτική διατομεακή (cross-sectional) ερευνητική προσέγγιση με στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ατομική αξιολόγηση, όπως αυτή θεσμοθετήθηκε με τον Ν. 4823/2021. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε δομημένο, ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε δημογραφικά στοιχεία, ερωτήσεις κλειστού τύπου σε πενταβάθμια κλίμακα Likert και μία ανοικτή ερώτηση για την καταγραφή των απόψεων των συμμετεχόντων/ουσών.

Το δείγμα αποτέλεσαν 149 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και ανώνυμη, με τήρηση των βασικών αρχών της ερευνητικής δεοντολογίας.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό IBM SPSS Statistics**.** Εφαρμόστηκαν περιγραφική στατιστική και μη παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι για τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων/ουσών, με ιδιαίτερη έμφαση στην επίδραση της προηγούμενης συμμετοχής τους στη διαδικασία αξιολόγησης. Οι απαντήσεις της ανοικτής ερώτησης αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση, επιτρέποντας τη συμπληρωματική ερμηνεία των ποσοτικών ευρημάτων.

Αποτελέσματα

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ατομική αξιολόγηση

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την ατομική αξιολόγηση με στάση που χαρακτηρίζεται περισσότερο από επιφυλακτικότητα παρά από απόρριψη. Η αποδοχή του θεσμού συνδέθηκε με την ύπαρξη σαφών και αντικειμενικών κριτηρίων, τη διαφάνεια των διαδικασιών και την ουσιαστική ανατροφοδότηση. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες/ουσες εξέφρασαν προβληματισμό σχετικά με την αντικειμενικότητα της διαδικασίας, τον γραφειοκρατικό φόρτο και τις πιθανές επιπτώσεις της στο σχολικό κλίμα.

Η θεματική ανάλυση της ανοικτής ερώτησης επιβεβαίωσε τα ποσοτικά ευρήματα, αναδεικνύοντας ως κυρίαρχους άξονες την ανάγκη για διαφανέστερη εφαρμογή της αξιολόγησης, αντικειμενικότερα κριτήρια, περιορισμό της γραφειοκρατίας και ουσιαστικότερη ανατροφοδότηση.

Η επίδραση της εμπειρίας συμμετοχής στην ατομική αξιολόγηση

Η σημαντικότερη διαπίστωση της έρευνας αφορά τη διαφοροποίηση των αντιλήψεων μεταξύ εκπαιδευτικών που είχαν ήδη συμμετάσχει στη διαδικασία αξιολόγησης και

εκείνων που δεν διέθεταν σχετική εμπειρία. Οι πρώτοι δήλωσαν υψηλότερα επίπεδα ενημέρωσης και προετοιμασίας, ενώ αξιολόγησαν ευνοϊκότερα επιμέρους πτυχές της διαδικασίας, όπως τη δικαιοσύνη, τη διαφάνεια και τη συνολική λειτουργία της. Οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις που καταγράφηκαν υποδηλώνουν ότι η εμπειρία συμμετοχής συνδέεται με ευνοϊκότερες αντιλήψεις απέναντι στον θεσμό.

Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ατομική αξιολόγηση δε διαμορφώνονται αποκλειστικά από το θεσμικό πλαίσιο, αλλά επηρεάζονται ουσιαστικά από τον τρόπο εφαρμογής του και από την προσωπική εμπειρία συμμετοχής στη διαδικασία. Παρότι οι συμμετέχοντες/ουσες εξέφρασαν επιφυλάξεις σχετικά με την αντικειμενικότητα, τη διαφάνεια και τον γραφειοκρατικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι στάσεις τους δεν είναι μονοδιάστατες. Η αποδοχή του θεσμού φαίνεται να συνδέεται με την ύπαρξη σαφών κριτηρίων, διαφανών διαδικασιών και ουσιαστικής ανατροφοδότησης.

Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με τη διεθνή βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται περισσότερο από τον τρόπο εφαρμογής της παρά από την ύπαρξη του θεσμού καθαυτού (OECD, 2022· European Commission, 2022· UNESCO, 2021).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν ήδη συμμετάσχει στη διαδικασία ατομικής αξιολόγησης διαφοροποιούνται σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν αντίστοιχη εμπειρία. Οι πρώτοι εμφανίστηκαν περισσότερο ενημερωμένοι και προετοιμασμένοι, ενώ διατύπωσαν ευνοϊκότερες αντιλήψεις για επιμέρους πτυχές της διαδικασίας, χωρίς ωστόσο να παύουν να εκφράζουν προβληματισμούς σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της.

Το εύρημα αυτό δε συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί παύουν να διατηρούν επιφυλάξεις απέναντι στην ατομική αξιολόγηση. Αντίθετα, υποδηλώνει ότι η εμπειρία συμμετοχής ενδέχεται να μειώνει την αβεβαιότητα και να ενισχύει την κατανόηση της διαδικασίας, διαφοροποιώντας τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον θεσμό. Υπό το πρίσμα αυτό, τα ευρήματα μπορούν να ερμηνευθούν ως ενδείξεις της πιθανής λειτουργίας ενός «μηχανισμού εξοικείωσης», σύμφωνα με τον οποίο η βιωματική εμπλοκή στη διαδικασία αξιολόγησης συμβάλλει στη σταδιακή διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, χωρίς να αναιρεί τις επιφυλάξεις τους ως προς την αντικειμενικότητα, τη διαφάνεια και τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης.

Κατά συνέπεια, η συμβολή της παρούσας έρευνας δεν περιορίζεται στην καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ατομική αξιολόγηση. Προτείνει μία ερμηνευτική προσέγγιση των ευρημάτων, σύμφωνα με την οποία η προηγούμενη εμπειρία συμμετοχής ενδέχεται να αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση. Η υπόθεση αυτή, η οποία αποτυπώνεται

μέσα από την έννοια ενός πιθανού «μηχανισμού εξοικείωσης», δε συνιστά οριστικό θεωρητικό συμπέρασμα, αλλά μία ερμηνεία που στηρίζεται στα ευρήματα της παρούσας έρευνας και μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για περαιτέρω εμπειρική διερεύνηση.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ατομική αξιολόγηση σύμφωνα με τον Ν. 4823/2021, εστιάζοντας ιδιαίτερα στην επίδραση της προηγούμενης συμμετοχής τους στη διαδικασία αξιολόγησης. Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν απορρίπτουν συλλήβδην τον θεσμό της αξιολόγησης. Αντίθετα, οι αντιλήψεις τους διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο εφαρμογής του, την αντικειμενικότητα των διαδικασιών, την ποιότητα της ανατροφοδότησης και τον βαθμό εμπιστοσύνης που αναπτύσσεται κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν ήδη συμμετάσχει στη διαδικασία αξιολόγησης διατύπωσαν ευνοϊκότερες αντιλήψεις για επιμέρους πτυχές του θεσμού, χωρίς όμως να παύουν να εκφράζουν επιφυλάξεις σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής του. Η διαπίστωση αυτή υποδηλώνει ότι η εμπειρία συμμετοχής δεν οδηγεί κατ' ανάγκη σε άκριτη αποδοχή της αξιολόγησης, αλλά φαίνεται να διαφοροποιεί τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τη διαδικασία.

Η σημαντικότερη συμβολή της παρούσας έρευνας έγκειται στην πρόταση μιας ερμηνευτικής προσέγγισης των ευρημάτων μέσω της έννοιας ενός πιθανού «μηχανισμού εξοικείωσης». Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η βιωματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αξιολόγησης ενδέχεται να περιορίζει την αρχική αβεβαιότητα και να συμβάλλει στη σταδιακή διαφοροποίηση των αντιλήψεών τους απέναντι στον θεσμό, χωρίς να αναιρεί τις επιφυλάξεις τους ως προς την αντικειμενικότητα, τη διαφάνεια και τον γραφειοκρατικό χαρακτήρα της εφαρμογής του.

Η ερμηνεία αυτή δεν συνιστά οριστικό θεωρητικό συμπέρασμα, αλλά μία τεκμηριωμένη υπόθεση που προκύπτει από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για μελλοντικές εμπειρικές μελέτες με μεγαλύτερα και αντιπροσωπευτικότερα δείγματα, καθώς και με διαχρονικό σχεδιασμό.

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων. Το δείγμα περιλάμβανε 149 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και, συνεπώς, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο του εκπαιδευτικού πληθυσμού. Επιπλέον, η έρευνα βασίστηκε σε αυτοαναφερόμενες αντιλήψεις των συμμετεχόντων/ουσών, οι οποίες ενδέχεται να επηρεάζονται από υποκειμενικές εκτιμήσεις.

Επιπρόσθετα, ο διατομεακός (cross-sectional) σχεδιασμός δεν επιτρέπει τη διατύπωση αιτιωδών σχέσεων μεταξύ της εμπειρίας συμμετοχής στην αξιολόγηση και της διαμόρφωσης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, τα ευρήματα αποτελούν χρήσιμη βάση για μελλοντικές διαχρονικές έρευνες με μεγαλύτερα και αντιπροσωπευτικότερα δείγματα.

Βιβλιογραφία

Brouskelis, C. (2024). *Greek secondary school teachers' views on teacher evaluation: Implications for school culture and teachers' autonomy* (Doctoral dissertation, University of East Anglia). University of East Anglia Research Archive. https://ueaeprints.uea.ac.uk/id/eprint/96404/

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

European Commission. (2022). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Publications Office of the European Union.

Kassotakis, M. (2018). *Axiologisi ton scholikon monadon kai ton ekpaideftikon Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis*. Ekdoseis Grigori.

Konstantinou, Ch. (2013). *I axiologisi, o ekpaideftikos kai to ekpaideftiko ergo apo tin optiki tis paidagogikis logikis kai tis epikratousas dyspistias*. Ekdotikos Omilos Syngrafeon Kathigiton.

Klenowski, V., & Wyatt-Smith, C. (2022). *Assessment for education: Standards, judgement and moderation*. Routledge.

Nomos 4823/2021. Anavathmisi tou scholeiou, endynamosi ton ekpaideftikon kai alles diataxeis (FEK A΄ 136/03.08.2021).

OECD. (2022). *Teachers and school leaders as lifelong learners: TALIS 2018 and beyond*. OECD Publishing.

OECD. (2023). *Education Policy Outlook 2023*. OECD Publishing.

Rentzi, A. (2022). *Evaluation of Teachers in Law 4823/2021, as a Possible Source of Conflicts in the Greek Public Schools: The Effective Role of the School Principals*. In *Approaches in Educational Research as a Basis for Interdisciplinary Knowledge* (pp. 107–119). Octaedro Editorial.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.

Η εξέγερση του Πολυτεχνείου και η αποκατάσταση της Δημοκρατίας στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συγκριτική προσέγγιση

Μυλωνάς Ευθύμιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.sc

Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται η εξέγερση του Πολυτεχνείου (1973) και η αποκατάσταση της Δημοκρατίας (1974) σε τρία σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διαπιστώνεται ότι τα δύο γεγονότα παρουσιάζονται ως αλληλένδετοι σταθμοί στη μετάβαση της Ελλάδας από τη δικτατορία στη δημοκρατία, με ιδιαίτερη έμφαση στις δημοκρατικές αξίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Παρά τις κοινές αναφορές, τα βιβλία διαφέρουν ως προς το βάθος της ανάλυσης και τον βαθμό κριτικής προσέγγισης. Παράλληλα, επισημαίνεται ότι ζητήματα όπως οι κοινωνικές αντιστάσεις, η διεθνής διάσταση της δικτατορίας και οι αδυναμίες της Μεταπολίτευσης παρουσιάζονται περιορισμένα ή αποσιωπώνται. Το άρθρο καταλήγει ότι τα σχολικά εγχειρίδια συμβάλλουν στην καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης, αλλά θα μπορούσαν να ενισχύσουν περισσότερο την πολυπρισματική ιστορική προσέγγιση και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών.

Λεξεις κλειδιά: Πολυτεχνείο (1973), Σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας, Δικτατορία (1967-1974)

The Athens Polytechnic Uprising and the Restoration of Democracy in Secondary School History Textbooks: A Comparative Approach

Mylonas Efthimios, Primary Teacher, M.sc

Abstract

The article examines how the 1973 Athens Polytechnic Uprising and the restoration of democracy in 1974 are presented in three secondary school history textbooks in Greece. It finds that both events are portrayed as closely connected milestones in the country's transition from military dictatorship to democracy, emphasizing democratic values and human rights. Although the textbooks share a common narrative, they differ in the depth of their analysis and their level of critical interpretation. The article also highlights that issues such as broader social resistance, the international context of the dictatorship, and the shortcomings of the post-dictatorship era receive limited attention or are omitted. Overall, the paper concludes that while the textbooks promote democratic awareness, they could place greater emphasis on multiple historical perspectives and the development of students' critical thinking skills.

Key words: Athens Polytechnic Uprising (1973), History Textbooks, Greek Military Dictatorship (1967–1974)

Εισαγωγή

Η εξέγερση του Πολυτεχνείου το 1973 και η εγκαθίδρυση της Δημοκρατίας το 1974 αποτελούν θεμελιώδη ορόσημα στη σύγχρονη ελληνική ιστορία. Στην ελληνική εκπαίδευση, τα σχολικά εγχειρίδια επιχειρούν να αναδείξουν τη σημασία τους, αν και ο τρόπος παρουσίασης ποικίλλει ανάλογα με τη βαθμίδα.

Γενικότερα, η εξέγερση του Πολυτεχνείου παρουσιάζεται ως η κορυφαία πράξη αντίστασης ενάντια στη στρατιωτική δικτατορία (1967-1974). Οι μαθητές μαθαίνουν για τον ηρωισμό των φοιτητών, τα αιτήματα για «Ψωμί, Παιδεία, Ελευθερία» και τη βίαιη καταστολή που ακολούθησε. Παράλληλα, τονίζεται ο συμβολικός χαρακτήρας της εξέγερσης ως σημείου αφύπνισης για την κοινωνία, χωρίς όμως να αναλύεται επαρκώς το πώς συνδέεται με άλλες μορφές αντίστασης ή τη διεθνή πολιτική συγκυρία.

Η εγκαθίδρυση της Δημοκρατίας μετά την πτώση της χούντας, το 1974, αναφέρεται ως η θεσμική ολοκλήρωση του αγώνα. Στα εγχειρίδια παρουσιάζονται οι μεταρρυθμίσεις της Μεταπολίτευσης, όπως η ψήφιση του Συντάγματος του 1975 και η κατάργηση της μοναρχίας, ενώ αναδεικνύεται η σημασία της περιόδου για την εδραίωση της δημοκρατίας και των πολιτικών ελευθεριών.

Ωστόσο, υπάρχουν ζητήματα που αποσιωπώνται ή παρουσιάζονται επιφανειακά. Τα εγχειρίδια συχνά αποφεύγουν την κριτική ανάλυση των αδυναμιών της μεταπολιτευτικής περιόδου, όπως η πολιτική πόλωση και οι ανισότητες, ενώ η διεθνής διάσταση της χούντας και οι κοινωνικές αντιθέσεις της εποχής υποβαθμίζονται.

Η προσέγγιση στα σχολικά βιβλία παραμένει προσανατολισμένη στην ενίσχυση της εθνικής συνείδησης και στην προώθηση του δημοκρατικού ιδεώδους. Παρά τις αδυναμίες, η διδασκαλία των γεγονότων αυτών προσφέρει στους μαθητές βασικές γνώσεις για την αξία της δημοκρατίας και την ανάγκη διαρκούς υπεράσπισής της.

Βιβλίο Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου

Η εξέγερση του Πολυτεχνείου (1973) και η εγκαθίδρυση της Δημοκρατίας το 1974 αποτελούν σημαντικούς σταθμούς της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας. Στο εγχειρίδιο Ιστορίας της Γ’ Γυμνασίου, τα δύο γεγονότα συνήθως παρουσιάζονται ως συνδεδεμένα μεταξύ τους, αποτελώντας κομβικά σημεία στον αγώνα για ελευθερία, δικαιώματα και δημοκρατική διακυβέρνηση.

Η εξέγερση του Πολυτεχνείου αναδεικνύεται ως η κορυφαία πράξη αντίστασης απέναντι στη στρατιωτική δικτατορία (1967-1974). Οι μαθητές διδάσκονται για τον ρόλο των φοιτητών ως πρωτοπόρων στην κοινωνική κινητοποίηση, την καταστολή της εξέγερσης τους, την αυταρχικότητα του καθεστώτος και τις θυσίες των πολιτών. Τέλος, σημασία δίνεται και στη γενικότερη αφύπνιση της ελληνικής κοινωνίας ενάντια στη δικτατορία.

Ακολούθως, η πτώση της χούντας το 1974, που επήλθε κυρίως λόγω της τουρκικής εισβολής στην Κύπρο, παρουσιάζεται ως η απαρχή της Μεταπολίτευσης. Οι μαθητές μαθαίνουν για την επαναφορά των δημοκρατικών θεσμών την αναθεώρηση του Συντάγματος το 1975 και την εδραίωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της πολιτικής ελευθερίας.

Η εξέγερση του Πολυτεχνείου θεωρείται σύμβολο της αντίστασης που πυροδότησε την αποσταθεροποίηση του καθεστώτος. Αν και η δικτατορία δεν κατέρρευσε αμέσως, οι κοινωνικές πιέσεις που προκλήθηκαν από τέτοιες αντιδράσεις συνετέλεσαν στην κατάρρευση της Χούντας το 1974 με κύρια επίπτωση την πολιτική σταθερότητα: Το 1974 σηματοδότησε την εδραίωση μιας σύγχρονης, δυτικού τύπου δημοκρατίας, η οποία παραμένει ισχυρή μέχρι σήμερα. Η πολιτική και κοινωνική απελευθέρωση που επήλθε είχε μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στα δικαιώματα, την ισότητα και τις πολιτικές ελευθερίες ενώ το Πολυτεχνείο έγινε σύμβολο αγώνα και υπενθύμιση για τη σημασία της δημοκρατίας και της αντίστασης απέναντι στον αυταρχισμό.[1]

Σήμερα, τα δύο γεγονότα υπενθυμίζουν ότι η δημοκρατία δεν είναι δεδομένη, αλλά χρειάζεται συνεχή υπεράσπιση. Το Πολυτεχνείο εξακολουθεί να εμπνέει πολιτικές και κοινωνικές διεκδικήσεις, ενώ η Μεταπολίτευση δείχνει τη δύναμη της συλλογικής προσπάθειας για πολιτική αλλαγή. Επομένως, η σύνδεσή τους και η κατανόηση των επιπτώσεών τους βοηθούν τους μαθητές να αναγνωρίσουν τη σημασία της δημοκρατίας και της ενεργού συμμετοχής των πολιτών σε αυτήν.

Βιβλίο Ιστορίας Γ΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας

Στο εγχειρίδιο Ιστορίας της Γ' Λυκείου Γενικής Παιδείας, το οποίο επικεντρώνεται στη νεότερη και σύγχρονη ελληνική ιστορία, η εξέγερση του Πολυτεχνείου (1973) και η εγκαθίδρυση της Δημοκρατίας (1974) παρουσιάζονται ως κορυφαία γεγονότα της περιόδου της στρατιωτικής δικτατορίας και της Μεταπολίτευσης.

Η εξέγερση του Πολυτεχνείου παρουσιάζεται μέσα στο γενικότερο ιστορικό πλαίσιο, αφού η καταγραφή περιλαμβάνει την επιδείνωση του αυταρχισμού της δικτατορίας μετά το 1972, με τη διακυβέρνηση του Γεώργιου Παπαδόπουλου και τη μετατροπή του καθεστώτος σε «πολιτική δικτατορία».

Δίνεται έμφαση στο Πολυτεχνείο ως κορύφωση της Αντίστασης και ως σημείο καμπής, με τους φοιτητές να πρωτοστατούν σε ένα ευρύτερο λαϊκό κίνημα αντίστασης. Περιγράφονται οι μέρες της εξέγερσης, οι συλλογικές διεκδικήσεις, καθώς και η βίαιη καταστολή (εισβολή του τανκ στο Πολυτεχνείο) που υπογραμμίζει την απονομιμοποίηση του αυταρχικού καθεστώτος.

[1] Λούβη, Ε. Ξιφαράς, Δ., *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία. Γ΄ Γυμνασίου*. Βιβλίο μαθητή, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, ΙΤΥΕ Διόφαντος, 2015, σ. 155.

Σχετικά με την πτώση της Δικτατορίας, στο βιβλίο αναφέρεται ότι η τουρκική εισβολή στην Κύπρο το 1974 οδήγησε σε κρίση το καθεστώς, επισπεύδοντας την πτώση του και την επιστροφή του Κωνσταντίνου Καραμανλή από το Παρίσι για τη διαχείριση της πολιτικής μετάβασης.

Τέλος, τονίζεται η σημασία της μεταπολιτευτικής περιόδου για την ανασυγκρότηση του πολιτικού συστήματος, με την κατάργηση της μοναρχίας μέσω δημοψηφίσματος, την ψήφιση του Συντάγματος του 1975, και την εγκαθίδρυση ενός σύγχρονου δημοκρατικού καθεστώτος.[2]

Στο βιβλίο της Γ Λυκείου αναδεικνύεται η διαλεκτική σχέση ανάμεσα στα δύο γεγονότα αφού η εξέγερση του Πολυτεχνείου καταγράφεται ως ηθική, πολιτική και κοινωνική αφετηρία για τη διάβρωση της δικτατορίας και την αφύπνιση της κοινωνίας. Ταυτόχρονα, η Μεταπολίτευση παρουσιάζεται ως η θεσμική ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας, με την οριστική απομάκρυνση του στρατού από την πολιτική ζωή και τη θεμελίωση μιας σταθερής δημοκρατίας.

Συμπερασματικά, το βιβλίο τονίζει πως τα γεγονότα αυτά διαμόρφωσαν την πολιτική και κοινωνική ωρίμανση του κράτους, αφού η ελληνική κοινωνία βγήκε πιο ώριμη και με μεγαλύτερη επίγνωση των δημοκρατικών της δικαιωμάτων. Εγκαθιδρύθηκε ένα ισχυρό πλαίσιο διακυβέρνησης και προστασίας δικαιωμάτων ενώ το Πολυτεχνείο αποτελεί ετήσια υπενθύμιση της σημασίας της αντίστασης και η Μεταπολίτευση δείχνει ότι η δημοκρατία είναι αποτέλεσμα συλλογικού αγώνα.

Στο εγχειρίδιο δίνεται χώρος για κριτική σκέψη, με ερωτήματα όπως:

- Πώς μπορούν οι νέες γενιές να εμπνευστούν από τον αγώνα για τη δημοκρατία;
- Ποιες προκλήσεις αντιμετωπίζει η ελληνική δημοκρατία σήμερα, ως συνέχεια των αγώνων εκείνης της περιόδου;

Το βιβλίο, λοιπόν, αντιμετωπίζει τα δύο γεγονότα ως άρρηκτα συνδεδεμένα, με διαχρονική σημασία για την κατανόηση της πολιτικής ιστορίας της χώρας.

Βιβλίο Ιστορίας Γενικής Παιδείας της Γ’ τάξης ΕΠΑΛ

Τέλος, στο βιβλίο Ιστορίας Γενικής Παιδείας της Γ’ τάξης των ΕΠΑΛ, η εξέγερση του Πολυτεχνείου και η εγκαθίδρυση της Δημοκρατίας παρουσιάζονται επίσης ως κομβικά γεγονότα της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας, με έμφαση στην πολιτική τους σημασία και τις κοινωνικές τους διαστάσεις. Η παρουσίαση είναι συνοπτική και προσαρμοσμένη ώστε να επικεντρώνεται στις κύριες πτυχές και επιπτώσεις τους.

[2] Κολιόπουλος, Ι. Σβολόπουλος, Κ. Χατζηβασιλείου, Ε. Νημάς, Θ. Σχολινάκη-Χελιώτη, Χ., *Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου κόσμου (από το 1815 έως και σήμερα*), Γ΄ Λυκείου, βιβλίο μαθητή, Αθήνα: ΙΤΥΕ Διάφαντος, 2007, σ. 159.

Σχετικά με την εξέγερση του Πολυτεχνείου και το ιστορικό της πλαίσιο, εξηγείται η στρατιωτική δικτατορία (1967-1974) ως μια αυταρχική περίοδος που περιόρισε τις πολιτικές ελευθερίες και οδήγησε σε εκτεταμένη καταστολή ενώ η δράση των φοιτητών και άλλων κοινωνικών ομάδων απέναντι στο καθεστώς παρουσιάζεται ως κλιμάκωση της αντίστασης. Πιο συγκεκριμένα**,** τονίζεται η συλλογικότητα και ο αυθορμητισμός της εξέγερσης, αναφέρονται η κατάληψη, οι ραδιοφωνικές εκπομπές και τα αιτήματα για «Ψωμί - Παιδεία – Ελευθερία» και περιγράφεται η βίαιη καταστολή με την είσοδο του τανκ και οι θυσίες όσων συμμετείχαν με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται το Πολυτεχνείο ως σύμβολο αντίστασης απέναντι στον αυταρχισμό, με διαχρονική σημασία για τη δημοκρατία.

Εν συνεχεία, αναφέρεται η αποτυχία του καθεστώτος να διαχειριστεί την κρίση της Κύπρου το 1974 και εξηγείται η επιστροφή του Κωνσταντίνου Καραμανλή και η σταδιακή αποκατάσταση των δημοκρατικών θεσμών. Υπογραμμίζεται η κατάργηση της μοναρχίας με το δημοψήφισμα του 1974 και δίνεται έμφαση στη θέσπιση του Συντάγματος του 1975 και στη σταθεροποίηση της δημοκρατίας.[3]

Συμπερασματικά, το βιβλίο επισημαίνει ότι το Πολυτεχνείο αποτέλεσε την ηθική και πολιτική προετοιμασία για την αλλαγή του καθεστώτος και η Μεταπολίτευση ολοκλήρωσε τον αγώνα για δημοκρατία, με την ενίσχυση των πολιτικών και κοινωνικών ελευθεριών. Από τη μία ενισχύθηκε η συμμετοχή των πολιτών στις δημοκρατικές διαδικασίες και εδραιώθηκε ένα σύγχρονο δημοκρατικό κράτος που υπενθυμίζει κάθε χρόνο στις 17 Νοέμβρη την αξία της ελευθερίας και της αντίστασης απέναντι σε κάθε μορφή αυταρχισμού.

Το βιβλίο προτρέπει τους μαθητές να συνδέσουν τα γεγονότα με τη σημασία της δημοκρατίας στη σύγχρονη Ελλάδα και να προβληματιστούν για το ρόλο της ενεργού πολιτικής συμμετοχής.

Συνολικά, το βιβλίο των ΕΠΑΛ προσεγγίζει τα γεγονότα με τρόπο προσιτό και ουσιώδη, συνδέοντάς τα με το παρόν και το μέλλον της δημοκρατίας.

Η παρουσίαση ιστορικών γεγονότων, όπως η εξέγερση του Πολυτεχνείου και η εγκαθίδρυση της Δημοκρατίας, στα σχολικά εγχειρίδια συχνά αντανακλά την πολιτική συγκυρία και τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες της εποχής έκδοσής τους. Στα τρία βιβλία (Γυμνασίου, Γενικού Λυκείου, και ΕΠΑΛ), παρατηρούνται ορισμένα κοινά στοιχεία αλλά και ζητήματα που είτε θίγονται μερικώς είτε αποσιωπώνται. Η ανάλυση μπορεί να γίνει σε δύο επίπεδα: το περιεχόμενο και η πολιτική συγκυρία.

[3] Κατσουλάκος, Θ. Κυρκίνη, Α. Μπαφούνης, Γ. Σμπιλίρης, Γ., *Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου Κόσμου από το 1453 μ. Χ. έως σήμερα*, Α΄ ΕΠΑΛ γενικής παιδείας, βιβλίο μαθητή, Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος,

Παραλείψεις

Ενώ τονίζεται ο ρόλος των φοιτητών, αποσιωπώνται συχνά οι ευρύτερες κοινωνικές διεργασίες και οι αγώνες άλλων ομάδων (εργάτες, πολιτικοί κρατούμενοι, διανοούμενοι) που αντιστάθηκαν στη δικτατορία. Επίσης, δεν αναλύεται επαρκώς πώς το Πολυτεχνείο συνδέεται με άλλες μορφές αντίστασης, δημιουργώντας την εντύπωση ότι η εξέγερση ήταν μεμονωμένη.

Επιπρόσθετα, η περίοδος της Μεταπολίτευσης παρουσιάζεται κυρίως ως θετική και σταθερή, χωρίς να εξετάζονται κριτικά οι προκλήσεις της, όπως η πολιτική πόλωση, η σχέση της δημοκρατίας με τα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα της εποχής και οι μεταβατικές αδυναμίες, όπως η διατήρηση ορισμένων αντιδημοκρατικών πρακτικών σε θεσμούς.

Και στα τρία βιβλία, η συζήτηση για τη διεθνή υποστήριξη της δικτατορίας από τις Ηνωμένες Πολιτείες και τη Δύση είναι περιορισμένη ή απούσα. Δεν αναλύεται επαρκώς ο γεωπολιτικός ρόλος της Ελλάδας ως μέρος του Ψυχρού Πολέμου.

Διαφορές

Στο Γυμνάσιο η παρουσίαση είναι συναισθηματικά φορτισμένη, επικεντρώνεται στο ηθικό δίδαγμα του αγώνα για δημοκρατία και παραλείπει λεπτομέρειες που θα μπορούσαν να προκαλέσουν σύγχυση στους νεότερους μαθητές.

Στο Γενικό Λύκειο δίνεται περισσότερη έμφαση στις θεσμικές αλλαγές της Μεταπολίτευσης, αλλά η ανάλυση παραμένει επιφανειακή σε θέματα όπως ο οικονομικός και κοινωνικός αντίκτυπος.

Τέλος, στο ΕΠΑΛ, η παρουσίαση είναι συνοπτική και περιορίζεται στις βασικές πληροφορίες, χωρίς να εξετάζονται σε βάθος οι αιτίες και οι επιπτώσεις των γεγονότων.

Εκπαιδευτικοί Στόχοι και Ιδεολογικές Επιρροές

Τα σχολικά εγχειρίδια συντάσσονται συνήθως υπό την επιρροή του πολιτικού κλίματος της περιόδου.[4] Για παράδειγμα, οι εκδόσεις που έγιναν στις δεκαετίες του 1980 και 1990 εστιάζουν περισσότερο στη θεμελίωση της δημοκρατίας, αντανακλώντας το κλίμα αισιοδοξίας της εποχής. Πιο πρόσφατα βιβλία (μετά το 2000) δείχνουν μια τάση εξισορρόπησης μεταξύ της εξύμνησης της δημοκρατίας και της ανάδειξης της ανάγκης για κριτική σκέψη. Παράλληλα, αποφεύγουν να εισάγουν αμφιλεγόμενα θέματα, όπως η στάση της Εκκλησίας κατά τη διάρκεια της δικτατορίας ή ο τρόπος με τον οποίο η μεταπολίτευση διαχειρίστηκε τα εγκλήματα της περιόδου 1967-1974.

[4] Λιάκος, Α. *Πώς το παρελθόν γίνεται Ιστορία;* Αθήνα: Πόλις, 2007, σ. 153.

Η πολιτική πόλωση που επικρατεί στην Ελλάδα ενδέχεται να αποθαρρύνει την ενσωμάτωση ευαίσθητων θεμάτων στην επίσημη εκπαίδευση ενώ η παρουσίαση των γεγονότων εντάσσεται συχνά σε έναν ευρύτερο αφηγηματικό άξονα εθνικής υπερηφάνειας, αποσιωπώντας ίσως τα προβλήματα και τα ελλείμματα που διατήρησε η δημοκρατία στη μεταπολιτευτική Ελλάδα.

Η παρουσίαση στα σχολικά εγχειρίδια είναι γενικά προσαρμοσμένη στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών, αλλά παραμένει συνοπτική αφού λείπει η πολυπρισματική ανάλυση που θα επέτρεπε στους μαθητές να κατανοήσουν την πλήρη πολυπλοκότητα των γεγονότων. Ταυτόχρονα είναι επιλεκτική διότι ορισμένες πτυχές, όπως ο διεθνής ρόλος και οι κοινωνικές εντάσεις της μεταπολίτευσης, αποσιωπώνται για λόγους πολιτικής και εκπαιδευτικής ουδετερότητας Συνάμα, είναι επικεντρωμένη στον Θεσμικό Άξονα αφού δίνεται έμφαση στις θεσμικές αλλαγές, ενώ η κοινωνική και πολιτισμική διάσταση δεν εκπροσωπούνται επαρκώς.[5]

Αυτή η προσέγγιση είναι κατανοητή, αλλά θέτει το ερώτημα αν τα εγχειρίδια προετοιμάζουν τους μαθητές για μια βαθύτερη κατανόηση των προκλήσεων που αντιμετωπίζει η σύγχρονη δημοκρατία και αν αναπτύσσεται η πολιτειακή τους συνείδηση ώστε να καταστούν ενεργοί πολίτες σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.[6]

Η ελληνική εκπαίδευση, όσον αφορά την εξέγερση του Πολυτεχνείου και την εγκαθίδρυση της Δημοκρατίας, θα μπορούσε να επικεντρωθεί περισσότερο σε ορισμένα βασικά σημεία ώστε να προσφέρει μια βαθύτερη κατανόηση των γεγονότων και της διαχρονικής τους σημασίας.

Αντί, δηλαδή να περιορίζεται η αφήγηση στο ηρωικό στοιχείο, θα μπορούσαν να αναδειχθούν οι βαθύτερες κοινωνικές διεργασίες, όπως οι αγώνες των εργαζομένων, οι διανοούμενοι που αντιστάθηκαν και η αφύπνιση των πολιτών απέναντι σε ένα αυταρχικό καθεστώς. Είναι σημαντικό να κατανοήσουν οι μαθητές πώς η εξέγερση και η πτώση της δικτατορίας διαμόρφωσαν τις αξίες και τις απαιτήσεις της μεταπολιτευτικής κοινωνίας.

Από την άλλη, η ελληνική εκπαίδευση σπάνια εστιάζει στον γεωπολιτικό ρόλο της Ελλάδας κατά τη διάρκεια της δικτατορίας. Η επιρροή των ΗΠΑ, η στάση της Ευρώπης και η σημασία του Ψυχρού Πολέμου θα πρέπει να γίνονται κατανοητές για μια πλήρη εικόνα. Οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν πώς η ελληνική εμπειρία συνδέεται και με άλλες περιπτώσεις αντιστασιακών κινημάτων και μεταβάσεων σε δημοκρατία (π.χ. Πορτογαλία, Ισπανία).

[5] Μακαρατζής, Γ., *Η ένταξη της πολυπρισματικότητας στο μάθημα της Ιστορίας, Μια έρευνα-δράση στο ελληνικό σχολείο*, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, 2017, σσ. 184-191.
[6] Παληκίδης, Α., *Η ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα και η ανταπόκρισή της στις οδηγίες το Συμβουλίου της Ευρώπης*, 13ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Κύπρος 2014, σ. 563.

Η εκπαίδευση θα μπορούσε να εστιάσει στη μακροπρόθεσμη επίδραση των γεγονότων, εξετάζοντας τόσο την εδραίωση της δημοκρατίας όσο και τις αδυναμίες της μεταπολιτευτικής περιόδου, όπως η πολιτική πόλωση, η διαφθορά και τα κοινωνικά ελλείμματα ώστε να κατανοούν οι μαθητές ότι η δημοκρατία δεν είναι δεδομένη, αλλά απαιτεί ενεργό συμμετοχή και συνεχή προσπάθεια.

Παράλληλα, το Πολυτεχνείο πρέπει να μελετάται ως σύμβολο ελευθερίας, αλλά και ως μάθημα για τη σημασία της αλληλεγγύης και της αντίστασης σε αυταρχικά καθεστώτα.

Η ανάλυση των γεγονότων μπορεί να εμπλουτίσει τη διδασκαλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, αναδεικνύοντας τις αξίες της δημοκρατίας, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την πολιτική συμμετοχή.

Επίσης, η κατανόηση του πώς η λογοτεχνία, η τέχνη και ο κινηματογράφος έχουν αποτυπώσει την περίοδο μπορεί να δώσει στους μαθητές μια πολυδιάστατη προσέγγιση.

Οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να διερευνούν τις πηγές και να αναπτύσσουν την ικανότητα κριτικής ανάλυσης. Για παράδειγμα, γιατί κάποια γεγονότα αναδεικνύονται περισσότερο από άλλα; Τι επιδιώκει η εκάστοτε ιστορική αφήγηση; Βασική προϋπόθεση φυσικά είναι η απρόσκοπτη πρόσβαση σε πρωτογενείς και δευτερογενείς ιστορικές πηγές.[7]

Εστιάζοντας σε αυτές τις πτυχές, η ελληνική εκπαίδευση μπορεί να αναδείξει τον πλούτο και τη σημασία των γεγονότων, ενισχύοντας την κατανόηση της ιστορίας και τη συνείδηση της αξίας της δημοκρατίας.

Βιβλιογραφία

Katsoulakos, Th. Kyrkini, A. Bafounis, G. Smpiliris, G., *Istoria tou Neoterou kai Synchronou Kosmou apo to 1453 m. Ch. eos simera,* A΄ EPAL genikis paideias, vivlio mathiti, Athina: ITYE Diofantos.

Koliopoulos, I. Svolopoulos, K. Chatzivasileiou, E. Nimas, Th. Scholinaki-Chelioti, Ch., *Istoria tou Neoterou kai tou Synchronou kosmou (apo to 1815 eos kai simera*), G΄ Lykeiou, vivlio mathiti, Athina: ITYE Diafantos, 2007.

Liakos, A. *Pos to parelthon ginetai Istoria*; Athina: Polis, 2007.

Louvi, E. Xifaras, D., *Neoteri kai Synchroni Istoria. G΄ Gymnasiou.* Vivlio mathi-ti, Athina: Ellinika Grammata, ITYE Diofantos, 2015.

[7] Παληκίδης, Α., *Η ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα και η ανταπόκρισή της στις οδηγίες το Συμβουλίου της Ευρώπης*, 13ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Κύπρος 2014, σ. 570.

Makaratzis, G., *I entaxi tis polyprismatikotitas sto mathima tis Istorias, mia erevna-drasi sto elliniko scholeio*, Thessaloniki: APTh, 2017.

Palikidis, A., *I istoriki ekpaidefsi stin Ellada simera kai i antapokrisi tis stis odigies to Symvouliou tis Evropis,* 13ο Pagkyprio Synedrio Paidagogikis E-taireias Kyprou, Kypros, 2014.

Μαθαίνοντας ξένες γλώσσες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εκτός σχολικής αίθουσας

Αναστασία Γκιλδάκη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.07 & 60, M.Ed. & Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Η εργασία εξετάζει τη συμβολή των εξωσχολικών χώρων μάθησης στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Με αφετηρία τη διαπίστωση ότι τα διαθέσιμα εκπαιδευτικά προγράμματα για τις ξένες γλώσσες στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό είναι περιορισμένα και εντοπίζονται κυρίως σε μεγάλα αστικά κέντρα, διερευνάται κατά πόσο ο/η ξενόγλωσσος εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει και να υλοποιήσει δράσεις εκτός τάξης στο πλαίσιο διδακτικών επισκέψεων. Μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση αποσαφηνίζεται ο όρος «εξωσχολικοί χώροι μάθησης», αναδεικνύονται τα παιδαγωγικά και διδακτικά τους οφέλη και παρουσιάζονται προτάσεις αξιοποίησής τους για όλες τις τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ακόμη και σε μικρά επαρχιακά περιβάλλοντα. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι συγκεκριμένοι χώροι ενισχύουν τη μαθησιακή εμπειρία, εμπλουτίζουν τη γλωσσική επάρκεια και καλλιεργούν διαπολιτισμικές δεξιότητες.

Λέξεις-Κλειδιά: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ξένες γλώσσες, εξωσχολικοί χώροι μάθησης, διδακτικές επισκέψεις, εκτός τάξης

Learning Foreign Languages Beyond the Classroom in Primary Education

Anastasia Gkildaki, Teacher PE07 & 60 , M.Ed.

Abstract

This paper investigates the contribution of out-of-school learning environments to foreign language teaching in Primary Education. Building on the observation that available foreign language educational programmes in Kindergarten and Primary School are limited — and mainly concentrated in large urban centres — the study explores whether foreign language teachers can design and implement learning activities outside the classroom within the framework of educational visits. Through a literature review, the concept of “out-of-school learning environments” is clarified, their pedagogical and didactic benefits are highlighted, and proposals for their implementation across all primary grades — even in small provincial contexts — are presented. Findings indicate that such environments substantially enrich learning, enhance language proficiency and promote intercultural awareness and communicative skills.

Key-words: Primary Education, foreign languages, out-of-school learning environments, educational visits, learning beyond the classroom

Εισαγωγή

Η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας και του πολιτισμού της σε ένα πλαίσιο με ελάχιστα ερεθίσματα και ακούσματα αποτελεί μια πρόκληση και μια αναγκαιότητα για ελκυστική και βιωματική προσέγγιση. Δεδομένου πως «ό,τι υπάρχει στην περιοχή γύρω από το σχολείο θεωρείται προέκταση της αίθουσας διδασκαλίας» (Gandini, 2003, σε: Μάγος, 2022, σελ. 235), η μεταφορά του μαθήματος «αλλού» και η συμμετοχή σε μια διδακτική επίσκεψη ίσως και να προσφέρουν αγαστή συνεργασία. Πώς όμως θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν οι διδακτικές επισκέψεις προς όφελος της ξένης γλώσσας, ειδικά όταν τα προσφερόμενα προγράμματα γι' αυτήν είναι ελάχιστα έως και ανύπαρκτα;

Η παρούσα εργασία σκοπεύει να διερευνήσει τις δυνατότητες του ξενόγλωσσου μαθήματος από το Νηπιαγωγείο ως την Στ' τάξη εκτός σχολικής αίθουσας. Μέσω βιβλιογραφικών στοιχείων, γίνεται απόπειρα διασαφήνισης του όρου «εκτός σχολικής αίθουσας» ή αλλιώς «εξωσχολικών χώρων μάθησης.» Στόχος, η ανάδειξη της σημασίας τους για τη διδασκαλία των προσφερόμενων ξένων γλωσσών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τέλος, διερευνά προτάσεις που αναδεικνύουν τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς σκοπούς του ξενόγλωσσου μαθήματος εκτός τάξης-ακόμη και σε μια μικρή επαρχιακή πόλη.

Συμπερασματικά, προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: «Τι είναι οι εξωσχολικοί χώροι μάθησης;» «Ποιοι δύναται να είναι κατάλληλοι χώροι για την ξένη γλώσσα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και αν ο ξενόγλωσσος εκπαιδευτικός μπορεί να βρει και να αξιοποιήσει τέτοιους χώρους προς όφελος της». Στόχος της εργασίας είναι να τονίσει ότι οι εξωσχολικοί χώροι μάθησης αποτελούν μια ρεαλιστική λύση για την ενίσχυση της αυθεντικής επικοινωνίας στις ξένες γλώσσες, ιδιαίτερα σε απομακρυσμένες και επαρχιακές περιοχές όπου απουσιάζουν εξειδικευμένα γλωσσικά προγράμματα.

Θεωρητική προσέγγιση εξωσχολικών χώρων μάθησης

Ως εξωσχολικοί χώροι μάθησης ορίζονται χώροι εκτός του Σχολείου, π.χ. ζωολογικοί κήποι, μουσεία, σιδηροδρομικοί σταθμοί κλπ., που στοχεύουν στην «επί τόπου μάθηση» με σκοπό να την «στηρίξουν, να την εξελίξουν και να την συμπληρώσουν» (Fournés, 2008, σελ. 2). Αποτελούν μια εναλλακτική πρόταση μικρής διάρκειας εμπλουτισμού της σχολικής μάθησης. Ως εκ' τούτου, δεν προσφέρονται αποκλειστικά για την εκμάθηση ξένων γλωσσών (όπ. π.·Gehring, 2010a· Klewitz, 2010).

Η διαφοροποίηση τους έγκειται πρωτίστως, στο ότι δεν ανήκουν στην τυπική εκπαίδευση όπως το Σχολείο. Βάση αυτής, η φοίτηση είναι υποχρεωτική, αφορά συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα και συνδέεται άμεσα με τη παραγωγή γνώσης, την αξιολόγηση και πιστοποίηση της. Σε αντίθεση, η μη τυπική εκπαίδευση στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, επικεντρώνεται στη διαδρομή και όχι στην ίδια τη γνώση. Αλλά και η άτυπη εκπαίδευση, δηλαδή η τυχαία γνώση που προκύπτει από το ευρύτερο περιβάλλον, μπορεί να συνεισφέρει στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση με τη κατάλ-

ληλη διδακτική πρόβλεψη (Baar/ Schönknecht, 2018). Δεν είναι άλλωστε τυχαίο που οι μαθητές έχουν την αίσθηση της εξόρμησης και όχι του μαθήματος σε τέτοιες τοποθεσίες.

Τέλος, σύμφωνα με τον Salzmann (2007, όπ. π., σελ. 16) υπάρχει μια ταξινόμηση των εξωσχολικών χώρων μάθησης σε «πρωτεύοντες», οι οποίοι στοχεύουν αποκλειστικά στη μάθηση και «δευτερεύοντες», «στους οποίους στοχευμένα και θελημένα προωθείται η μάθηση, αλλά εκπληρώνουν πρωτίστως άλλους στόχους» .

Οφέλη αξιοποίησης εξωσχολικών χώρων μάθησης

Οι εξωσχολικοί χώροι μάθησης, πέρα από παιδαγωγικά και διδακτικά οφέλη, φέρνουν μια ευχάριστη εναλλαγή στη μαθησιακή διαδικασία. Εκτός από τα «κοινότυπα οφέλη», που παρουσιάζονται σχεδόν σε κάθε καινοτόμα δραστηριότητα, όπως π.χ. βιωματική και διαθεματική μάθηση, αυτενέργεια, επίλυση προβλήματος κλπ., η μετάθεση του μαθήματος «αλλού» αποτελεί καταρχάς ουσιαστική σύνδεση με την κοινωνία (Fournés, 2008· Gehring, 2010), δίνει έμφαση στη διαδικασία της μάθησης και όχι αποκλειστικά στο περιεχόμενό της (Elsner, 2010) και προσεγγίζει τη γνώση πολυπρισματικά και διαθεματικά (Klewitz, 2010) μέσα από αυθεντικές περιστάσεις (Baar/ Schönknecht, 2018).

Τα σημαντικότερα όμως οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές είναι ότι έρχονται σε επαφή με την ουσιαστική διαπολιτισμική διάσταση της ξένης γλώσσας (Μάγος, 2022) –ειδικά μέσω φυσικών ομιλητών- και των «επικοινωνιακών ρεπερτορίων και γλωσσικών δεξιοτήτων» (Choi/ Nunan, 2018, σελ. 49) που αδυνατούν να κατακτήσουν εντός τάξης. Επίσης, η εκμάθηση ξένης γλώσσας μόνο μέσα στην τάξη δεν οδηγεί «σε υψηλά επίπεδα της γλωσσικής επάρκειας» (όπ, π., σελ 51). Τέλος, η «επαφή με τον φυσικό κόσμο είναι κρίσιμη… για τη διασφάλιση …ψυχικής…, συναισθηματικής και σωματικής υγείας» (Mousa, 2022, σελ. 463).

Προτάσεις αξιοποίησης εξωσχολικών χώρων μάθησης για το ξενόγλωσσο μάθημα

Εκκινώντας από την άποψη ότι οι εξωσχολικοί χώροι μάθησης θέτουν τα θεμέλια ώστε να γίνει πράξη η βιωματική διδασκαλία της ξένης γλώσσας, διερευνήθηκαν προτάσεις στη σύγχρονη βιβλιογραφία. Ο Froese προτείνει για τα Αγγλικά το „Lernrallye“ (2010, σελ. 27), το οποίο λαμβάνει χώρα στην αυλή του σχολείου, δεν απαιτεί ιδιαίτερη προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό και μπορεί να εμπλέξει τους μαθητές στη δημιουργία δραστηριοτήτων. Ενδεικτικά „Lernrallyes“: κυνήγι θησαυρού, δραστηριότητες σε σταθμούς μάθησης, επίσκεψη σε υπεραγορά, δραστηριότητες που εμπλέκουν μέρη/ αξιοθέατα στην πόλη/ το χωριό.

Σε παρόμοιο πνεύμα, η Leinweber (2010) παρουσιάζει την προσομοίωση μιας μικρής πόλης 300 τ.μ. με την εμπλοκή φυσικών ομιλητών, προκειμένου οι μαθητές να ετοιμάσουν το διαβατήριό τους, να πάρουν συνάλλαγμα, να ψωνίσουν στη γλώσσα στόχου. Με την επίσκεψη της τοπικής βιβλιοθήκης ο Gehring (2010b) στοχεύει στην ε-

ξοικείωση με τον χώρο και στην απόκτηση δεξιοτήτων σχετικά με την αναζήτηση και εύρεση των ξενόγλωσσων τίτλων.

Αναφορικά με το χώρο του θεάματος – το θέατρο και τον κινηματογράφο- αναφέρονται δυνατότητες αξιοποίησης της ξένης γλώσσας π.χ. συζήτηση με συντελεστές και ηθοποιούς μιας παράστασης στην ξένη γλώσσα στον χώρο διεξαγωγής της (Surkamp/ Feuchert, 2010). Η Rymarczyk αξιοποιεί τον κινηματογράφο για το ξενόγλωσσο μάθημα και τον εντάσσει στους χώρους που συνδυάζουν «μάθηση και διασκέδαση» (2010, σελ. 126)

Στον χώρο ενός γερμανικού μουσείου, η Kaysers (2004) περιγράφει πώς α. μαθητές/ μαθήτριες της Γ' και Δ' Δημοτικού εξασκούν και εμβαθύνουν τις γνώσεις τους στα Γαλλικά με τη βοήθεια μιας μουσειοπαιδαγωγού και δύο εκθέσεων, β. τάξεις συμμετέχουν σε ξενόγλωσση ξενάγηση στους χώρους του μουσείου, θέτουν ερωτήματα και αλληλοεπιδρούν σχετικά με τα εκθέματα και γ. ενήλικες αλλοδαποί διαφόρων επιπέδων στα Γερμανικά προσεγγίζουν διαθεματικά την ιστορία της πόλης μέσω γλώσσας και εκθεμάτων. Αντίστοιχα στην Καρδίτσα, μαθητές Δημοτικού Σχολείου προσέγγισαν δημιουργικά και βιωματικά τα εκθέματα της Δημοτικής Πινακοθήκης στα Γερμανικά (Γκιλδάκη, 2011).

Εν κατακλείδι, αρκετοί εξωσχολικοί χώροι μπορούν να υποστηρίξουν, να ενισχύσουν και να προσεγγίσουν διαφορετικά την ξένη γλώσσα. Συμπληρωματικά, ένας ζωολογικός κήπος, μια ξένη επιχείρηση, ένα βιβλιοπωλείο ή ένας φούρνος θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν αντίστοιχα.

Συμπεράσματα-προτάσεις

Οι εξωσχολικοί χώροι μάθησης αξιοποιούνται εδώ και χρόνια σε διάφορες χώρες και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι καλλιεργούνται τόσο γνώσεις, όσο στάσεις και δεξιότητες. Η παρούσα εργασία στοχεύει σε μια πρώτη προσέγγιση αυτών των χώρων υπό το πρίσμα της ξένης γλώσσας. Το γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα προς όφελός της είναι ελάχιστα, προϋποθέτει για τον ξενόγλωσσο εκπαιδευτικό εξοικείωση με την διδακτική των εξωσχολικών χώρων, αναζήτηση κατάλληλης τοποθεσίας, καθώς και δημιουργία υλικού. Οι προτάσεις που αναφέρονται στο προηγούμενο κεφάλαιο μπορούν να αποτελέσουν δεξαμενή ιδεών για αντίστοιχες δράσεις και στις τρεις ξένες γλώσσες της Πρωτοβάθμιας Βαθμίδας, με τον κατάλληλο σχεδιασμό. Θα ήταν επίσης ενδιαφέρον να διερευνηθεί η αξιοποίησή τους βάση του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες και να συσταθούν προτάσεις.

Βιβλιογραφία

Ellinoglossi vivliografia

Gkildaki, A. (2011): „Ta Germanika pane… sti Dimotiki Pinakothiki Karditsas". Sto: Argyrioy M./ Kampylis, P. (epim.): Technes kai Ekpaideysi. Dimioyrgikoi tropoi ekmathisis ton glosson. 6- 8 Maioy 2011. Praktika Diethnoys Synedrioy.

Tomos V'. Marasleio Didaskaleio Dimotikis Ekpaideysis. http://primarymusic.primarymusic.gr/primarymusic/images/stories/Eggrafa/Kampylis_Argyriou_2011_ArtsEdu_B_VOL.pdf , 52- 56.

Koyzoylaki, S. (2004). "Ektos ton thyron" perivallontiki ekpaideysi kai agogi - Efarmogi programmaton perivallontikis eyaisthitopoiisis se paidikes kataskinoseis. Ptychiaki Ergasia. Panepistimio Aigaioy. https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/10430/file0.pdf?sequence=2&isAllowed=y.

Magos, K. (2022). To petagma toy Erol. Gutenberg.

Xenoglossi vivliografia

Baar, R. / Schönknecht, G. (2018). Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Beltz.

Choi, J./ Nunan, D. (2018). Language Learning and Activation In and Beyond the Classroom. Australian Journal of Applied Linguistics, 1(2), 49-63.

https://dx.doi.org/10.29140/ajal.v1n2.34

Fournés, A. (2008). Lernen an außerschulischen Orten. Oder: Zur Verbindung innerschulischen Lernens mit der „Welt da draußen". Grundschule Sachunterricht, 39, 2-5.

Froese, W. (2010): Lernrallyes in der Sekundarstufe I. Sto: Gehring, W./ Stinshoff, E. (epim.): Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts. Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt, 7-35.

Gehring, W. (2010a): Zur Einleitung: Lernort, Lernstandort, Lernumgebung: Warum ein Fremdsprachenunterricht auch außerhalb des Klassenzimmers ertragreich ist. Sto: Gehring, W./ Stinshoff, E. (epim.): Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts. Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt, 7-16.

Gehring, W. (2010v): Flanieren, schmökern, recherchieren. Warum öffentliche Büchereien ideale Lernorte für fremde Sprachen und Kulturen sind. Sto: Gehring, W./ Stinshoff, E. (epim.): Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts. Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt, 56- 67.

Kaysers, A. (2004). „Bienvenue und herzlich willkommen- Sprachenlernen im Badischen Landesmuseum Karlsruhe", 1-5. https://silo.tips/download/bienvenue-und-herzlich-willkommen-sprachenlernen-im-badischen-landesmuseum-karls

Klewitz, B. (2010): Sprache zum Anfassen- Lernorte für den Fremdsprachenunterricht. Sto: Gehring, W./ Stinshoff, E. (epim.): Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts. Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt, 43- 55.

Leinweber, A. (2010). Europa gleich um die Ecke! Authentische Spracherfahrungen in simulierter Umgebung. Sto: Gehring, W./ Stinshoff, E. (epim.): Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts. Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt, 36- 42.

Mousa, M. O. (2022). The role of outdoor language arts activities in language learning. Journal of Language and Linguistic Studies, 18 (Special Issue 1), 461-471. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1328673.pdf

Surkamp, C./ Feuchert, S. (2010). Lernort Theater: Potentiale, Methoden und Anregungen für den fremdsprachlichen Dramenunterricht. Sto: Gehring, W./ Stinshoff, E. (epim.): Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts. Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt, 78- 94.

Rymarczyk, J. (2010): „Gemütlich und dennoch lehrreich"- Kino als Ort außerschulischen Englischunterrichts zu Little Miss Sunshine. Sto: Gehring, W./ Stinshoff, E. (epim.): Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts. Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt, 125- 139.

Αλγοριθμική Διαμεσολάβηση στην Πολυγλωσσική Τάξη: Κριτική Ανασκόπηση των Εργαλείων Αυτόματης Μετάφρασης και του Διαπολιτισμικού Διαλόγου στη Β΄/θμια Εκπαίδευση

Αναστασόπουλος Διονύσιος, Διδάσκων Παν/μιο Nicosia

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει κριτικά τον ρόλο των εργαλείων αυτόματης μετάφρασης που βασίζονται στην τεχνητή νοημοσύνη στην πολυγλωσσική τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εστιάζοντας στη λειτουργία τους ως μορφών αλγοριθμικής διαμεσολάβησης. Αντλώντας από τη βιβλιογραφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της πολυγλωσσίας και των κριτικών σπουδών αλγορίθμων, η ανάλυση αναδεικνύει ότι η χρήση των εν λόγω εργαλείων δεν είναι ουδέτερη, αλλά εμπλέκεται σε σχέσεις ισχύος που επηρεάζουν τη φωνή, την ταυτότητα και τον διαπολιτισμικό διάλογο. Εξετάζονται τόσο τα δυνητικά οφέλη, όπως η πρόσβαση και η άρση γλωσσικών εμποδίων, όσο και οι κίνδυνοι που συνδέονται με μεροληψία, αδιαφάνεια και εξάρτηση από αλγοριθμικά συστήματα. Υποστηρίζεται ότι η παιδαγωγική αξία της αυτόματης μετάφρασης εξαρτάται από το πώς εντάσσεται σε εκπαιδευτικά πλαίσια που προάγουν την κριτική επίγνωση και τον ουσιαστικό διαπολιτισμικό διάλογο. Τέλος, συζητούνται οι εννοιολογικές συνέπειες για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και επισημαίνεται η ανάγκη για μελλοντική εμπειρική έρευνα.

Λέξεις-Κλειδιά: αλγοριθμική διαμεσολάβηση · πολυγλωσσία · διαπολιτισμικός διάλογος · τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση · δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Algorithmic Mediation in the Multilingual Classroom: A Critical Review of AI Translation Tools and Intercultural Dialogue in Upper Secondary Education

Anastasopoulos Dionysios , prof. University Nicosia

Abstract

The article provides a critical analysis of application of translation technologies (based on artificial intelligence) in the multilingual classrooms of upper secondary schools, and comes up with a conceptualization of such technologies as algorithmic mediation, but not as neutral pedagogical technologies. Based on the readings in the areas of intercultural education, multilingualism and critical algorithm studies, the discussion shows that AI translation tools actively define meaning-making, voice and participation in the classroom. The review considers the potential to empower and restrict the process of intercultural dialogue through the application of algorithmic mediation, which is conditional upon the way translation technologies are integrated into pedagogical use. The article ends with a thesis that educational significance of AI translation in upper secondary school relies on the creation of reflective and critical pedagogical systems,

and on uncovering future empirical investigation of the lived experience of students and teachers of algorithm-mediated communication.

Keywords: algorithmic mediation; multilingual education; intercultural dialogue; AI translation tools; upper secondary education

Introduction

The growing use of translation software, which would rely on artificial intelligence in multilingual classrooms, has been broadly positioned as a practical reaction towards linguistic form and movement in modern educational frameworks. In secondary education especially in upper secondary level where the curriculum demands get stiffer and where the heterogeneity in languages is usually viewed as a negative factor to academic development, these tools are commonly being introduced as being neutral technology, which basically only help in understanding and being included. Nevertheless, such a neutrality assumption has faced widespread criticism in the area of critical scholarship of algorithms and education (Noble, 2018). The idea of algorithmic mediation offers an effective analytical prism within that context. The algorithmic mediation means how automated systems are involved in human communication to regulate what is uttered, as well as to amplify or marginalise the voice of those involved (Sánchez-Vera, 2025). AI translation in the classroom cannot, therefore, be diminished to the technical issue of efficiency, but should be explored as a socio-pedagogical phenomenon, revealing some consequences on intercultural dialogue and identity formation. More recent studies have pointed at what has been dubbed the artificial intelligence language education empowerment paradox (Yang, 2025). Pedagogically speaking, translation is not only a functional process but an interpretive, complicated process that entails the positioning in culture and ethical decisions (Vinall & Hellmich, 2022). It is in this context that the current article has provided a critical analysis of AI translation tools in upper secondary education. The article aims to prove that AIs have an impact on education, which cannot be talked about in terms of the tools themselves but the conceptual frameworks under which the latter should be interpreted and implemented in practise during classroom use.

Multilingualism and intercultural dialogue in secondary education

The overlaps of language, identity and power have been well-known as the dimensions of multilingualism in secondary education. The use of language in the classroom is no neutral medium of instruction but a process in which the issues of belonging, legitimacy and power are negotiated. The intercultural communicative competence theory has focused on the idea that successful intercultural and interlinguistic communication requires not just language proficiency but also attitudes, critical cultural awareness knowledge and skills (Byram, 2021). In this context intercultural dialogue can be perceived as the process of relationship which will go beyond perfect information sharing and include the level of mutual recognition and ethical interaction.

Multilingual identity studies have also indicated that the linguistic repertoires of learners are directly related to the sense of self-determination and locating of learners within the educational space (Fielding, 2021). The concept of the intercultural dialogue has been reviewed in the postcolonial and critical approaches too. Some have suggested that the discourse of differentiated classrooms should be interrogated concerning the knowledge whose relevance is accepted and which communicative politics are appreciated (Skrefsrud, 2024). The related studies on the concept of translanguaging have yielded complementary knowledge because translanguaging is conceptualised as dynamic and fluid as opposed to the opposition of individual languages. A methodical review of translanguaging in content learning among multilingual students of migration background has indicated that applying such practises can enhance academic content learning and identity validation in case of a pedagogically aided teaching approach (Moraru et al., 2025). Studies on the classroom level also emphasise the significance of the daily practises in informing the intercultural relations (Hagenaars et al., 2025). Collectively, this literature seems to imply that intercultural dialogue in high school is a vibrant and disputed attainment. It relies upon the multilingualism construing, performing, and appreciating in institutional and pedagogical frameworks, an aspect that becomes extremely acute once the algorithmic technologies enter the communicative classroom environment.

AI translation tools in educational contexts

AI translation devices have quickly entered the communicative niche of the learning environment. Machine translation has gradually been researched in the field of foreign language education as both an asset and a problem. Both studies conducted on machine translation in language teaching have identified its possible use as a means of helping students understand and write, especially those with less advanced skills, and are also taking precautions against accepting blindly what machines produce (Klimova, 2025). Empirical research on applying particular resources, including DeepL, has indicated that these types of technologies may help learners to create more complex texts but has mixed implications on the future language development (Polakova and Klimova, 2023).

The application of the tools that are readily available in the market as in the case of Google translator has been analysed in connection to the contradictions it poses in the learning of the language. Although learners can also resolve linguistic pressures using translation tools, there is a conflict between the institutional expectations against the use of translation tools and the pragmatic way learners handle academic task (Naghdipour, 2023). The analysis of the secondary school setting has shown that the attitude of students towards machine translation is preconditioned by the perceptions of legitimacy, the practises of fairness and assessment instead of being predetermined by the linguistic factors (Organ, 2023).

The views of teachers also make this image more complicated. The findings of research conducted on the perceptions and practises of world language teachers have

demonstrated the prevalence of overviews and nuanced tolerance in addressing the application of machine translation, including full prohibition and reservedly accepting machine translation as a pedagogical tool of contemplation (Merschel & Munné, 2022). These variations usually represent the general beliefs of learning a language, independence and autonomy. A longitudinal analysis based on both qualitative and quantitative data on the use of speech-to-text translators in real-time during Spanish classes in schools showed that these systems can help not only to engage learners and reach them but also to raise the issue of addiction and the lack of direct interaction (Scott et al., 2025).

In all these works, there is a common theme of the ambivalence related to AI translation tools. They are neither categorically positive nor negative. Instead, they act in pedagogical and institutional situations that define their meaning and impacts. What is yet to be studied fully, however, is just how far these tools are acting as facilitators of the intercultural conversation and how the process of negotiating meaning is addressed and how linguistic and cultural differences are rendered plain or obscure in the classroom.

Algorithmic mediation: benefits, risks, and power asymmetries

Using AI translation tools as algorithmic mediation tools therefore takes one away of focusing on the overt competence of the tool and instead of the underlying socio-political consequences or its implications. The algorithm systems are developed on particular epistemic and economic systems and their results are based on patterns generated with the help of the existing information, which in most instances reproduce structural inequalities. Critical scholarship has shown how processes of algorithms can strengthen a racialised and gendered hierarchy in the name of objectivity (Noble, 2018). Within the machine translation area, these dynamics are empirically characterised by language studies of gender bias, in which translation systems are biassed by bias failure to delivery of stereotypical gender assignments (Savoldi et al., 2021). The critical analysis of AI learning solutions has revealed that in terms of treating equity, algorithms may favour major linguistic and cultural standards (Farheen et al., 2025). The latter is compounded by the fact that most AI systems are not transparent, and hence users cannot ask questions or challenge the reasoning behind computer-generated translations.

The most recent theoretical literature has introduced dialogic reflection as one of the directions of more inclusive use of AI in education. Through foregrounding a discussion on the subject of algorithmic bias and mediation, educators and learners can be motivated to take a critical look at the constraints and assumptions of the AI systems (Pena-Garcia et al., 2026). This strategy is consistent with larger claims that algorithmic mediation should be contextualised in the critical pedagogical paradigm instead of being a technical complement (Sanchez-Vera, 2025).Such intricacy of AI-mediated environments is further explained by the negotiation of identity taking place therein.

Research into smart mediation in language teaching has demonstrated that AI devices can promote learners at once by reducing communicative obstacles and diminish them by limiting the possibilities to express themselves more naturally and maintain agency (Yang, 2025 ; Wang and Gao, 2025).

Combined, these results show that in the multilingual classroom there is a redistribution of communicative agency between students, teachers and technological systems through the process of algorithmic mediation. Increasingly, a question of who is talking through the algorithm emerges as the meaning is co-created by both human and non-human participants. When AI translation machines are not viewed critically, they pose a danger of de-differentiating linguistic and cultural distinctions and objectifying the process of intercultural communication into an exchange of transactions rather than exchanges of understanding.

Reframing intercultural dialogue in the age of AI

The advent of AI translation programmes into classrooms means that the intercultural dialogue should be re-conceptualised. As a process of interpretation and translation, it has always been interpreted by both ethical and cultural judgement and not as a purely mechanical process (Vinall and Hellmich, 2022). In terms of intercultural communicative competence, the dialogue mediation by AI questions the time-tested assumptions regarding the interaction and learning. Intercultural competence assumes the ambivalence and diversity to encounter ambiguity, which can be short-circuited in cases of automated translation which offers quick and seemingly edignified substitutes (Byram, 2021). Meanwhile, the multilingual identity of learners remains relevant in terms of their positioning in the process of AI-mediated interactions. The studies on the topic of multilingual identity indicate that the emergence of translation technologies may impact how learners feel about their ownership of language and meaning (Fielding, 2021).

A way of dealing with such tensions has been suggested by the development of algorithmic awareness. The empirical research in plurilingual and algorithmic awareness of future educators has shown that the critical reflection on the place of digital tools could help to invoke more sensitive pedagogical work (Shafirova and Araujo e Sa, 2025). This type of awareness includes becoming aware of the possibilities of the AI-mediated communication as well as its limitations and putting translation tools into a larger context of communicative objectives. The empowerment paradox, which was discovered in the research of AI-mediated language education, occurs once again in this situation. Although AI translation can allow learners, who would have been locked out, to participate, it can also reduce chances of learners engaging in slow, and labour-intensive conversation about meaning between and across languages and cultures (Yang, 2025). In this respect, intercultural dialogue cannot be improved merely due to the enhancement of communicative efficiency. Restructuring intercultural conversation in the heart of AI therefore involves opposing discourses that make

technology an equivalent to intercultural interaction. Rather, AI translation tools should be construed as the mediators whose contribution to reflective and dialogic teaching practises requires the ways, in which they can be embedded.

Implications for teaching practice in upper secondary education

The reflection on the importance of the AI translation tools concerning the teaching practise in upper secondary is important. Instead of implementing prescriptive rules, we need to rethink the notion of the teacher conceptual role in the AI-medicated classrooms. The studies concerning the culturally relevant practises put forward that the role of the teacher is central to the implementation of the intersection of how technologies are perceived and applied to the pedagogical relationships (Hagenaars et al., 2025). In this regard, the role of teacher is not that of the overseer of tools, but rather as a barring of meaning as well as values.

Such a concept as machine translation literacy has been promoted as one of the means allowing learners to critically interact with translation technologies. It is possible to build such literacy by investigating the assumptions, restrictions and biases inherent in AI systems and not by simply learning how to use them effectively (Loock et al., 2022). Similar debates about the implementation of generative AI in language learning have highlighted current or future essentials of critical pedagogical means, including foregrounding aspects of ethical and intercultural implications (Kohnke et al., 2023). The application and misuse of AI-enabled machine translators in EFL classrooms have been studied, reporting on the tendency of excessive use and the resultant deterioration of engagement between learners and language as well as diminished interaction modes (Alharbi, 2023). Simultaneously, the studies of algorithmic awareness among educators indicate that instructors who are socially prepared to contemplate the purpose of digital tools are in a better position to employ AI in a manner that enables them to enhance the learning process without undermining the concept of agency (Shafirova and Araujo e Sa, 2025).

These insights on pedagogical responsibility lead to a redefinition of the responsibility of the field of upper secondary education. Teachers are invited to create learning settings where AI translation is not only prohibited but is not adopted unconditionally but is integrated as an object of investigation and contemplation. This qualifies as such an approach since more general objectives of intercultural education include critical engagement, ethical awareness and the co-construction of meaning.

Conclusion

This critical review discussed AI translation tools in upper secondary classrooms that provide students with more than one language participation on the basis of algorithmic mediation. Based on the critical study of algorithms, the paper has identified the ways in which questions of bias, obscurity and authority are enshrined in AI-mediated

translation (Noble, 2018; Sánchez-Vera, 2025). Simultaneously, the review has recognised the opportunities of translation technologies towards improving access and participation particularly where language diversity and mobility are concerned. The main point that is being put forward is that AI translation can possess educational value depending on the pedagogical frames, in which it is implemented. Such instruments threaten to reduce difference and subjugate the relational aspects of intercultural dialogue in case of the lack of critical reflection.

It has also been determined in the analysis that literature-based review also has limitations. Although the available literature contains useful information about attitudes, practises and theoretical issues, empirical researches are still necessary as they work out a better understanding of how students and teachers can experience an algorithmically mediated communication in a situation. Translingual learning and related studies have indicated representatives of potential research in this field (Moraru et al., 2025), whereas studies of trust and intercultural competence have designated the multifaceted nature of relationships to AI tools used by learners (Wang and Gao, 2025). To sum up, AI translating tools must be handled as a formidable mediator of the educational experience and not as a technical one.The future research and practise should consequently approach these technologies in a manner that pre-empts augmentative awareness, discourse and human agency.

References

Alharbi, W. (2023). The use and abuse of artificial intelligence–enabled machine translation in the EFL classroom: An exploratory study. *Journal of Education and e-Learning Research, 10*(4), 689–701. https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i4.5091

Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Bristol, UK: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800410251

Farheen, S., Cheema, A. A., Ullah, R. S., & Bandeali, M. M. (2025). Equity and bias in AI educational tools: A critical examination of algorithmic decision-making in classrooms. *The Critical Review of Social Sciences Studies, 3*(3), 67–85. https://doi.org/10.59075/zqmnpa62

Fielding, R. (2021). A multilingual identity approach to intercultural stance in language learning. *The Language Learning Journal, 49*(4), 466–482. https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1912154

Fountoulakis, M. S. (2024). Evaluating the impact of AI tools on language proficiency and intercultural communication in second language education. *International Journal of Second and Foreign Language Education, 3*(1), 12–26. https://doi.org/10.33422/ijsfle.v3i1.768

Hagenaars, M., Dizdaric, E., D'hondt, F., & Stevens, P. A. J. (2025). Intercultural actions speak louder than words: How teachers apply culturally relevant practices in ethnically diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education, 154*, 104853. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104853

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal, 54*(2), 537–550. https://doi.org/10.1177/00336882231171873

Klimova, B. (2025). Use of machine translation in foreign language education. *Cogent Arts & Humanities, 12*(1), 2128697. https://doi.org/10.1080/23311983.2025.2491183

Loock, R., Léchauguette, S., & Holt, B. (2022). Dealing with the "elephant in the classroom": Developing language students' machine translation literacy. *Australian Journal of Applied Linguistics, 5*(3), 118–134. https://doi.org/10.29140/ajal.v5n3.53si2

Merschel, L., & Munné, J. (2022). Perceptions and practices of machine translation among 6th–12th grade world language teachers. *L2 Journal, 14*(1), 60–76. https://doi.org/10.5070/L214154165

Moraru, M., Bakker, A., Akkerman, S., Zenger, L., Smit, J., & Blom, E. (2025). Translanguaging within and across learning settings: A systematic review focused on multilingual children with a migration background engaged in content learning. *Review of Education, 13*(2), e70069. https://doi.org/10.1002/rev3.70069

Naghdipour, B. (2023). Google Translate in EFL writing: Managing contradictions and conflicts. *TESOL Journal*. Advance online publication. https://doi.org/10.1002/tesj.747

Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. New York: NYU Press. https://doi.org/10.2307/j.ctt1pwt9w5

Organ, A. (2023). Attitudes to the use of Google Translate for L2 production: Analysis of chatroom discussions among UK secondary school students. *Language Learning Journal, 51*(3), 328–343. https://doi.org/10.1080/09571736.2021.2023896

Peña-García, P., Jaime-de-Aza, M., & Feltrero, R. (2026). Dialogic reflection and algorithmic bias: Pathways toward inclusive AI in education. *Trends in Higher Education, 5*(1), 9. https://doi.org/10.3390/higheredu5010009

Polakova, P., & Klimova, B. (2023). Using DeepL translator in learning English as an applied foreign language – An empirical pilot study. *Heliyon, 9*(8), e18595. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18595

Savoldi, B., Gaido, M., Bentivogli, L., Negri, M., & Turchi, M. (2021). Gender bias in machine translation. *Transactions of the Association for Computational Linguistics, 9*(1), 845–874. https://doi.org/10.1162/tacl_a_00401

Sánchez-Vera, F. (2025). Critical algorithmic mediation: Rethinking cultural transmission and education in the age of artificial intelligence. *Societies, 15*(7), 198. https://doi.org/10.3390/soc15070198

Scott, R., Vila, C., Pérez-Alcaraz, D., Vaello, O., Pérez-Torres, J. M., Ibanco-Cañete, R., … & Pozo-Rico, T. (2025). Real-time speech-to-text translation in Spanish secondary classrooms: A mixed-methods study on refugee student inclusion. *Research in Learning Technology, 33*, 3418. https://doi.org/10.25304/rlt.v33.3418

Shafirova, L., & Araújo e Sá, M. H. (2025). Fostering future educators' plurilingual, learning, and algorithmic awareness of social media use. *Language and Intercultural Communication*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/14708477.2025.2456854

Skrefsrud, T.-A. (2024). Intercultural dialogue in diverse classrooms: Debating the Socratic Dialogue method from a postcolonial perspective. *Religions, 15*(1), 98. https://doi.org/10.3390/rel15010098

Vinall, K., & Hellmich, E. A. (2022). Do you speak translate?: Reflections on the nature and role of translation. *L2 Journal, 14*(1), 4–25. https://doi.org/10.5070/L214156150

Wang, H., & Gao, C. (2025). AI utilization, enjoyment, trust and instructor competence as predictors of intercultural communication competence among Chinese students. *Scientific Reports, 15*, Article 45117. https://doi.org/10.1038/s41598-025-33052-0

Yang, Y. (2025). Intelligent mediation and identity negotiation: The empowerment paradox of artificial intelligence in language education and pedagogical responses. *Frontiers in Educational Research, 8*(11), 83–89. https://doi.org/10.25236/FER.2025.081112

Ανάπτυξη μαθησιακών προγραμμάτων τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με βάση τα νέα Προγράμματα Σπουδών Πληροφορικής και Μουσικής για το Γυμνάσιο

Γεωργία Αλεξούδα, Δρ, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Πληροφορικής
Μαρία Πατιώ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.79.01

Περίληψη

Η Πληροφορική στο σχολείο, σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου, έρχεται να καλύψει μια σειρά από ρόλους και γραμματισμούς, μεταξύ των οποίων είναι και ο γραμματισμός στη μαθησιακή τεχνολογία. Στην παρούσα εργασία μελετώνται τα νέα Προγράμματα Σπουδών της Πληροφορικής και της Μουσικής του Γυμνασίου προκειμένου να διερευνηθούν οι ευκαιρίες ανάπτυξης μαθησιακών προγραμμάτων τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης στο πλαίσιο των δύο μαθημάτων. Στο πλαίσιο αυτό κατατίθενται δύο προτάσεις σχεδίων εργασίας που συνδυάζουν προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα από τα νέα Προγράμματα Σπουδών των δύο μαθημάτων και ακολουθούν τη μεθοδολογία που προτείνεται σε αυτά. Η πρώτη πρόταση αφορά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με θέμα «Δημοφιλής μουσική: κώδικες & εκφραστικά μέσα». Η δεύτερη πρόταση αφορά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με θέμα «Ραδιοφωνική εκπομπή στο European School Radio: Η Μουσική στην 7η Τέχνη». Στο τέλος συνοψίζονται τα συμπεράσματα της εργασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθησιακή τεχνολογία, Σχέδια εργασίας, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Πληροφορική Γυμνασίου, Μουσική Γυμνασίου

Development of technology-enhanced learning programs based on the new Informatics and Music Curricula for Middle School

Georgia Alexouda, Dr, Informatics Education Consultant

Maria Patio, Music Teacher (Secondary Education)

Abstract

Informatics in school, according to the new Middle School Curriculum, aims to cover a number of roles and literacies, among which is literacy in learning technology. This paper studies the new Curricula of Informatics and Music for Middle School in order to explore the opportunities for developing technology-enhanced learning programs within the framework of these two subjects. In this context, two project proposals are presented that combine expected learning outcomes from the new Curricula of the two subjects and follow the suggested methodology. The first proposal concerns the design and implementation of a technology-enhanced learning program on the topic "Popular

music: codes & expressive means". The second proposal concerns the design and implementation of a technology-enhanced learning program on the topic "European School Radio: Music in the 7th Art". Finally, the conclusions of the study are summarized.

Key-Words: Learning technology, Projects, New Curriculum, Informatics for Middle School, Music for Middle School

Εισαγωγή

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών αναπτύχθηκαν με την επιδίωξη να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών/-τριών και τα νέα δεδομένα των επιστημών. Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Πληροφορικής του Γυμνασίου, η Πληροφορική στο σχολείο έρχεται να καλύψει μια σειρά από ρόλους και γραμματισμούς, όπως είναι ο Πληροφορικός Γραμματισμός, ο Ψηφιακός Γραμματισμός, η Ψηφιακή Πολιτειότητα και ο Γραμματισμός στη μαθησιακή τεχνολογία. Ο γραμματισμός στη μαθησιακή τεχνολογία ορίζεται ως η ικανότητα δια βίου μάθησης με την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών σε όλα τα μαθήματα (Fesakis, et all, 2022b). Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μουσικής του Γυμνασίου, η χρήση μουσικής τεχνολογίας γίνεται στο πλαίσιο εξυπηρέτησης των μουσικών στόχων του νέου Προγράμματος Σπουδών και μέσα από παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προάγουν την κριτική, αναλυτική και δημιουργική σκέψη, τη συνεργατική μάθηση, την αυτενέργεια, τη λήψη πρωτοβουλιών, την εξερεύνηση και τον πειραματισμό (Zacharopoulou & Konstantinidis, 2022b).

Η δυνατότητα διαθεματικών/διεπιστημονικών προσεγγίσεων που εμπλέκουν το γνωστικό αντικείμενο της Πληροφορικής και το γνωστικό αντικείμενο της Μουσικής έχει διερευνηθεί με πολύ θετικά αποτελέσματα (Alexouda & Patio, 2018). Τα ψηφιακά εργαλεία έχουν θέση στη μουσική εκπαίδευση αλλά με όρους μουσικοπαιδαγωγικούς (Kokkidou, 2016). Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η μελέτη των νέων Προγραμμάτων Σπουδών της Πληροφορικής και της Μουσικής του Γυμνασίου προκειμένου να διερευνηθούν οι ευκαιρίες ανάπτυξης μαθησιακών προγραμμάτων τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης στο πλαίσιο των δύο μαθημάτων. Αρχικά μελετάται η προσέγγιση του γραμματισμού της μαθησιακής τεχνολογίας στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Πληροφορικής του Γυμνασίου. Στη συνέχεια διερευνώνται οι ευκαιρίες ανάπτυξης μαθησιακών προγραμμάτων τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μουσικής του Γυμνασίου. Ακολουθεί η κατάθεση δύο προτάσεων σχεδίων εργασίας με βάση τα νέα Προγράμματα Σπουδών. Η πρώτη πρόταση αφορά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με θέμα «Δημοφιλής μουσική: κώδικες & εκφραστικά μέσα». Η δεύτερη πρόταση αφορά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με θέμα «Ραδιοφωνική εκπομπή στο European School Radio: Η Μουσική στην 7η Τέχνη». Τέλος, συνοψίζονται τα συμπεράσματα της εργασίας.

Η μαθησιακή τεχνολογία στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Πληροφορικής

Το θεματικό πεδίο «Ψηφιακός Γραμματισμός» του νέου Προγράμματος Σπουδών της Πληροφορικής του Γυμνασίου (Fesakis, et all, 2022a) περιλαμβάνει τις θεματικές ενότητες «Χρήση εφαρμογών, μέσων και υπηρεσιών» και «Μαθησιακή τεχνολογία και Τεχνολογικά Βελτιωμένη Εκπαίδευση». Στο Πρόγραμμα Σπουδών (Fesakis, et all, 2022a) και στον Οδηγό του εκπαιδευτικού (Fesakis, et all, 2022b) προτείνεται οι μαθητές/-τριες στο πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν ένα μαθησιακό πρόγραμμα τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με βάση το σχήμα εργασίας:
Β1. Καθορισμός του επιδιωκόμενου μαθησιακού στόχου - ικανότητας
Β2. Επιλογή μέσων και μεθόδων για την επίτευξή του
Β3. Αξιοποίηση της τεχνολογίας για την παροχή ανατροφοδότησης σχετικά με τον βαθμό επίτευξης του μαθησιακού στόχου - ανάπτυξης της επιδιωκόμενης ικανότητας
Β4. Εφαρμογή και επίδειξη της επίτευξης του μαθησιακού στόχου - κατάκτησης της επιδιωκόμενης ικανότητας σε διάφορα πλαίσια.
Η θεματολογία του μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης επιλέγεται από τις ομάδες εργασίας και αντλείται από τις θεματικές ενότητες του μαθήματος της Πληροφορικής. Επίσης μπορεί να είναι διαθεματική ή διεπιστημονική. Επιπλέον, στο Πρόγραμμα Σπουδών έχουν οριστεί οι εξής έξι Βασικές Πρακτικές της Πληροφορικής:

- ΒΠ1. Υπολογιστική Σκέψη
- ΒΠ2. Προώθηση συμπεριληπτικής κουλτούρας στην Πληροφορική
- ΒΠ3. Συνεργασία γύρω από την Πληροφορική
- ΒΠ4. Επικοινωνία σχετικά με την Πληροφορική
- ΒΠ5. Κατασκευή Υπολογιστικών Τεχνουργημάτων
- ΒΠ6. Ανάπτυξη και Χρήση Υπολογιστικών Αφαιρέσεων.

Για την πρακτική εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών προτείνεται η εξής Διδακτική Μεθοδολογία: Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα <=> Βασική Πρακτική <=> Μαθησιακές προσεγγίσεις μέθοδοι.

Διερεύνηση ευκαιριών ανάπτυξης μαθησιακών προγραμμάτων τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μουσικής

Τα εργαλεία και οι εφαρμογές που αξιοποιούν την ψηφιακή τεχνολογία καθώς και η μουσική τεχνολογία που είναι διαθέσιμη, μπορούν να προσφέρουν ευκαιρίες και δυνατότητες που προηγουμένως δεν ήταν εφικτές, ειδικά σε τομείς που αφορούν στη δημιουργικότητα, τη διαθεματικότητα, την ανάπτυξη κινήτρων, την τόνωση της αυτοεκτίμησης του/της μαθητή/-τριας, την επικοινωνία με ακροατήρια εκτός τάξης και την εξατομίκευση του μαθήματος (Zacharopoulou & Konstantinidis, 2022b). Η φύση του μαθήματος της μουσικής, η ποικιλία δραστηριοτήτων και η δυνατότητα αξιοποίησης διαφορετικών τεχνολογιών, την καθιστούν ελκυστική επιλογή για υιοθέτηση τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης.

Στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης, χάρη στις τεχνολογικές εφαρμογές που ενσωματώνονται, έχει παρατηρηθεί ότι αναπτύσσεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών/-τριών, καθιστώντας τους πιο παραγωγικούς/-ές και αποτελεσματικούς/-ές στη μάθησή τους (Parasiz, 2018). Στα μαθησιακά προγράμματα τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης για τη Μουσική μπορούν να αξιοποιηθούν ποικίλα ψηφιακά εργαλεία με διάφορους τρόπους. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποια παραδείγματα με βάση την πρότερη εμπειρία στο Γυμνάσιο. Το εκπαιδευτικό προγραμματιστικό περιβάλλον Scratch αξιοποιήθηκε στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών παιχνιδιών για τη μουσική της Θεσσαλονίκης (Alexouda & Patio, 2016) καθώς και για την ανάπτυξη μουσικών εφαρμογών (Alexouda & Patio, 2015). Εκπαιδευτικά παιχνίδια και εφαρμογές για τη Μουσική που αναπτύσσονται με το Scratch ή άλλα ψηφιακά εργαλεία που προτείνονται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Πληροφορικής του Γυμνασίου θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν σε ένα μαθησιακό πρόγραμμα τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης για τη Μουσική. Επίσης, υπάρχει πρότερη εμπειρία ανάπτυξης πολυμεσικού υλικού για τη Μουσική στο πλαίσιο διαθεματικών σχεδίων δράσεων (Patio, Bozelou & Alexouda, 2017) και ανάπτυξης υλικού για τη Μουσική στο πλαίσιο της μεθόδου CLIL με την αξιοποίηση λογισμικού παρουσιάσεων (Patio & Alexouda, 2016). Στο πλαίσιο του νέου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής, προτείνεται η ανάπτυξη προγραμμάτων τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης που εστιάζουν στη χρήση διαδραστικών παιχνιδιών και εφαρμογών αναγνώρισης για τη θεωρία Μουσικής, ψηφιακών εργαλείων σύνθεσης, εικονικών οργάνων για την μουσική εκτέλεση, καθώς και εικονικών περιηγήσεων και πλατφορμών συνεργατικής δημιουργίας για την ιστορία της Μουσικής.

Διδακτικές προτάσεις

Οι παρακάτω διδακτικές προτάσεις σχεδιάστηκαν με αφετηρία τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και ακολουθούν τη διδακτική μεθοδολογία που προτείνεται σε αυτά με σαφή αναφορά στις βασικές πρακτικές της Πληροφορικής. Και τα δύο προγράμματα σπουδών (Zacharopoulou & Konstantinidis, 2022a, Fesakis, et all, 2022a) καθώς και οι οδηγοί εκπαιδευτικού που τα συνοδεύουν (Zacharopoulou & Konstantinidis, 2022b, Fesakis, et all, 2022b) δίνουν έμφαση στην αξιοποίηση των σχεδίων εργασίας και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα.

Στα προτεινόμενα σχέδια εργασίας μπορεί να αξιοποιηθεί η μεθοδολογία που προτείνεται στο διδακτικό σενάριο «Σχέδιο εργασίας σχεδιασμού και υλοποίησης ενός μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης» του οδηγού εκπαιδευτικού του νέου Προγράμματος Σπουδών της Πληροφορικής. Ο σκοπός αυτών των διδακτικών σεναρίων είναι οι μαθητές/-τριες να καλλιεργήσουν ικανότητες σχεδιασμού και υλοποίησης ενός μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης επιλέγοντας και αξιοποιώντας τις κατάλληλες εφαρμογές του κοινωνικού ιστού (web 2.0), συνεργατικές εφαρμογές και λογισμικά επεξεργασίας πολυμέσων (Fesakis, et all, 2022b). Η διαρκής συνεργασία του/της εκπαιδευτικού Πληροφορικής και του/της εκπαιδευτικού Μουσικής αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τον επιτυχή σχεδιασμό

και την υλοποίηση των προτεινόμενων σχεδίων εργασίας. Η συνδιδασκαλία σε κάποιες διδακτικές ώρες θα μπορούσε να βοηθήσει σημαντικά τη διδακτική διαδικασία χωρίς να αποτελεί δεσμευτική προϋπόθεση. Οι προτεινόμενοι διδακτικοί χρόνοι είναι ενδεικτικοί. Θα ήταν χρήσιμο να αφιερωθεί κάποιος χρόνος και στα δυο μαθήματα για τυχόν διευκρινίσεις και επίλυση απορίων. Στην πιλοτική εφαρμογή του μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης οι διδασκόμενοι/-ες μπορεί να είναι μαθητές/-τριες διαφορετικών τάξεων του Γυμνασίου ή συνεργαζόμενων σχολείων, κ.ά..

1ο Σχέδιο εργασίας: Σχεδιασμός και υλοποίηση μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με θέμα «Δημοφιλής μουσική: κώδικες & εκφραστικά μέσα» στη Γ' τάξη

Με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Πληροφορικής του Γυμνασίου τίθενται τα εξής προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του θεματικού πεδίου «Ψηφιακός Γραμματισμός». Οι μαθητές/-τριες αναμένεται να είναι σε θέση να:

- σχεδιάζουν και υλοποιούν ένα μαθησιακό πρόγραμμα τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης
- αξιοποιούν ή/και δημιουργούν μαθησιακή τεχνολογία για να προκαλέσουν μάθηση (διδάξουν) σε άλλους/-ες (συμμαθητές/-τριες, γονείς, εκπαιδευτικούς κ.ά.)
- δημιουργούν χώρους επικοινωνίας/συνεργασίας στο πλαίσιο των μαθησιακών δραστηριοτήτων
- επιλέγουν τις κατάλληλες συνεργατικές εφαρμογές και τις αξιοποιούν δημιουργικά και αποτελεσματικά
- επιλέγουν τα κατάλληλα λογισμικά επεξεργασίας πολυμέσων και τα αξιοποιούν δημιουργικά και αποτελεσματικά.

Με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής του Γυμνασίου τίθενται τα εξής προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα των θεματικών πεδίων «Δυτικοευρωπαϊκή μουσική: Έντεχνες παραδόσεις - Δημοφιλή μουσικά ρεύματα του 20ού – 21ου αιώνα», «Μουσική και άλλες τέχνες και μέσα», «Μουσική και άλλα μαθήματα και επιστήμες» και «Μουσική εντός κι εκτός σχολείου». Οι μαθητές/-τριες αναμένεται να είναι σε θέση να:

- γνωρίσουν δημοφιλή μουσικά ρεύματα του 20ού και 21ου αιώνα
- εκφράζουν και να αιτιολογούν τα συναισθήματα, τις απόψεις και τις προτιμήσεις τους για μουσικά έργα που συνήθως ακούν και τραγουδούν
- τραγουδούν δημοφιλή τραγούδια ατομικά και σε ομάδες με μελωδική ακρίβεια, ορθό ρυθμό, σταθερή ταχύτητα
- γνωρίζουν μουσικούς όρους στην αγγλική και ιταλική γλώσσα
- σέβονται και να γνωρίζουν τα πνευματικά δικαιώματα της μουσικής που αντλούν από πηγές στο διαδίκτυο
- συνειδητοποιήσουν την άρρηκτη σχέση μεταξύ μουσικής και τεχνολογίας
- αναγνωρίζουν τους νέους τρόπους διαμοιρασμού και δημιουργίας της μουσικής

μέσα από τα ΜΜΕ και τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης, κατανοώντας την επιρροή τους στη μουσική βιομηχανία
- συνειδητοποιήσουν τη σύνδεση της μουσικής με το ραδιόφωνο
- συνειδητοποιήσουν τη δύναμη της μουσικής ως μέσου έκφρασης και επικοινωνίας, αλλά και ως μέσου διαμαρτυρίας.

Βασικές Πρακτικές Πληροφορικής:
- ΒΠ2. Προώθηση συμπεριληπτικής κουλτούρας στην Πληροφορική
- ΒΠ3. Συνεργασία γύρω από την Πληροφορική
- ΒΠ4. Επικοινωνία σχετικά με την Πληροφορική
- ΒΠ5. Κατασκευή Υπολογιστικών Τεχνουργημάτων

Προτεινόμενη διδακτική πορεία

1. *Εισαγωγή – Διαμόρφωση ομάδων και θεμάτων εργασίας ή κατανομή ρόλων (1 διδακτική ώρα)*. Στο μάθημα της Μουσικής γίνεται εισαγωγή στα νέα είδη μουσικής/δημοφιλή μουσικά ρεύματα που διαμορφώθηκαν στον 20ο και 21ο αιώνα, τα οποία επηρέασαν την εξέλιξη της μουσικής παγκοσμίως. Στη συνέχεια συστήνονται ομάδες εργασίας αποτελούμενες από 3-4 μαθητές/-τριες. Κάθε ομάδα συζητά και επιλέγει διαφορετικό είδος της δημοφιλούς μουσικής (jazz, rock and roll, rock, pop, disco, reggae, rap, hip-hop, κ.ά.), για το οποίο αναζητά πληροφορίες, τις αναλύει/κατανοεί και παρουσιάζει τους κώδικες και τα εκφραστικά του μέσα.
2. *Καθορισμός του επιδιωκόμενου μαθησιακού στόχου – ικανότητας (1 διδακτική ώρα)*. Στο μάθημα της Μουσικής κάθε ομάδα εργασίας αρχικά πρέπει να προσδιορίσει το «τι» ακριβώς θέλει να διδάξει και σε ποιο κοινό θέλει να το διδάξει, π.χ. τη συνήθη δομή των τραγουδιών της δημοφιλούς μουσικής, τα χαρακτηριστικά riffs που καθορίζουν την ταυτότητα του τραγουδιού, τα μουσικά όργανα, το περιεχόμενο των στίχων, την ανάδειξη και γνωστοποίηση ευρύτερων κοινωνικών ζητημάτων (προβολή του κοινωνικού ρόλου της μουσικής), κ.ά..
3. *Επιλογή μέσων και μεθόδων – Σχεδιασμός πορείας εργασίας και κατανομή αρμοδιοτήτων (1 διδακτική ώρα)*. Όλο το μαθησιακό υλικό θα αναρτηθεί σε ιστολόγιο που θα δημιουργήσουν οι μαθητές/-τριες στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. Τα μέλη των ομάδων αναλαμβάνουν διακριτούς ρόλους στο πλαίσιο της ομάδας τους ανάλογα με τις δεξιότητες και τις προτιμήσεις τους και κάθε ομάδα εργασίας επεξεργάζεται την επιλογή της. Οι ομάδες εργασίας με βάση την εμπειρία αξιοποίησης των συνεργατικών εφαρμογών γραφείου, κ.ά. που απέκτησαν στις δύο προηγούμενες τάξεις, επιλέγουν τις κατάλληλες συνεργατικές εφαρμογές και τις αξιοποιούν δημιουργικά και αποτελεσματικά με σκοπό να οργανώσουν το διδακτικό τους υλικό. Επίσης με βάση την εμπειρία αξιοποίησης των λογισμικών επεξεργασίας εικόνων, λογισμικών επεξεργασίας ήχου, λογισμικών επεξεργασίας βίντεο, κ.ά. που απέκτησαν στις δύο προηγούμενες τάξεις, επιλέγουν τα κατάλληλα λογισμικά επεξεργασίας πολυμέσων και τα αξιοποιούν δημιουργικά και αποτελεσματικά για τη δημιουργία πολυτροπικών διαδραστικών εφαρμογών. Για παράδειγμα μπορούν να δη-

μιουργήσουν ραδιοφωνικό μήνυμα (διάρκειας έως 90 δευτερολέπτων) με αξιοποίηση γνωστού riff (για κοινωνικό ή περιβαλλοντικό θέμα), διαδραστικό βίντεο, διαδραστική αφίσα, quiz διαφόρων τύπων (εικόνας & ήχου) που αφορούν στα μουσικά όργανα ή στη δομή των τραγουδιών, ή στο περιεχόμενο των στίχων ή στους ενδυματολογικούς κώδικες, κ.ά.. Για τη δημιουργία διαδραστικής αφίσας (π.χ. στη διαδραστική πλατφόρμα πολυμέσων ThingLink ή τη συνεργατική διαδικτυακή πλατφόρμα Padlet) μπορούν να επιλέξουν τα σημεία της εικόνας ή του βίντεο στα οποία θα προσθέσουν την εκάστοτε ετικέτα, δημιουργώντας μια νοηματική σύνδεση ανάμεσα στο σημείο και το ψηφιακό υλικό που το έχει εμπλουτίσει.

4. *Εφαρμογή μεθόδων και μέσων - Υλοποίηση του μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης - Πιλοτική εφαρμογή (4 διδακτικές ώρες)*. Κάθε ομάδα εργασίας αναζητά υλικό από αξιόπιστες πηγές για το εκπαιδευτικό υλικό που θα αναπτύξει και χρησιμοποιεί τα μέσα και τις μεθόδους που επέλεξε προκειμένου δημιουργήσει το μαθησιακό πρόγραμμα τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης. Στη συνέχεια το πρόγραμμα αυτό χρησιμοποιείται πιλοτικά από μια ομάδα διδασκομένων και λαμβάνεται ανατροφοδότηση σχετικά με τον βαθμό επίτευξης του μαθησιακού στόχου - ανάπτυξης της επιδιωκόμενης ικανότητας. Με βάση την ανατροφοδότηση η ομάδα εργασίας προχωρά σε βελτιώσεις ως προς την εύκολη χρήση των πολυτροπικών διαδραστικών εφαρμογών που δημιούργησε, τη σαφήνεια των κειμένων/ερωτήσεων, τον τύπο της γραμματοσειράς, την κατάλληλη επιλογή εικόνων, ηχητικών αποσπασμάτων, την ποιότητα των εικόνων των ηχητικών αποσπασμάτων και των βίντεο, κ.ά.. Για το στάδιο αυτό προτείνονται τουλάχιστον 3 διδακτικές ώρες του μαθήματος της Πληροφορικής και 1 διδακτική ώρα στο μάθημα της Μουσικής.
5. *Παρουσίαση έργων, αναστοχασμός και συζήτηση στην τάξη – Διαμορφωτική αξιολόγηση (1 διδακτική ώρα)*. Παρουσία των δύο εκπαιδευτικών γίνεται η παρουσίαση των εργασιών των ομάδων. Κάθε ομάδα λαμβάνει ανατροφοδότηση από τους/τις εκπαιδευτικούς και την ολομέλεια της τάξης. Γίνεται συζήτηση και συλλογικός αναστοχασμός.
6. *Βελτιώσεις εργασίας – Τελική αξιολόγηση (1 διδακτική ώρα)*. Οι ομάδες εργασίας με βάση την ανατροφοδότηση που έλαβαν από τους/τις συμμαθητές/-τριες τους και τους/τις εκπαιδευτικούς προχωρούν σε τυχόν βελτιώσεις του τελικού παραδοτέου τους, το οποίο υποβάλουν στο σύστημα διαχείρισης μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το τελικό παραδοτέο κάθε ομάδας εργασίας με τη χρήση της ρουμπρίκας. Οι μαθητές/-τριες κάνουν τις βελτιώσεις στο μάθημα της Πληροφορικής. Εναλλακτικά, αν χρόνος δεν επαρκεί, μπορεί να δοθεί η δυνατότητα επιπλέον βελτιώσεων ως εργασία στο σπίτι.
7. *Μεταγνωστικές δραστηριότητες (1 διδακτική ώρα)*. Είναι σημαντικό να υλοποιηθούν μεταγνωστικές δραστηριότητες όπως αυτές που προτείνονται στο διδακτικό σενάριο «Σχέδιο εργασίας σχεδιασμού και υλοποίησης ενός μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης» του οδηγού εκπαιδευτικού του νέου Προγράμματος Σπουδών της Πληροφορικής. «Οι μαθητές/-τριες καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήματα όπως: Τι έμαθα από αυτό το σχέδιο εργασίας; Ποιές διαπιστώσεις έκανα σχετικά με το πώς μαθαίνουμε και το πώς μπορεί να υποστηριχθεί

καλύτερα η μάθησή μας; Τι βρίσκω πιο ενδιαφέρον στην ανάπτυξη ενός μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης; Ποιες καλές πρακτικές θεωρώ σημαντικές και θα υιοθετούσα στο μέλλον; Πώς θα μπορούσε να βελτιωθεί περαιτέρω το μαθησιακό πρόγραμμα τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης που ανέπτυξε η ομάδα μου;» (Φεσάκης, κ.ά., 2022β).

2ο Σχέδιο εργασίας: Σχεδιασμός και υλοποίηση μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με θέμα «Ραδιοφωνική εκπομπή στο European School Radio: Η Μουσική στην 7η Τέχνη» στη Γ' τάξη

Με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Πληροφορικής του Γυμνασίου τίθενται τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του θεματικού πεδίου «Ψηφιακός Γραμματισμός» και αξιοποιούνται οι Βασικές Πρακτικές Πληροφορικής που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο σχέδιο εργασίας. Με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής του Γυμνασίου τίθενται προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα των θεματικών πεδίων «Μουσική και άλλες τέχνες και μέσα», «Μουσική και άλλα μαθήματα και επιστήμες» και «Μουσική εντός κι εκτός σχολείου».

Η μεθοδολογική προσέγγιση, ο οργανωτικός σχεδιασμός της ροής εργασιών και ο επιμερισμός των αρμοδιοτήτων ακολουθούν το πλαίσιο που ορίστηκε στο προηγούμενο σχέδιο εργασίας με τις διαφοροποιήσεις που περιγράφονται στη συνέχεια. Στην εισαγωγή ο/η εκπαιδευτικός Μουσικής προβάλλει επιλεγμένα αποσπάσματα κινηματογραφικών ταινιών (θρίλερ, κωμωδίες, δράσης, δραματικές κτλ.). Ακολουθεί σχολιασμός της αλληλεπίδρασης εικόνας-μουσικής, του τρόπου με τον οποίο οι συνθέτες αξιοποιούν τα διαφορετικά μουσικά στοιχεία και την τεχνολογία του ήχου για τη δημιουργία δραματικής έντασης ή για να περιγράψουν τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών ή για να δημιουργήσουν το ηχοτοπίο. Οι μαθητές/-τριες συζητούν, ώστε να συναποφασίσουν και να επιλέξουν το soundtrack που θα παρουσιάσουν στη ραδιοφωνική εκπομπή τους και διαμορφώνονται ομάδες εργασίας αποτελούμενες από 3-4 μαθητές/-τριες. Κάθε ομάδα θα εργαστεί ανάλογα με τις δεξιότητες και τις προτιμήσεις των μελών της, π.χ.: συγγραφείς ραδιοφωνικών κειμένων, εκφωνητές/-τριες, μοντέρ ήχου-podcast, δημιουργοί διαφημιστικού banner, δημιουργοί διαφημιστικού μηνύματος, δημιουργοί διαφημιστικού βίντεο. Στον καθορισμό του επιδιωκόμενου μαθησιακού στόχου – ικανότητας στο μάθημα της Μουσικής κάθε ομάδα εργασίας αρχικά πρέπει να προσδιορίσει το «τι» ακριβώς θέλει να διδάξει και σε ποιο κοινό θέλει να το διδάξει, π.χ. ποια συναισθήματα προκαλεί η μουσική και πώς βοηθούν στην αντίληψη της ιστορίας, ποιο είναι το leitmotiv (καθοδηγητικό μοτίβο) κάθε χαρακτήρα της ταινίας, κ.ά.. Σε ό,τι αφορά το κοινό, μπορεί να επιλέξουν να διδάξουν σε μαθητές/-τριες μικρότερων τάξεων ή της τάξης τους, σε γονείς, σε διαδικτυακές κοινότητες μάθησης και πρακτικής, κ.ά.. Όλο το μαθησιακό υλικό θα συμπεριληφθεί στη ραδιοφωνική εκπομπή που θα δημιουργήσουν οι μαθητές/-τριες. Στο τέλος συγκεντρώνονται τα παραδοτέα όλων των ομάδων εργασίας (podcast, διαφημιστικό banner, διαφημιστικό μήνυμα, διαφημιστικό βίντεο) και προγραμματίζεται η μετάδοση της ραδιοφωνικής εκπομπής στο European School Radio.

Συμπεράσματα

Η τεχνολογικά ενισχυμένη μάθηση αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο που μπορεί να μεταμορφώσει τη διδασκαλία και τη μάθηση, προσφέροντας στους/στις μαθητές/-τριες και στους/στις εκπαιδευτικούς νέες δυνατότητες για ατομική και συλλογική πρόοδο. Η επιτυχής υλοποίηση ενός μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης προϋποθέτει προσεκτικό σχεδιασμό, οργάνωση, συνεργασία και συνεχή αξιολόγηση.

Διαπιστώθηκε πως με βάση τα νέα Προγράμματα Σπουδών υπάρχουν ποικίλες ευκαιρίες για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μαθησιακών προγραμμάτων τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης. Οι διδακτικές προτάσεις που κατατέθηκαν μπορούν να οδηγήσουν στον σχεδιασμό πλήρων διδακτικών σεναρίων με βάση τις ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες θα υλοποιηθούν. Η διαρκής συνεργασία του/της εκπαιδευτικού Πληροφορικής και του/της εκπαιδευτικού Μουσικής αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τον επιτυχή σχεδιασμό και την υλοποίηση των προτεινόμενων σχεδίων εργασίας.

Επιπλέον, στο πλαίσιο των προτεινόμενων σχεδίων εργασίας θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και η μέθοδος CLIL (Content and Language Integrated Learning). Η μέθοδος CLIL είναι μία ενοποιημένη μέθοδος, καθώς τόσο η γλώσσα όσο και το περιεχόμενο του μαθήματος συνδέονται ισορροπημένα (Mattheoudakis, Alexiou & Laskaridou, 2014). Το Μαθητικό Ραδιόφωνο αποτελεί ένα δυναμικό εκπαιδευτικό εργαλείο που προσφέρει πλήθος οφελών στους/στις μαθητές/-τριες. Μια ενδιαφέρουσα συνδυαστική προσέγγιση θα ήταν η μέθοδος CLIL, που συνδυάζει την εκμάθηση περιεχομένου με την εκμάθηση ξένης γλώσσας και προσφέρει μια συναρπαστική προσέγγιση για την ενσωμάτωση του μαθητικού ραδιοφώνου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Προσφέρει στους/στις μαθητές/-τριες ευκαιρίες να αξιοποιήσουν τις ήδη υπάρχουσες γλωσσικές επικοινωνιακές τους ικανότητες και να εμπλακούν ενεργά σε δραστηριότητες που έχουν ως απώτερο στόχο την περαιτέρω γλωσσική, κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη.

Αναφορές

Alexouda, G. & Patio, M. (2015). Ekpaideftiko senario: Ludwig van Beethoven: «Mousiko thema tis 9is Symfonias kai dimiourgia mousikis efarmogis sto programmatistiko perivallon Scratch». Sto: Gousias, F. (epim.), *Praktika 12ou Panelliniou Synedriou EEEP-DTPE «I ekpaidefsi stin epochi ton TPE»* (sel. 1379-1389). Athina.

Alexouda, G. & Patio, M. (2016). Schedio erevnas programmatismou paichnidion gia ti mousiki tis Thessalonikis, Sto: Salonikidis, I. (epim.), *Praktika 4oy Panelliniou Ekpaideftikou Synedriou Kentrikis Makedonias gia tis TPE «Axiopoiisi ton TPE sti didaktiki praxi»*, Tomos D (sel. 1-12). Thessaloniki.

Alexouda, G. & Patio, M. (2018). Oi prokliseis tis Pliroforikis sta schedia erevnas/ergasias Mousikis: Didaktika paradeigmata kai protaseis. *ekp@ideftikos kyklos, 6(1),* 112-129.

Fesakis, G., Alexouda, G., Klonis, A. & Mathiopoulos, K. (2022a). *Programma Spoudon gia to mathima tis Pliroforikis stis A΄, B΄, G΄ taxeis Gymnasiou*, 2i Ekdosi. Institouto Ekpaideftikis Politikis.

Fesakis, G., Alexouda, G., Klonis, A. & Mathiopoulos, K. (2022b). *Odigos ekpaideftikou Pliroforikis Gymnasiou*. 2i Ekdosi. Institouto Ekpaideftikis Politikis

Kokkidou, M. (2016). Mousikoi Grammatismoi ston Apoicho tou Metamonternismou: apo tin agnoia sti syneidisi. Sto M. Kokkidou & Z. Dionysiou (*epim.), Praktika 7ou Synedrio tis Ellinikis Enosis gia ti Mousiki Ekpaidefsi, "Mousikos Grammatismos: Typikes kai Atypes Morfes Mousikis Didaskalias-Mathisis"* (sel. 3-36). Thessaloniki.

Mattheoudakis, M., Alexiou T. & Laskaridou, C. (2014). To CLIL or Not to CLIL? The Case of the 3rd Experimental Primary School in Evosmos. *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics*, *3*, 215–234.

Parasiz, G. (2018). The Use of Music Technologies in Field Education Courses and Daily Lives of Music Education Department Students (Sample of Atatürk University). *Universal Journal of Educational Research, 6(5),* 1005-1014.

Patio, M. & Alexouda, G. (2016). Research project on the music of Thessaloniki through the 20th century, with CLIL, *Chronika* (Periodiki ekdosi tou Peiramatikou Scholeiou tou Panepistimiou Thessalonikis), Periodos V', Anoixi 2016, Tefchos 26, 11-16.

Patio, M., Bozelou, M. & Alexouda, G. (2017). Diathematiko didaktiko senario: To monochordo tou Pythagora kai i Pythagoreia klimaka., Sto: Gousias, F. (e-pim.), *Praktika 4ou Panelliniou synedriou gia ton paidagogo tou simera* (sel. 2833-2842). Athina.

Zacharopoulou, K. & Konstantinidis, A. (2022a). *Odigos ekpaideftikou Mousikis Gymnasiou.* 2i ekdosi. Institouto Ekpaideftikis Politikis.

Zacharopoulou, K. & Konstantinidis, A. (2022b). *Programma Spoudon gia to mathima tis Mousikis stis A΄, B΄, G΄ taxeis Gymnasiou*. 2i Ekdosi. Institouto Ekpaideftikis Politikis.

Αξιοποίηση της Παιχνιδοποίησης στη Διδασκαλία Προγραμματισμού: Ανάπτυξη Υπολογιστικής Σκέψης και Ενίσχυση Κινήτρων και Ενεργούς Συμμετοχής.

Λίνος Ζεβεδαίος, *Πανεπιστήμιο Φρέντερικ, Διδακτορικός φοιτητής, Καθ. Πληροφορικής,*
Νίκλεια Ετεοκλέους *– Πανεπιστήμιο Φρέντερικ, Επιβλέπουσα καθηγήτρια, Associate Professor in Educational Technology,*

Περίληψη

Η διδασκαλία προγραμματισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συχνά συνοδεύεται από χαμηλά κίνητρα και δυσκολίες κατανόησης αφηρημένων εννοιών. Η παρούσα έρευνα διερεύνησε την επίδραση της παιχνιδοποίησης στην ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης, των προγραμματιστικών δεξιοτήτων, των κινήτρων και της ενεργούς συμμετοχής μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εφαρμόστηκε ημιπειραματικός σχεδιασμός μεικτών μεθόδων σε 120 μαθητές ηλικίας 14 ετών. Η πειραματική ομάδα διδάχθηκε μέσω της πλατφόρμας CodeMonkey, ενώ η ομάδα ελέγχου ακολούθησε παραδοσιακή διδασκαλία. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω του Computational Thinking Test (CTt), δοκιμασιών προγραμματισμού, του ερωτηματολογίου κινήτρων IMMS, δεδομένων learning analytics και ομάδων εστίασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις της πειραματικής ομάδας στην υπολογιστική σκέψη, στις προγραμματιστικές δεξιότητες, στα κίνητρα και στην ενεργό συμμετοχή. Τα ευρήματα υποστηρίζουν ότι η παιχνιδοποίηση μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματική παιδαγωγική προσέγγιση για τη διδασκαλία προγραμματισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: *Παιχνιδοποίηση, Υπολογιστική Σκέψη, Κίνητρα, Αναλυτικά Στοιχεία.*

Utilizing Gamification in Programming Education: Developing Computational Thinking and Enhancing Motivation and Active Participation.

Linos Zevedeos, *Frederick University, PhD candidate, IT Instructor*
Nikleia Eleokleous *– Frederick University, Supervisor, Associate Professor in Educational Technology,*

Abstract

Programming education in secondary schools is often associated with low motivation and difficulties in understanding abstract concepts. This study investigated the impact of gamification on the development of computational thinking, programming skills, motivation, and active participation among secondary school students. A quasi-experimental mixed-methods design was implemented with 120 students aged 14 years. The experimental group was taught using the CodeMonkey platform, while the control group received traditional instruction. Data were collected through the Computational Thinking Test (CTt), programming assessments, the Instructional Materials Motivation

Survey (IMMS), learning analytics data, and focus groups. The results revealed significantly higher performance for the experimental group in computational thinking, programming skills, motivation, and active participation. The findings suggest that gamification can serve as an effective pedagogical approach for programming education in secondary school settings.

Key-words: *Gamification, Computational Thinking, Motivation, Learning Analytics.*

Εισαγωγή

Ιστορικό – Εντοπισμός Προβλήματος

Η εκπαίδευση στον προγραμματισμό αποτελεί βασικό στοιχείο των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών, καθώς η υπολογιστική σκέψη αναγνωρίζεται ως κρίσιμη δεξιότητα του 21ου αιώνα (Wing, 2006). Παρά τη σημασία της, η εκμάθηση προγραμματισμού εξακολουθεί να αποτελεί πρόκληση για πολλούς μαθητές, λόγω των αυξημένων γνωστικών απαιτήσεων και της δυσκολίας κατανόησης αφηρημένων εννοιών (Robins et al., 2003; Luxton-Reilly, 2016).

Οι παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις συχνά περιορίζουν την ενεργό συμμετοχή και τη βαθύτερη εννοιολογική κατανόηση των μαθητών (Gomes & Mendes, 2007). Παράλληλα, οι μαθητές της Γενιάς Z εμφανίζουν προτίμηση σε διαδραστικά και τεχνολογικά εμπλουτισμένα περιβάλλοντα μάθησης που ενισχύουν την ανατροφοδότηση, την αυτονομία και την εμπλοκή (Seemiller & Grace, 2016; Prensky, 2001). Η ανάγκη προσαρμογής της διδασκαλίας στα χαρακτηριστικά αυτά αναδεικνύει τη σημασία διερεύνησης καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, όπως η παιχνιδοποίηση (Kirschner & De Bruyckere, 2017).

Η Παιχνιδοποίηση και η Υπολογιστική Σκέψη στην Εκπαίδευση Προγραμματισμού

Η παιχνιδοποίηση, δηλαδή η ενσωμάτωση στοιχείων παιχνιδιού σε μη παιγνιώδη περιβάλλοντα (Deterding et al., 2011), αποτελεί μια παιδαγωγική προσέγγιση που στοχεύει στην ενίσχυση των κινήτρων και της ενεργού συμμετοχής μέσω στοιχείων όπως πόντοι, επίπεδα, προκλήσεις και άμεση ανατροφοδότηση. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιχνιδοποιημένα περιβάλλοντα μπορούν να βελτιώσουν την εμπλοκή και τα μαθησιακά αποτελέσματα, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση προγραμματισμού (Hamari et al., 2014; Dichev & Dicheva, 2017).

Παράλληλα, η παιχνιδοποίηση φαίνεται να υποστηρίζει την ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης, ενισχύοντας δεξιότητες όπως η επίλυση προβλημάτων, η αναγνώριση προτύπων και η αλγοριθμική σκέψη (Wing, 2006; Shute et al., 2017). Πρόσφατες μελέτες καταδεικνύουν θετική συσχέτιση μεταξύ παιχνιδοποίησης, ανάπτυξης υπολογιστικής σκέψης και επίδοσης στον προγραμματισμό (Román-González et al., 2017; Hsu et al., 2018).

Ωστόσο, η υπάρχουσα βιβλιογραφία εστιάζει κυρίως στα κίνητρα και την εμπλοκή των μαθητών, ενώ περιορισμένες είναι οι μελέτες που εξετάζουν ταυτόχρονα γνωστικά, συμπεριφορικά και μαθησιακά αποτελέσματα μέσα από πολλαπλές πηγές δεδομένων (Alharthi et al., 2022; Bai et al., 2023; Bieger et al., 2025; Khaldi et al., 2023). Επιπλέον, η έρευνα σε αυθεντικά σχολικά περιβάλλοντα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παραμένει περιορισμένη, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η παιχνιδοποίηση επηρεάζει τη μάθηση σε πραγματικές συνθήκες τάξης.

Σκοπός της Έρευνας

Η παρούσα μελέτη διερευνά την επίδραση μιας παιχνιδοποιημένης διδακτικής προσέγγισης στη διδασκαλία προγραμματισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εστιάζοντας στην ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης, στις προγραμματιστικές επιδόσεις, στα κίνητρα και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών.
Ερευνητικά Ερωτήματα

1. Σε ποιο βαθμό η παιχνιδοποιημένη διδασκαλία επηρεάζει την ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
2. Πώς επηρεάζει η παιχνιδοποίηση τα κίνητρα και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε περιβάλλοντα μάθησης προγραμματισμού;
3. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις προγραμματιστικές επιδόσεις μεταξύ μαθητών που διδάσκονται μέσω παιχνιδοποιημένης διδασκαλίας και μαθητών που ακολουθούν παραδοσιακή διδασκαλία;

Μεθοδολογία Έρευνας

Ερευνητικός Σχεδιασμός

Η παρούσα έρευνα υιοθέτησε ημιπειραματικό σχεδιασμό μεικτών μεθόδων με προ- και μετα-μέτρηση, προκειμένου να διερευνήσει την επίδραση μιας παιχνιδοποιημένης διδακτικής προσέγγισης στην υπολογιστική σκέψη, στις προγραμματιστικές επιδόσεις, στα κίνητρα και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Creswell & Creswell, 2018; Shadish et al., 2002).

Το δείγμα αποτελούνταν από 120 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ηλικίας περίπου 14 ετών), οι οποίοι κατανεμήθηκαν σε πειραματική (n = 60) και ομάδα ελέγχου (n = 60) με βάση τις υπάρχουσες σχολικές τάξεις (Fraenkel et al., 2019). Και οι δύο ομάδες ακολούθησαν το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα και τους ίδιους μαθησιακούς στόχους, επιτρέποντας τη σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ και εντός των ομάδων.

Εκπαιδευτική Παρέμβαση

Η παρέμβαση διήρκεσε 12 εβδομάδες (2 × 45 λεπτά εβδομαδιαίως) και κάλυψε τέσσερις ενότητες προγραμματισμού (Ακολουθίες, Βρόχοι, Δομές επιλογής και Διαδικασίες) (Robins et al., 2003). Η πειραματική ομάδα διδάχθηκε μέσω της παιχνιδοποιημένης

πλατφόρμας CodeMonkey, η οποία ενσωματώνει επίπεδα, πόντους, προκλήσεις και άμεση ανατροφοδότηση (Deterding et al., 2011; Hamari et al., 2014), ενώ η ομάδα ελέγχου ακολούθησε παραδοσιακή διδασκαλία. Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε από τον ίδιο εκπαιδευτικό και στις δύο ομάδες.

Ερευνητικά Εργαλεία

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων. Η υπολογιστική σκέψη αξιολογήθηκε μέσω του Computational Thinking Test (CTt) (Román-González et al., 2017), το οποίο χορηγήθηκε πριν και μετά την παρέμβαση και παρουσίασε ικανοποιητική αξιοπιστία (α = 0.789 και α = 0.811). Τα κίνητρα των μαθητών μετρήθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου IMMS, βασισμένου στο μοντέλο ARCS (Keller, 2010), ενώ οι προγραμματιστικές δεξιότητες αξιολογήθηκαν με τέσσερα δοκίμια ευθυγραμμισμένα με τις διδακτικές ενότητες (Lister et al., 2004). Η ενεργός συμμετοχή καταγράφηκε μέσω learning analytics της πλατφόρμας CodeMonkey (α = 0.766), ενώ ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων ομάδων εστίασης μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

Ανάλυση Ποιοτικών και Ποσοτικών Δεδομένων

Τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν μέσω θεματικής ανάλυσης σύμφωνα με το μοντέλο των Braun και Clarke (2006), ακολουθώντας συνδυασμό παραγωγικής και επαγωγικής κωδικοποίησης. Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας εφαρμόστηκαν διαδικασίες μεθοδολογικής τριγωνοποίησης και αναστοχαστικής αναθεώρησης της κωδικοποίησης (Creswell & Poth, 2018; Lincoln & Guba, 1985).

Τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με το λογισμικό SPSS χρησιμοποιώντας περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Εφαρμόστηκαν έλεγχοι t για εξαρτημένα και ανεξάρτητα δείγματα, καθώς και ανάλυση συνδιακύμανσης (ANCOVA) για τον έλεγχο διαφορών προμέτρησης (Field, 2018). Τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα συνδυάστηκαν μέσω μεθοδολογικής τριγωνοποίησης για την πληρέστερη ερμηνεία των ευρημάτων.

Αποτελέσματα

Υπολογιστική Σκέψη

Τα περιγραφικά στατιστικά και οι τιμές βελτίωσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Κατά την προμέτρηση δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, γεγονός που υποδεικνύει συγκρίσιμο αρχικό επίπεδο υπολογιστικής σκέψης, $t(111.50) = -0.45$, $p = .656$.

Μετά την παρέμβαση, η πειραματική ομάδα παρουσίασε σημαντικά υψηλότερη συνολική επίδοση στο CTt ($M = 22.17$, $SD = 3.18$) σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου ($M = 15.97$, $SD = 4.32$), $t(108.53) = -8.95$, $p < .001$. Αντίστοιχα, η συνολική βελτίωση

ήταν σημαντικά μεγαλύτερη για την πειραματική ομάδα (Gain = 7.44) έναντι της ομάδας ελέγχου (Gain = 1.64).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, η πειραματική ομάδα παρουσίασε υψηλότερες βελτιώσεις σε όλες τις διαστάσεις της υπολογιστικής σκέψης, με τις μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις να παρατηρούνται στους βρόχους (Loops) και στις δομές επιλογής (Conditionals). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ενότητα των διαδικασιών (Procedures), όπου η ομάδα ελέγχου εμφάνισε οριακή μείωση στην επίδοση (Gain = −0.07), ενώ η πειραματική ομάδα παρουσίασε θετική βελτίωση (Gain = 1.17).

Η ανάλυση συνδιακύμανσης (ANCOVA), με έλεγχο των διαφορών προμέτρησης, επιβεβαίωσε τη στατιστικά σημαντική επίδραση της παρέμβασης στη μεταμέτρηση, $F(1,117) = 119.31$, $p < .001$, με μεγάλο μέγεθος επίδρασης (partial $\eta^2 = 0.505$). Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η παιχνιδοποιημένη διδασκαλία συνέβαλε σημαντικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων υπολογιστικής σκέψης.

Measure	Group	Pre-test Mean	Post-test Mean	Gain	Post-test SD
CTt Total	Control	14.33	15.97	1.64	4.32
	Experimental	14.73	22.17	7.44	3.18
Sequencing	Control	3.23	3.40	0.17	0.74
	Experimental	3.37	3.95	0.58	0.22
Loops	Control	5.00	5.37	0.37	2.34
	Experimental	5.63	7.52	1.89	2.43
Conditionals	Control	4.63	5.37	0.74	2.34
	Experimental	5.60	8.00	2.40	2.07
Functions	Control	1.47	1.40	-0.07	1.34
	Experimental	2.18	3.35	1.17	0.82

Πίνακας 1: Αποτελέσματα τεστ Υπολογιστικής Σκέψης.

Δεξιότητες Προγραμματισμού

Τα αποτελέσματα των προγραμματιστικών δοκιμασιών παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στις ακολουθίες (Sequencing), ενώ στις ενότητες των βρόχων (Loops), των δομών επιλογής (Conditionals) και των διαδικασιών (Procedures) η πειραματική ομάδα παρουσίασε σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η παιχνιδοποιημένη διδασκαλία ευνόησε ιδιαίτερα την ανάπτυξη πιο σύνθετων προγραμματιστικών δεξιοτήτων.

Test	Group	Mean	SD	t(df)	p-value	Cohen's d
Sequencing	Control	6.68	2.45	$t(118) = -0.71$	.480	0.13
	Experimental	6.98	2.19			
Loops	Control	10.28	3.54	$t(96.23) = -5.45$	$< .001$	0.99
	Experimental	13.18	2.11			
Conditionals	Control	9.17	3.40	$t(118) = -5.23$	$< .001$	0.96
	Experimental	12.05	2.59			
Procedures	Control	10.80	3.16	$t(109.96)=-2.93$	.004	0.53
	Experimental	12.30	2.40			

Table 2. Περιγραφικά και επαγωγικά στατιστικά αποτελέσματα.

Κίνητρα Μάθησης (Μοντέλο ARCS – IMMS)

Τα αποτελέσματα του IMMS (Πίνακας 3) έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα παρουσίασε σημαντικά υψηλότερα επίπεδα κινήτρων σε όλες τις διαστάσεις του μοντέλου ARCS (Προσοχή, Σχετικότητα, Αυτοπεποίθηση και Ικανοποίηση) και στη συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου ($p < .001$). Τα ιδιαίτερα υψηλά μεγέθη επίδρασης υποδηλώνουν ουσιαστική πρακτική σημασία των διαφορών υπέρ της παιχνιδοποιημένης διδασκαλίας.

Variable	Group	Mean	SD	t(118)	p-value	Cohen's d
Προσοχή (Attention)	Control	2.90	0.64	-8.316	< .001	1.52
	Experimental	3.89	0.67			
Σχετικότητα (Relevance)	Control	2.62	0.65	-9.417	< .001	1.71
	Experimental	3.75	0.67			
Αυτοπεποίθηση (Confidence)	Control	2.59	0.59	-10.037	< .001	1.84
	Experimental	3.61	0.52			
Ικανοποίηση (Satisfaction)	Control	2.58	0.47	-11.905	< .001	2.16
	Experimental	3.63	0.50			
IMMS Total	Control	2.67	0.48	-12.139	< .001	2.22
	Experimental	3.72	0.46			

Πίνακας 3. IMMS Motivation Scores (ARCS Model)

Ενεργός Συμμετοχή

Τα δεδομένα των learning analytics παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 και υποδεικνύουν υψηλά επίπεδα ενεργού συμμετοχής στην πειραματική ομάδα καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Η αξιοπιστία του σύνθετου δείκτη συμμετοχής κρίθηκε ικανοποιητική (Cronbach's $\alpha = 0.766$), επιβεβαιώνοντας την εσωτερική συνέπεια των επιμέρους δεικτών.

Indicator	Mean	SD
Completion Rate	0.965	0.056
Global Participation Index	0.912	0.069
Master Participation Index	0.938	0.056
Sequencing Participation	0.918	0.075
Loops Participation	0.913	0.065
Conditionals Participation	0.907	0.103
Procedures Participation	0.909	0.090

Πίνακας 4. Ενεργός Συμμετοχή-Αναλυτικά Στοιχεία (Learning Analytics)

Ποιοτικά Ευρήματα από τις Ομάδες Εστίασης

Τα ποιοτικά ευρήματα (Πίνακας 5) επιβεβαίωσαν τα ποσοτικά αποτελέσματα, καθώς οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής, κινήτρων και επιμονής, αποδίδοντάς τα στα στοιχεία παιχνιδοποίησης και στην άμεση ανατροφοδότηση. Επιπλέον, περιέγραψαν καλύτερη κατανόηση των προγραμματιστικών εννοιών μέσω επαναληπτικής επίλυσης προβλημάτων, ενώ οι μαθητές της ομάδας ελέγχου ανέφεραν πιο παθητικές μαθησιακές εμπειρίες.

Theme	Key Findings
Computational Thinking	Improved understanding via pattern recognition and iterative problem-solving
Motivation	Increased engagement, enjoyment, and persistence
Active Participation	High persistence and retry behavior
Gamification Mechanics	Feedback, levels, and rewards enhanced learning
Challenges	Difficulty with complex concepts, competition stress

Πίνακας 5: Ποιοτικά Ευρήματα Ομάδων Εστίασης.

Συζήτηση

Ανάπτυξη Υπολογιστικής Σκέψης (Πρώτο Ερευνητικό ερώτημα-RQ1)

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παιχνιδοποιημένη διδασκαλία συνέβαλε σημαντικά περισσότερο στην ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης σε σχέση με την παραδοσιακή προσέγγιση, ιδιαίτερα σε πιο σύνθετες έννοιες όπως οι βρόχοι, οι δομές επιλογής και οι διαδικασίες. Το εύρημα αυτό συνάδει με την αντίληψη της υπολογιστικής σκέψης ως διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων που βασίζεται στην αφαίρεση, την αποσύνθεση και την αλγοριθμική σκέψη (Wing, 2006; Grover & Pea, 2013).
Η βελτίωση της πειραματικής ομάδας υποδηλώνει ότι η παιχνιδοποίηση υποστήριξε όχι μόνο τη συμμετοχή αλλά και τη γνωστική επεξεργασία μέσω άμεσης ανατροφοδότησης, επαναληπτικής εξάσκησης και σταδιακής εξέλιξης των δραστηριοτήτων, επιβεβαιώνοντας προηγούμενα ευρήματα για τη συμβολή των διαδραστικών περιβαλλόντων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανώτερης σκέψης (Shute et al., 2017; Bai et al., 2023). Τα ποιοτικά δεδομένα ενίσχυσαν την ερμηνεία αυτή, καθώς οι μαθητές ανέφεραν ότι οι επαναληπτικές προκλήσεις διευκόλυναν την κατανόηση της λογικής των προγραμματιστικών δομών. Ωστόσο, οι μικρότερες βελτιώσεις στις διαδικασίες υποδηλώνουν ότι πιο αφηρημένες έννοιες εξακολουθούν να απαιτούν πρόσθετη παιδαγωγική υποστήριξη (Sweller, 2011; Kirschner et al., 2006).

Κίνητρα και Ενεργός Συμμετοχή (Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα-RQ2)

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παιχνιδοποιημένη διδακτική προσέγγιση συνδέθηκε με σημαντικά υψηλότερα επίπεδα κινήτρων σε όλες τις διαστάσεις του μοντέλου ARCS, επιβεβαιώνοντας τον ρόλο της παιχνιδοποίησης στην ενίσχυση της προσοχής, της σχετικότητας, της αυτοπεποίθησης και της ικανοποίησης των μαθητών (Keller, 2010). Τα ποιοτικά ευρήματα ενίσχυσαν την ερμηνεία αυτή, καθώς οι μαθητές απέδωσαν τα αυξημένα κίνητρα σε στοιχεία όπως οι πόντοι, τα επίπεδα και οι πίνακες κατάταξης, τα οποία ενίσχυσαν την επιμονή, την αυτορρύθμιση και τη συνεργασία. Το εύρημα αυτό συνάδει τόσο με τη θεωρία αυτοπροσδιορισμού (Deci & Ryan, 2000) όσο και με πρόσφατες έρευνες που αναδεικνύουν τη συμβολή της παιχνιδοποίησης στην ατομική και κοινωνική διάσταση της μαθησιακής εμπλοκής (Meng et al., 2024). Παράλληλα, η σύγκλιση των αποτελεσμάτων του IMMS με τα δεδομένα learning analytics υποδηλώνει ότι τα αυξημένα κίνητρα μεταφράστηκαν σε ουσιαστική συμμετοχή και ολοκλήρωση δραστηριοτήτων. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με πολυδιάστατα

μοντέλα εμπλοκής των μαθητών (Fredricks et al., 2004) και με μελέτες που αναδεικνύουν τη συμμετοχή ως βασικό μηχανισμό σύνδεσης μεταξύ διδακτικού σχεδιασμού και μαθησιακών αποτελεσμάτων (Matcha et al., 2023; Toda et al., 2022). Ωστόσο, ορισμένοι μαθητές ανέφεραν ότι τα ανταγωνιστικά στοιχεία προκάλεσαν περιστασιακά άγχος, εύρημα που επιβεβαιώνει ότι οι επιδράσεις της παιχνιδοποίησης δεν είναι πάντοτε ομοιόμορφα θετικές (Hanus & Fox, 2015).

Προγραμματιστικές Επιδόσεις (Τρίτο Ερευνητικό Ερώτημα-RQ3)

Αναφορικά με τις προγραμματιστικές επιδόσεις, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επίδραση της παιχνιδοποίησης διαφοροποιείται ανάλογα με την πολυπλοκότητα των προγραμματιστικών εννοιών. Ενώ δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στις ακολουθίες, η πειραματική ομάδα παρουσίασε υψηλότερες επιδόσεις στους βρόχους, στις δομές επιλογής και στις διαδικασίες. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι τα παιχνιδοποιημένα περιβάλλοντα είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά σε δραστηριότητες που απαιτούν αυξημένη αλγοριθμική σκέψη, επαναληπτική επίλυση προβλημάτων και άμεση ανατροφοδότηση.
Τα ποιοτικά δεδομένα υποστήριξαν την ερμηνεία αυτή, καθώς οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ανέφεραν συχνότερες επαναλαμβανόμενες προσπάθειες και ενεργές στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, σε αντίθεση με την περισσότερο καθοδηγούμενη μαθησιακή προσέγγιση που περιέγραψαν οι μαθητές της ομάδας ελέγχου. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τη θεωρία γνωστικού φορτίου (Sweller, 2011) και με πρόσφατες μελέτες που συνδέουν την παιχνιδοποίηση με βελτιωμένη μάθηση σε σύνθετα περιβάλλοντα επίλυσης προβλημάτων (Alharthi et al., 2022; Bai et al., 2023). Ωστόσο, οι μικρότερες βελτιώσεις στις διαδικασίες υποδηλώνουν ότι πιο αφηρημένες έννοιες εξακολουθούν να απαιτούν πρόσθετη παιδαγωγική υποστήριξη.

Συμπεράσματα

Συνολικά, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η παιχνιδοποίηση δεν λειτουργεί μόνο ως στρατηγική ενίσχυσης κινήτρων, αλλά και ως παιδαγωγικός μηχανισμός που υποστηρίζει βαθύτερη γνωστική εμπλοκή μέσω προοδευτικών προκλήσεων, άμεσης ανατροφοδότησης και ενεργού συμμετοχής. Παράλληλα, τα ευρήματα αναδεικνύουν την ανάγκη ισορροπημένου σχεδιασμού, καθώς πιο σύνθετες έννοιες εξακολουθούν να απαιτούν παιδαγωγική καθοδήγηση. Η μελέτη συμβάλλει στη βιβλιογραφία παρέχοντας εμπειρικά τεκμηριωμένο πλαίσιο εφαρμογής της παιχνιδοποίησης στη διδασκαλία προγραμματισμού μέσα σε αυθεντικά σχολικά περιβάλλοντα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alharthi, M., Alsaedi, N., Toups, Z. O., Tanenbaum, J., Hammer, J., & El-Nasr, M. S. (2022). Designing gamified systems for education: A systematic review. *Educational Technology Research and Development, 70*(5), 2511–2548.

Bai, S., Hew, K. F., & Huang, B. (2023). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review, 38*, 100477.

Bieger, T., Heer, S., Kuster, S., Mitterer, D., & Breitenstein, Y. (2025). *Impact of gamified learning on learners performance: Time and learning time patterns matter*. University of St. Gallen.

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

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*, 9–15. https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 14(1), 136. https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2019). *How to design and evaluate research in education* (10th ed.). McGraw-Hill Education.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Gomes, A., & Mendes, A. J. (2007). Learning to program difficulties and solutions. International Conference on Engineering Education, 15.

Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K12: A review of the state of the field. *Educational Researcher, 42*(1), 38-43. https://doi.org/10.3102/0013189X12463051

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In *2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3025□3034). IEEE. https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377

Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education, 80*, 152–161. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019

Hsu, T. C., Chang, S. C., & Hung, Y. T. (2018). How to learn and how to teach computational thinking: Suggestions based on a review of the literature. *Computers & Education, 126*, 296–310.

Keller, J. M. (2010). Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1250-3

Khaldi, A., et al. (2023). Gamification of e-learning in higher education: A systematic literature review. *Smart Learning Environments, 10*(1). https://doi.org/10.1186/s40561-023-00227-z

Kirschner, P. A., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education, 67*, 135–142.

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist, 41*(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Lister, R., Adams, E. S., Fitzgerald, S., Fone, W., Hamer, J., Lindholm, M., McCartney, R., Mostr□m, J. E., Sanders, K., Sepp□l□, O., Simon, B., & Thomas, L. (2004). A multi-national study of reading and tracing skills in novice programmers. *SIGCSE Bulletin, 36*(4), 119-150. https://doi.org/10.1145/1041624.1041673

Luxton-Reilly, A. (2016). Learning to program is easy. Proceedings of the 2016 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, 284-289. https://doi.org/10.1145/2899415.2899432

Matcha, W., Ahmad Uzir, N., Gasevic, D., & Pardo, A. (2023). A systematic review of empirical studies on learning analytics dashboards: A self-regulated learning perspective. *IEEE Transactions on Learning Technologies, 16*(1), 1-19.

Meng, C., Zhao, M., Pan, Z., Pan, Q., & Bonk, C. J. (2024). Investigating the impact of gamification components on online learners' engagement. *Smart Learning Environments, 11*(47). https://doi.org/10.1186/s40561-024-00336-3

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon, 9*(5), 1–6.

Robins, A., Rountree, J., & Rountree, N. (2003). Learning and teaching programming: A review and discussion. *Computer Science Education, 13*(2), 137-172. https://doi.org/10.1076/csed.13.2.137.14200

Román-González, M., Pérez-González, J. C., & Jiménez-Fernández, C. (2017). Which cognitive abilities underlie computational thinking? *Computers in Human Behavior, 72*, 678–691. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.08.047

Seemiller, C., & Grace, M. (2016). *Generation Z goes to college*. Jossey-Bass.

Shute, V. J., Sun, C., & Asbell-Clarke, J. (2017). Demystifying computational thinking. *Educational Research Review, 22*, 142–158.

Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. In J. P. Mestre & B. H. Ross (Eds.), *Psychology of learning and motivation* (Vol. 55, pp. 37–76). Academic Press.

Toda, A. M., Valle, P. H. D., & Isotani, S. (2022). The dark side of gamification: An overview of negative effects of gamification in education. In *Gamification design framework* (pp. 143-156). Springer.

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

Παιδαγωγική αξιοποίηση chatbot στη διδασκαλία της Αγγλικής σε ενήλικες: Πιλοτική μικροδιδασκαλία «Time Travellers»

Χαμαλέτσου Αρσινόη, M.Ed., Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΜΣ «Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία και Διδακτική στις Επιστήμες Αγωγής», ΔΙΠΑΕ

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει τον σχεδιασμό και την πιλοτική εφαρμογή μιας 20λεπτης μικροδιδασκαλίας με τίτλο «Time Travellers», που στοχεύει στην εξάσκηση ερωτήσεων στον Past Simple από ενήλικες εκπαιδευόμενους μέσω παιδαγωγικά διαμορφωμένου chatbot τεχνητής νοημοσύνης. Η παρέμβαση εδράζεται στις αρχές της Ανδραγωγικής, ενσωματώνει παιχνιδοποίηση και ακολουθεί σταδιακή οικοδόμηση γνώσης. Υλοποιήθηκε εξ αποστάσεως με 38 εκπαιδευτικούς-μεταπτυχιακούς φοιτητές· 25 παρείχαν γραπτή ανατροφοδότηση, η οποία υποβλήθηκε σε θεματική ανάλυση. Τα ευρήματα ανέδειξαν αντιλαμβανόμενη μείωση άγχους γλωσσικής παραγωγής, αυξημένη εμπλοκή και θετική αλλά κριτική στάση απέναντι στην αξιοποίηση της ΤΝ στη διδασκαλία. Παρουσιάζονται τρεις πρακτικές προτάσεις: παιδαγωγικά σχεδιασμένο prompt, ενσωμάτωση κριτικού γραμματισμού και διατήρηση του κεντρικού ρόλου του εκπαιδευτικού. Τα αποτελέσματα έχουν διερευνητικό χαρακτήρα και δεν γενικεύονται.

Λέξεις-Κλειδιά: Μικροδιδασκαλία, Past Simple, Chatbot, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Τεχνητή Νοημοσύνη

Pedagogical Use of Chatbot in Teaching English to Adults: A Pilot Micro-teaching Lesson «Time Travellers»

Chamaletsou Arsinoi, M.Ed., PE06 Teacher, Postgraduate Student, MA Programme «New Technologies, Innovation and Teaching in Educational Sciences», International Hellenic University (IHU)

Abstract

This paper presents the design and pilot implementation of a 20-minute micro-teaching intervention entitled «Time Travellers», aimed at practising Past Simple question formation with adult learners through a pedagogically configured artificial intelligence chatbot. The intervention is grounded in Andragogical principles, incorporates gamification, and follows a scaffolding approach. It was implemented online via Zoom with 38 in-service teachers enrolled in a postgraduate programme; 25 provided written feedback, which was subjected to thematic analysis. Findings indicated a perceived reduction in language-production anxiety, heightened engagement, and a positive yet critical attitude towards the pedagogical use of AI. Three practical recommendations are put forward: pedagogically designed prompting, integration of crit-

ical AI literacy, and preservation of the educator's central role. Results are exploratory and not intended for generalisation.

Key-words: Micro-teaching, Past Simple, Chatbot, Adult Education, Artificial Intelligence

Εισαγωγή

Πώς νιώθει ένας ενήλικας όταν του ζητάμε να μιλήσει μια ξένη γλώσσα μπροστά σε συναδέλφους; Για πολλούς, ο φόβος του λάθους είναι ισχυρότερος από κάθε κίνητρο. Η μικροδιδασκαλία «Time Travellers» ξεκίνησε από αυτό ακριβώς το ερώτημα: μπορεί ένα chatbot να λειτουργήσει ως «ασφαλής» συνομιλητής που απελευθερώνει τη γλωσσική έκφραση, αντί να την αποθαρρύνει;

Η αξιοποίηση chatbots στη διδασκαλία ξένης γλώσσας έχει απασχολήσει την έρευνα από νωρίς (Fryer & Carpenter, 2006· Coniam, 2008· Huang, Hew & Fryer, 2022). Πρόσφατες μελέτες επιβεβαιώνουν τις δυνατότητές τους και για τα σύγχρονα εργαλεία γενετικής ΤΝ (Kohnke, Moorhouse & Zou, 2023), ενώ στην εκπαίδευση ενηλίκων το chatbot προσφέρει κάτι ιδιαίτερα πολύτιμο: αλληλεπίδραση χωρίς κριτική, στον ρυθμό του εκπαιδευόμενου, με άμεση ανατροφοδότηση. Η μικροδιδασκαλία, ως σύντομη και εστιασμένη διδακτική παρέμβαση (Allen, 1966), επιτρέπει τον πειραματισμό με συγκεκριμένες παιδαγωγικές επιλογές και την άμεση αξιολόγησή τους.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της μικροδιδασκαλίας «Time Travellers» (20 λεπτά), με διπλό στόχο: εξάσκηση στη σύνταξη ερωτήσεων στον Past Simple και καλλιέργεια θετικής στάσης έναντι της παιδαγωγικής αξιοποίησης της ΤΝ. Τρία ερευνητικά ερωτήματα καθοδηγούν τη μελέτη: (ΕΕ1) Πώς αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες την αλληλεπίδραση με το chatbot; (ΕΕ2) Με ποιους τρόπους η αλληλεπίδραση αυτή συνδέεται με το άγχος γλωσσικής παραγωγής; (ΕΕ3) Πώς διαμορφώνεται η στάση τους απέναντι στην παιδαγωγική αξιοποίηση της ΤΝ;

Θεωρητικό Πλαίσιο

Ανδραγωγική και συναισθηματικό φίλτρο

Σύμφωνα με τον Knowles (1984), οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζονται από ανάγκη αυτονομίας, πλούσιες προϋπάρχουσες εμπειρίες και εσωτερική παρακίνηση. Στη «Time Travellers» αυτές οι αρχές αποτυπώνονται άμεσα: οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν οι ίδιοι ποιο ιστορικό πρόσωπο θα «συνεντευξιάσουν», εργάζονται ομαδικά και παρουσιάζουν ορατό αποτέλεσμα. Κάθε επιλογή σχεδιασμού εκπηγάζει από συγκεκριμένη ανδραγωγική αρχή.

Ο Krashen (1982) ορίζει το «συναισθηματικό φίλτρο» ως ψυχολογικό εμπόδιο που αναστέλλει τη γλωσσική εκροή υπό συνθήκες άγχους. Η βασική υπόθεση της παρέμ-

βασης είναι ότι ένα chatbot — που δεν ασκεί άμεση κριτική, δεν κουράζεται και δεν κρίνει — δημιουργεί περιβάλλον όπου το φίλτρο αυτό χαλαρώνει. Όπως επισημαίνουν οι Fryer & Carpenter (2006) και Coniam (2008), τα chatbots λειτουργούν ως «υπομονετικοί συνομιλητές» που προτάσσουν την επικοινωνιακή ροή έναντι της γραμματικής ακρίβειας.

Παιχνιδοποίηση και επιλογή εργαλείων

Η παιχνιδοποίηση αποτελεί αποτελεσματική τεχνική στην εκπαίδευση ενηλίκων (Kapp, 2012). Στο πλαίσιο της θεωρίας αυτοπροσδιορισμού (Deci & Ryan, 2000), τρεις δυνάμεις ενεργοποιούν εσωτερική παρακίνηση: η αυτονομία (επιλογή ιστορικού προσώπου), η αίσθηση ικανότητας (άμεση ανατροφοδότηση) και η σχεσιακή σύνδεση (συνεργατική συνέντευξη). Η επιλογή των ψηφιακών εργαλείων στηρίζεται στο μοντέλο TPACK (Mishra & Koehler, 2006): κάθε εργαλείο επιλέχθηκε ως παιδαγωγική απόφαση που εκπηγάζει από τον διδακτικό στόχο και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων.

Μεθοδολογία

Πλαίσιο και συμμετέχοντες

Η έρευνα υιοθετεί ποιοτική μελέτη περίπτωσης (Yin, 2018). Η μικροδιδασκαλία υλοποιήθηκε εξ αποστάσεως μέσω Zoom, στο πλαίσιο του ΠΜΣ «Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία και Διδακτική» του ΔΙΠΑΕ. Συμμετείχαν 38 εκπαιδευτικοί-μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες (22 γυναίκες, 16 άνδρες, 25–55 ετών) με επίπεδο αγγλικής περίπου Β1. Το δείγμα επιλέχθηκε με κριτήριο σκοπιμότητας: εκπαιδευτικοί εν ενεργεία με άμεσο επαγγελματικό ενδιαφέρον για την παιδαγωγική αξιοποίηση της ΤΝ. Τα ευρήματα δεν γενικεύονται αυτόματα σε άλλους πληθυσμούς ενηλίκων.

Σχεδιασμός παρέμβασης

Η παρέμβαση οργανώθηκε σε πέντε φάσεις σταδιακής οικοδόμησης (scaffolding), που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Ο σχεδιασμός δεν περιελάμβανε φάση κριτικής επαλήθευσης (fact-checking) — συνειδητή επιλογή εντός του αυστηρού χρονικού ορίου, με πρώτη προτεραιότητα τη γλωσσική παραγωγή σε συνθήκες χαμηλού άγχους.

Φάση	Δραστηριότητα	Διάρκεια	Τεχνική	Εργαλείο
1η	Προβολή βίντεο	2'	Αφόρμηση	AI video
2η	Καταιγισμός ιδεών	2'	Brainstorming	Chat Zoom
3η	Εξάσκηση δομής	3'	Παιχνιδοποίηση	Wordwall
4η	Βιωματική δραστηριότητα	8'	Προσομοίωση ρόλων	Chatbot Mizou

5η	Παρουσίαση & σύνοψη	5'	Συνεργατική μάθηση	Google Slides

Πίνακας 1. Φάσεις υλοποίησης μικροδιδασκαλίας «Time Travellers»

Διαμόρφωση του chatbot

Το chatbot Mizou ρυθμίστηκε να υποδύεται ιστορικό πρόσωπο επιλογής των εκπαιδευομένων, χρησιμοποιώντας απλή αγγλική γλώσσα επιπέδου A2–B1, χωρίς να διορθώνει λάθη κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης και χωρίς να υποβάλλει αντίστροφες ερωτήσεις — ώστε οι εκπαιδευόμενοι να παραμένουν στον ρόλο του χρονοταξιδιώτη-δημοσιογράφου. Το πλήρες prompt παρατίθεται στο Παράρτημα.

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Αξιοποιήθηκαν δύο συμπληρωματικές μέθοδοι: (α) συμμετοχική παρατήρηση από την ερευνήτρια-διδάσκουσα και (β) γραπτή ανατροφοδότηση μέσω ασύγχρονης συζήτησης σε φόρουμ 48 ώρες μετά, με τρεις ανοιχτές ερωτήσεις. Απάντησαν 25 από τους 38 (65,8%). Τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2006) με επαγωγική κωδικοποίηση. Για τη διασφάλιση αξιοπιστίας τηρήθηκε ημερολόγιο αναστοχασμού και εφαρμόστηκε peer debriefing. Ο κίνδυνος observer bias λόγω της διπλής ιδιότητας ερευνήτριας-διδάσκουσας αποτελεί αναγνωρισμένο περιορισμό. Η ανατροφοδότηση αξιοποιήθηκε ανώνυμα και αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, ενώ οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον αναστοχαστικό και διερευνητικό χαρακτήρα της διαδικασίας.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση ανέδειξε τέσσερις θεματικούς άξονες (Πίνακας 2):

Θεματικός άξονας	**Κεντρικό εύρημα**	**Συχνότητα**	**Χαρακτηριστική φράση**
Μείωση άγχους	Chatbot ως μη επικριτικός συνομιλητής	19/25 (76%)	«Ένιωσα ότι μπορώ να κάνω λάθος χωρίς να ντραπώ»
Κίνητρο & συμμετοχή	Η θεματική ενεργοποίησε προσωπικό ενδιαφέρον	14/25 (56%)	«Σαν εμπειρία, όχι μάθημα»
Αντίληψη δομής	Φάσεις ως οργανωμένες και υποστηρικτικές	Παρατηρησιακό εύρημα	Ομαλή μετάβαση χωρίς διακοπές
Στάση απέναντι στην ΤΝ	Θετική αλλά κριτική διάθεση	15 θετικοί, 6 επιφυλακτικοί	«Θα το δοκιμάσω, με προσεκτική προετοιμασί-

			α»

Πίνακας 2. Θεματικοί άξονες αποτελεσμάτων (οι αριθμοί αποτυπώνουν θεματικά μοτίβα, όχι στατιστικά δεδομένα· αξιοποιούνται ενδεικτικά για να αποτυπωθεί η ένταση κάθε άξονα)

Ο πιο συχνός άξονας ήταν η μείωση του αντιλαμβανόμενου άγχους: 19 από τους 25 συμμετέχοντες ανέφεραν ότι «τολμούσαν» να μιλήσουν ελεύθερα. Κατά τη 4η φάση, κανένας δεν ζήτησε βοήθεια για γραμματική και η ροή των ερωτήσεων ήταν συνεχής χωρίς παύσεις αυτοδιόρθωσης. Η επιλογή ιστορικού προσώπου μετέτρεψε τη γραμματική άσκηση σε διερεύνηση: αυθόρμητο γέλιο και σχόλια κατά τη φάση επιλογής, και ολοκλήρωση της συνέντευξης από το σύνολο των συμμετεχόντων. Αξιοσημείωτο: κατά την τελική παρουσίαση, τέσσερις συμμετέχοντες ρώτησαν αυθόρμητα πώς μπορούν να φτιάξουν δικό τους chatbot. Ως προς τη στάση απέναντι στην ΤΝ, η ισορροπία ενθουσιασμού και επιφυλακτικότητας αξιολογείται ως θετικό αποτέλεσμα.

Συζήτηση

Τα ευρήματα είναι συνεπή με προγενέστερες μελέτες (Fryer & Carpenter, 2006· Coniam, 2008), που αναδεικνύουν τα chatbots ως «υπομονετικούς συνομιλητές». Η αντιλαμβανόμενη ενίσχυση συμμετοχής ερμηνεύεται μέσω της θεωρίας αυτοπροσδιορισμού (Deci & Ryan, 2000): αυτονομία και αίσθηση ικανότητας φάνηκε να λειτουργούν ως εσωτερικές παρακινητικές δυνάμεις.

Η προστιθέμενη αξία του chatbot δεν εντοπίζεται στην ίδια την τεχνολογική καινοτομία, αλλά στον παιδαγωγικό τρόπο ένταξής του: λειτούργησε ως μη επικριτικός συνομιλητής, επέτρεψε επαναλαμβανόμενη γλωσσική παραγωγή σε συνθήκες χαμηλού άγχους και μετέτρεψε μια γραμματική άσκηση σε βιωματική επικοινωνιακή δραστηριότητα. Με αυτή την έννοια, η ΤΝ αξιοποιήθηκε όχι ως αυτοσκοπός, αλλά ως μέσο υποστήριξης της συμμετοχής, της αυτονομίας και της γλωσσικής έκφρασης των ενήλικων εκπαιδευομένων.

Ωστόσο, η μελέτη έχει σαφείς περιορισμούς. Η βραχύτητα της παρέμβασης (20 λεπτά) και η έλλειψη pre/post-test αποκλείουν συμπεράσματα για γλωσσική πρόοδο. Ο κίνδυνος observer bias — λόγω της διπλής ιδιότητας ερευνήτριας-διδάσκουσας — παραμένει παρά τα αντίμετρα. Η απουσία fact-checking ήταν συνειδητή επιλογή, αλλά αφήνει ανοιχτό το ζήτημα κριτικού γραμματισμού ΤΝ. Επιπλέον, η εξ αποστάσεως υλοποίηση σε οικείο ακαδημαϊκό περιβάλλον ενδέχεται να συνέβαλε η ίδια στη μείωση του άγχους, ανεξάρτητα από το chatbot — ένας συγχυτικός παράγοντας που δεν ελέγχθηκε. Τέλος, το δείγμα εκπαιδευτικών δεν αντιπροσωπεύει τον γενικό πληθυσμό ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Συμπεράσματα και Πρακτικές Προεκτάσεις

Οι συμμετέχοντες αντιλήφθηκαν το chatbot ως υποστηρικτικό και μη επικριτικό συνομιλητή (ΕΕ1), συνέδεσαν την αλληλεπίδραση με αντιλαμβανόμενη μείωση άγχους (ΕΕ2) και διαμόρφωσαν θετική αλλά κριτική στάση απέναντι στην ΤΝ (ΕΕ3). Τρεις πρακτικές προτάσεις προκύπτουν:

1. Παιδαγωγικά σχεδιασμένο prompt: το επίπεδο γλώσσας, ο ρόλος και τα όρια αντίδρασης του chatbot πρέπει να σχεδιάζονται βάσει του μαθησιακού στόχου.

2. Ενσωμάτωση κριτικού γραμματισμού: ακόμα και 5–10 λεπτά επαλήθευσης πληροφοριών σε αξιόπιστες πηγές μετατρέπουν τη δραστηριότητα σε άσκηση κριτικής σκέψης.

3. Ο εκπαιδευτικός παραμένει καθοριστικός: η ΤΝ δεν υποκαθιστά τον εκπαιδευτικό. Ο ρόλος του στον σχεδιασμό, την καθοδήγηση και τον αναστοχασμό είναι αναντικατάστατος.

Μελλοντική έρευνα με συγκριτικό σχεδιασμό, μεγαλύτερο δείγμα και pre/post-test θα μπορούσε να ελέγξει συστηματικά τις υποθέσεις που αναδύθηκαν από την παρούσα πιλοτική μελέτη.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Allen, D. W. (1966). *Micro-teaching: A description.* Stanford Teacher Education Program, Stanford University.

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

Coniam, D. (2008). Evaluating the language resources of chatbots for their potential in English as a second language. *ReCALL, 20*(1), 98–116. https://doi.org/10.1017/S0958344008000815

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.

Fryer, L. K., & Carpenter, R. (2006). Bots as language learning tools. *Language Learning & Technology, 10*(3), 8–14.

Huang, W., Hew, K. F., & Fryer, L. K. (2022). Chatbots for language learning – Are they really useful? *Journal of Computer Assisted Learning, 38*(1), 237–257. https://doi.org/10.1111/jcal.12610

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction.* Pfeiffer.

Knowles, M. S. (1984). *The adult learner: A neglected species* (3rd ed.). Gulf Publishing.

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal, 54*(2), 537–550. https://doi.org/10.1177/00336882231162868

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* Pergamon.

Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. *CHI Conference on Human Factors in Computing Systems.* ACM. https://doi.org/10.1145/3313831.3376727

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications* (6th ed.). Sage.

Παράρτημα: Αρχικό Prompt Διαμόρφωσης Chatbot (Mizou)

Το prompt παρατίθεται για λόγους διαφάνειας και αναπαραγωγιμότητας. Εισήχθη ως system prompt και δεν ήταν ορατό στους εκπαιδευόμενους.

Role: You are a famous historical figure. The user will tell you who you are.

Language: ONLY English. If the user writes Greek, respond: "I am sorry, I only speak English."

English Level: Very simple A2–B1. Short sentences, basic vocabulary, Simple Present and Past.

Concision: Max 2–3 sentences per answer. Direct, honest, with a pinch of humour.

Constraints: Do NOT ask the user questions. Do NOT use closing remarks. Just answer and stop.

Παιχνιδοποιημένη ανακεφαλαίωση στην Ιστορία: σχεδιασμός και παιδαγωγική αξιοποίηση ενός διαδικτυακού επιτραπέζιου παιχνιδιού

Ιωάννης Κ. Τζωρτζακάκης
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτορας Ιστορίας της Τέχνης και Μουσειολόγος,

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει τον σχεδιασμό και την παιδαγωγική αξιοποίηση ενός διαδικτυακού επιτραπέζιου παιχνιδιού για την ανακεφαλαίωση της Ιστορίας Νεότερου και Σύγχρονου Κόσμου (Γ΄ Λυκείου) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το εργαλείο οργανώνει ερωτήσεις γνώσης, ιστορικούς όρους, σύντομες ερμηνευτικές απαντήσεις και τυχαία γεγονότα σε ψηφιακό ταμπλό με ζάρι, πιόνια, πόντους και άμεση ανατροφοδότηση. Η πρόταση τεκμηριώνεται με βάση την παιχνιδοποίηση, την πρακτική ανάκλησης, την κατανεμημένη εξάσκηση, τη διαμορφωτική αξιολόγηση και την αυτορρύθμιση της μάθησης. Εντάσσεται στο ελληνικό θεσμικό πλαίσιο των Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας, της αξιοποίησης ΤΠΕ και των επίσημων ψηφιακών υποδομών, όπως το Ψηφιακό Σχολείο, το Φωτόδεντρο, η e-me και ο Αίσωπος. Παράλληλα, συσχετίζεται με παρόμοιες εφαρμογές, όπως Kahoot!, Quizizz, Wordwall, LearningApps και Genially. Το «Ιστορία Νεότερου & Σύγχρονου Κόσμου – Web Board Game» προτείνεται ως ευέλικτο εργαλείο χαμηλού άγχους για ενεργή επανάληψη, συνεργασία και τεκμηριωμένη ανατροφοδότηση.

Λέξεις-Κλειδιά: Παιχνιδοποίηση, Ιστορία, Web Board Game, διαμορφωτική αξιολόγηση, ΤΠΕ

Gamified Review in History: Design and Pedagogical Use of a Web-Based Board Game

Ioannis K. Tzortzakakis, Greek Literature Teacher, PhD in Art History and Museologist

Abstract

This paper presents the design and pedagogical use of a web-based board game for reviewing Modern and Contemporary History in secondary education. The tool organizes knowledge questions, historical concepts, short interpretive answers and random events on a digital board with dice, pawns, points and immediate feedback. The proposal is grounded in gamification, retrieval practice, distributed practice, formative assessment and self-regulated learning. It is also connected with the Greek institutional framework of History curricula, ICT-supported teaching and official digital infrastructures such as Digital School, Photodentro, e-me and Aesop. Moreover, it is discussed in relation to comparable applications, including Kahoot!, Quizizz, Wordwall, LearningApps and Genially. The Web Board Game is proposed as a flexible, low-anxiety learning tool that supports active review, collaboration and evidence-based feedback.

Its value lies in combining playful progression with historically precise recall and textbook-based verification.

Key-Words: Gamification, history education, web board game, formative assessment, ICT

Εισαγωγή

Η ανακεφαλαίωση της σχολικής Ιστορίας αποτελεί κρίσιμο στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας, επειδή ζητεί από τους μαθητές και τις μαθήτριες να επανενεργοποιήσουν γνώσεις, έννοιες, χρονολογικές σχέσεις και αιτιώδεις συνδέσεις. Στην Ιστορία Νεότερου και Σύγχρονου Κόσμου η έκταση της ύλης και η πυκνότητα των όρων συχνά οδηγούν σε αποσπασματική απομνημόνευση. Ένα διαδικτυακό επιτραπέζιο παιχνίδι μπορεί να μετατρέψει την επανάληψη σε οργανωμένη δραστηριότητα ανάκλησης, συζήτησης και άμεσης ανατροφοδότησης. Η παρούσα πρόταση αξιοποιεί το υλικό του «*Ιστορία Νεότερου & Σύγχρονου Κόσμου – Web Board Game*»[1] (Web Board Game*)* ως υβριδικό μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο ο ψηφιακός πίνακας λειτουργεί ως ορατή διαδρομή προόδου, οι κάρτες ως μηχανισμοί στοχευμένης ανάκλησης και οι κανόνες ως πλαίσιο συνεργατικής συμμετοχής.

Ο σχεδιασμός στηρίζεται στον ορισμό της παιχνιδοποίησης ως χρήσης στοιχείων σχεδιασμού παιχνιδιών σε μη παιγνιώδη συμφραζόμενα (Deterding et al. 2011: 10). Στην περίπτωση της Ιστορίας το ζητούμενο είναι η παραγωγική ένταξη παιχνιδικών μηχανισμών σε δραστηριότητα μάθησης με σαφή γνωστικό στόχο. Η πρόοδος πάνω στο ταμπλό, η ρίψη ζαριού, οι πόντοι, οι ρόλοι και τα τυχαία συμβάντα προσδίδουν ρυθμό και ομαδικότητα με ενεργό συμμετοχή, ενώ οι κάρτες διατηρούν την επαφή με το σχολικό εγχειρίδιο και τη γλωσσική ακρίβεια του μαθήματος βασιζόμενες στην Τράπεζα Θεμάτων. Η παρούσα μελέτη έχει χαρακτήρα παιδαγωγικά τεκμηριωμένης πρότασης εφαρμογής, με δυνατότητα μελλοντικής εμπειρικής αξιολόγησης μέσα από παρατήρηση τάξης, σύντομα προ- και μετα-τεστ και αναστοχαστικά φύλλα μαθητών.

Ελληνικό θεσμικό και παιδαγωγικό πλαίσιο

Η προτεινόμενη εφαρμογή εντάσσεται πρωτίστως στο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας για το Γενικό Λύκειο, το οποίο ορίζει το μάθημα ως πεδίο γνώσης, κατανόησης και ερμηνείας του παρελθόντος, με έμφαση στη συγκρότηση ιστορικής σκέψης, ιστορικής συνείδησης και τεκμηριωμένης κρίσης (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων 2023). Το Web Board Game υπηρετεί αυτό το πλαίσιο με ερωτήσεις που ξεκινούν από την ανάκληση βασικών πληροφοριών και οδηγούν σταδιακά σε

[1] *Ιστορία Νεότερου & Σύγχρονου Κόσμου – Web Board Game*, Σύμφωνα με το σχολικό εγχειρίδιο: Κολιόπουλος, Ι., Σβολόπουλος, Κ., Χατζηβασιλείου, Ε., Νημάς, Θ., & Σχολινάκη-Χελιώτη, Χ. (2018). Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου (από το 1815 έως σήμερα): Γ΄ τάξη Γενικού Λυκείου και Δ΄ τάξη Εσπερινού Λυκείου, Γενικής Παιδείας (Βιβλίο μαθητή). ΙΤΥΕ «Διόφαντος», https://itzortzak.github.io/istoria-boardgame. Βλ. και https://zenodo.org/records/19629696, DOI: 10.5281/zenodo.19629696.

εννοιολογικές διακρίσεις, τεκμηρίωση και σύντομη αιτιολόγηση. Επομένως, η χρήση του συνδέεται με τη μετάβαση από την απομνημόνευση προς τον ιστορικό εγγραμματισμό, δηλαδή την ικανότητα ακριβούς χειρισμού εννοιών, γεγονότων και σχέσεων μέσα σε ιστορικά συμφραζόμενα.

Παράλληλα, η πρόταση συνομιλεί με το ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο ψηφιακού μετασχηματισμού της σχολικής εκπαίδευσης. Το Φωτόδεντρο παρέχει κεντρικό σημείο αναζήτησης ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού για τη σχολική εκπαίδευση, ενώ η e-me λειτουργεί ως ασφαλές ψηφιακό περιβάλλον εργασίας και συνεργασίας με πιστοποιημένη πρόσβαση μέσω Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου (ΙΤΥΕ «Διόφαντος» 2026α; ΙΤΥΕ «Διόφαντος» 2026β). Η πλατφόρμα Αίσωπος συγκεντρώνει ψηφιακά διαδραστικά διδακτικά σενάρια, συμπεριλαμβανομένων σεναρίων για Γενικό Λύκειο, και παρέχει χρήσιμο μοντέλο για την παιδαγωγική τεκμηρίωση ψηφιακών δραστηριοτήτων (ΙΕΠ 2026). Στο επίπεδο προστασίας δεδομένων, κάθε διαδικτυακή εφαρμογή οφείλει να λειτουργεί με αρχές ελαχιστοποίησης δεδομένων και περιορισμού πρόσβασης σύμφωνα με τον ΓΚΠΔ και τον Ν. 4624/2019.

Περιγραφή του Web Board Game

Το Web Board Game οργανώνεται ως ψηφιακό ταμπλό διαδρομής. Ο μαθητής ή η ομάδα ρίχνει ψηφιακό ζάρι, κινεί πιόνι και απαντά στην κάρτα που αντιστοιχεί στο τετράγωνο όπου σταματά. Οι κάρτες διακρίνονται σε τέσσερις βασικούς τύπους: ερωτήσεις σύντομης ανάκλησης, κάρτες σωστού-λάθους με αιτιολόγηση, κάρτες εννοιών και κάρτες μικρής ερμηνείας. Κάθε κάρτα μπορεί να περιλαμβάνει παραπομπή σε σελίδα του σχολικού εγχειριδίου ή σε μαθησιακό αντικείμενο, ώστε η ανατροφοδότηση να συνδέεται με συγκεκριμένη πηγή. Τα τετράγωνα «γεγονότων» εισάγουν αλλαγές ρυθμού, όπως επανάληψη ερώτησης, συνεργασία με άλλη ομάδα ή επιστροφή σε δύσκολη κάρτα.

Οι κανόνες σχεδιάζονται με προτεραιότητα τη μάθηση. Οι πόντοι λειτουργούν ως δείκτης προόδου και αφορμή συμμετοχής, ενώ ο εκπαιδευτικός διατηρεί τον ρόλο του συντονιστή της ιστορικής ακρίβειας. Η σωστή απάντηση βαθμολογείται όταν συνοδεύεται από επαρκή διατύπωση και, όπου χρειάζεται, σύντομη τεκμηρίωση. Η λανθασμένη απάντηση μετατρέπεται σε ευκαιρία ανατροφοδότησης: η ομάδα διαβάζει την προτεινόμενη απάντηση, επιστρέφει στη σχετική σελίδα και καταγράφει τη λέξη-κλειδί που προκάλεσε τη σύγχυση. Με αυτό τον τρόπο το παιχνίδι αποφεύγει την απλή λογική του κουίζ και υποστηρίζει μια κυκλική μαθησιακή διαδικασία: ανάκληση, έλεγχος, διόρθωση, επανάληψη.

Παιδαγωγική τεκμηρίωση

Η βασική μαθησιακή αξία του παιχνιδιού βρίσκεται στην πρακτική ανάκλησης. Η έρευνα των Roediger και Karpicke έδειξε ότι η εξέταση ως ενεργή ανάκληση ενισχύει τη μακρόχρονη διατήρηση περισσότερο από την επαναλαμβανόμενη μελέτη, ιδίως σε

καθυστερημένες δοκιμασίες μνήμης (Roediger και Karpicke 2006: 249-255). Αντίστοιχα, οι Dunlosky και συνεργάτες ταξινομούν την πρακτική δοκιμασία και την κατανεμημένη εξάσκηση στις τεχνικές υψηλής χρησιμότητας για τη μάθηση (Dunlosky κ.ά. 2013: 5-6). Το Web Board Game ενσωματώνει και τις δύο αρχές, επειδή επιτρέπει σύντομες συνεδρίες επανάληψης, επανεμφάνιση κρίσιμων καρτών και διαφορετική ακολουθία ερωτήσεων σε κάθε παιχνίδι.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί δεύτερο κεντρικό άξονα. Η Black και ο Wiliam συνδέουν τη μαθησιακή βελτίωση με ανατροφοδότηση που δίνει στον μαθητή πληροφορία για το κενό ανάμεσα στην τρέχουσα και στην επιθυμητή κατανόηση (Black και Wiliam 1998: 7-10). Οι Nicol και Macfarlane-Dick συσχετίζουν την ανατροφοδότηση με την αυτορρύθμιση, καθώς ο μαθητής μαθαίνει να παρακολουθεί την πρόοδό του, να αναγνωρίζει δυσκολίες και να προσαρμόζει τις στρατηγικές μελέτης του (Nicol και Macfarlane-Dick 2006: 203-205). Στο παιχνίδι αυτό επιτυγχάνεται με την άμεση εμφάνιση της απάντησης, την αναφορά στη σχετική πηγή και τη μικρή μεταγνωστική καταγραφή μετά από κάθε λάθος.

Η παρακίνηση ερμηνεύεται με βάση τη θεωρία αυτοπροσδιορισμού, σύμφωνα με την οποία η ποιοτική εμπλοκή ευνοείται όταν ικανοποιούνται οι ανάγκες αυτονομίας, επάρκειας και σχέσης (Ryan και Deci 2000: 57-61). Το Web Board Game προσφέρει αυτονομία μέσα από επιλογή κεφαλαίου ή διάρκειας παιχνιδιού, επάρκεια μέσα από ορατή πρόοδο και επαναληπτική δοκιμή, και σχέση μέσα από συνεργατική συζήτηση στην ομάδα. Η διεθνής βιβλιογραφία για τα εκπαιδευτικά παιχνίδια αναδεικνύει επίσης τη σημασία του κύκλου κρίσης, δράσης και ανατροφοδότησης, όπου ο παίκτης λαμβάνει άμεση συνέπεια της επιλογής του και επανέρχεται με νέα στρατηγική (Garris κ.ά. 2002: 441-445).

Παρόμοια παραδείγματα εφαρμογών και διαφοροποίηση

Εφαρμογή	Κύριος μηχανισμός	Παιδαγωγική αξία	Διαφοροποίηση Web Board Game
Kahoot!	Σύγχρονο κουίζ με άμεση απάντηση και κατάταξη.	Ενισχύει συμμετοχή, ρυθμό και ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο (Wang and Tahir 2020).	Προσθέτει διαδρομή, κάρτες πηγής, συνεργατικό διάλογο και αφηγηματική πρόοδο.
Quizizz	Ατομική ή ομαδική εξάσκηση με παιχνιδικά στοιχεία.	Υποστηρίζει επανάληψη με χαμηλό κόστος προετοιμασίας και θετική μαθητική εμπειρία (Zhao 2019).	Συνδέει την απάντηση με ιστορική τεκμηρίωση και κοινή διαπραγμάτευση στην ομάδα.
Wordwall / LearningApps	Έτοιμα πρότυπα δραστηριοτήτων, αντιστοίχισης και κουίζ.	Διευκολύνουν γρήγορη κατασκευή μικροδραστηριοτήτων.	Ενοποιεί διαφορετικούς τύπους καρτών σε συνεκτικό κανόνα παιχνιδιού.
Genially / Canva boards	Οπτικά διαδραστικά ταμπλό και παρουσιάσεις.	Προσφέρουν ελκυστική πολυτροπική οργάνωση.	Δίνει έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση και στην καταγραφή δυσκολιών.
e-me / e-class / Moodle-H5P	Ψηφιακό περιβάλλον εργασιών και ασύγχρονης μάθησης.	Υποστηρίζουν διανομή, παρακολούθηση και ενσωμάτωση δραστηριοτήτων.	Μπορεί να λειτουργήσει ως ένθετη δραστηριότητα ανακεφαλαίωσης μέσα σε θεσμική πλατφόρμα.

Διδακτική εφαρμογή στο μάθημα της Ιστορίας

Η εφαρμογή μπορεί να οργανωθεί σε τρία σύντομα στάδια. Στην προετοιμασία ο εκπαιδευτικός επιλέγει κεφάλαιο, επίπεδο δυσκολίας και στόχο: ανάκληση χρονολογιών, κατανόηση όρων, σύγκριση φαινομένων ή σύντομη ερμηνεία. Στην υλοποίηση οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες τριών ή τεσσάρων, ορίζουν αναγνώστη κάρτας, χειριστή ταμπλό και γραμματέα δυσκολιών. Στο τέλος κάθε ομάδα δηλώνει δύο κάρτες που απάντησε εύκολα και μία κάρτα που χρειάζεται επανάληψη. Αυτή η μικρή αναστοχαστική πρακτική μετατρέπει το παιχνίδι σε εργαλείο χαρτογράφησης της κατανόησης της τάξης.

Ενδεικτικά, σε ενότητα για τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο μία κάρτα ανάκλησης μπορεί να ζητά τον χρονικό προσδιορισμό της έκρηξης του πολέμου, μία κάρτα έννοιας να ζητά σύντομο ορισμό του ιμπεριαλισμού και μία ερμηνευτική κάρτα να ζητά αιτιολόγηση της σχέσης συμμαχιών και κρίσεων. Σε ενότητα για τον Μεσοπόλεμο, οι κάρτες μπορούν να διαφοροποιούν οικονομική κρίση, αυταρχισμό και ολοκληρωτισμό. Έτσι, η δραστηριότητα καλλιεργεί ακρίβεια λεξιλογίου και ιστορική αιτιολόγηση. Η ομαδοσυνεργατική δομή συνδέεται με παιδαγωγικές προσεγγίσεις που τονίζουν τη μαθησιακή σημασία του διαλόγου, της αλληλοϋποστήριξης και της κατανομής ρόλων (Ματσαγγούρας 2000).

Προσβασιμότητα, διαφοροποίηση και προστασία δεδομένων

Η εφαρμογή χρειάζεται σαφείς προβλέψεις προσβασιμότητας και διαφοροποίησης. Οι κάρτες μπορούν να διαβαθμίζονται σε τρία επίπεδα: βασική ανάκληση, εννοιολογική ακρίβεια και ερμηνευτική απάντηση. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναθέτει διαφορετικό επίπεδο σε κάθε ομάδα ή να επιτρέπει επιλογή, ώστε η δυσκολία να παραμένει προκλητική και διαχειρίσιμη. Για μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης, οι κάρτες μπορούν να έχουν σύντομες διατυπώσεις, έντονη λέξη-κλειδί και προφορική ανάγνωση. Για προχωρημένους μαθητές, μπορούν να εισάγονται κάρτες πηγών με μικρά αποσπάσματα ή εικόνες, πάντα με σαφή ερώτημα και περιορισμένο χρόνο.

Σε επίπεδο ψηφιακής δεοντολογίας η ασφαλέστερη εκδοχή του παιχνιδιού λειτουργεί χωρίς ονομαστική συλλογή μαθητικών δεδομένων. Οι πόντοι μπορούν να ανήκουν σε ομάδες με ουδέτερα ονόματα, ενώ η καταγραφή δυσκολιών γίνεται ανώνυμα σε φύλλο τάξης. Όταν το παιχνίδι εντάσσεται σε e-me ή e-class, η πρόσβαση μέσω ΠΣΔ επιτρέπει θεσμικά ασφαλέστερο περιβάλλον. Η αρχή της ελαχιστοποίησης δεδομένων είναι ιδιαίτερα σημαντική, επειδή η διδακτική αξία του εργαλείου προκύπτει από την ανάκληση και την ανατροφοδότηση, χωρίς ανάγκη αποθήκευσης προσωπικών επιδόσεων ή άλλων δεδομένων. Αυτή η επιλογή είναι συμβατή με το εθνικό πλαίσιο εφαρμογής του ΓΚΠΔ.

Συζήτηση και προοπτικές αξιολόγησης

Η διεθνής βιβλιογραφία για τα serious games δείχνει θετικές προοπτικές για τη μάθηση και τη διατήρηση γνώσεων, με διαφοροποιήσεις ανάλογα με τον σχεδιασμό, το πλαίσιο και τη διάρκεια εφαρμογής (Wouters κ.ά. 2013: 249-265). Για αυτό η αξιοποίηση του Web Board Game χρειάζεται σαφείς στόχους, χρονικά όρια και σύνδεση με το διδακτικό αντικείμενο. Το εργαλείο αποδίδει καλύτερα ως μέρος μιας ολοκληρωμένης διδακτικής ακολουθίας: προετοιμασία ενότητας, σύντομη παιχνιδοποιημένη επανάληψη, ανατροφοδότηση και επάνοδος στο εγχειρίδιο ή στις πηγές. Η συμβολή του στην ιστορική μάθηση ενισχύεται όταν οι κάρτες ζητούν αιτιολόγηση, ορισμούς και τεκμηριωμένη διάκριση φαινομένων.

Μια μελλοντική πιλοτική εφαρμογή μπορεί να αξιολογηθεί με μεικτή μεθοδολογία. Ποσοτικά, σύντομο προ-τεστ και μετα-τεστ θα μπορούσαν να μετρήσουν ανάκληση όρων, χρονολογιών και αιτιωδών σχέσεων. Ποιοτικά, παρατήρηση ομάδων και σύντομα ερωτηματολόγια θα μπορούσαν να καταγράψουν συμμετοχή, αντιλήψεις χρησιμότητας και σημεία δυσκολίας. Η ελληνική έρευνα για ψηφιακά παιχνίδια και Ιστορία έχει ήδη αναδείξει ότι οι μαθητές προσεγγίζουν το ιστορικό παρελθόν μέσα από διαδραστικές και διαδικαστικές εμπειρίες, οι οποίες χρειάζονται κριτική πλαισίωση ως προς την αξιοπιστία και το ιστορικό περιεχόμενο (Λούτα 2021). Το Web Board Game ακολουθεί αυτή την προϋπόθεση, επειδή συνδέει την παιγνιώδη διάδραση με ελεγχόμενες κάρτες και σχολική τεκμηρίωση.

Συμπεράσματα

Το Web Board Game αποτελεί παιδαγωγικά τεκμηριωμένη πρόταση για ενεργή ανακεφαλαίωση στο μάθημα της Ιστορίας. Η αξία του προκύπτει από τη σύζευξη παιχνιδοποιημένης προόδου, άμεσης ανατροφοδότησης, συνεργασίας και σύνδεσης με συγκεκριμένες ιστορικές πηγές ή σελίδες εγχειριδίου. Σε σύγκριση με εργαλεία κουίζ, προσφέρει ευρύτερη δραστηριότητα, επειδή οργανώνει την επανάληψη ως διαδρομή, ενσωματώνει ρόλους και επιτρέπει μεταγνωστική καταγραφή των δυσκολιών. Σε θεσμικό επίπεδο, μπορεί να αξιοποιηθεί σε συμβατότητα με το Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας, τις επίσημες ψηφιακές υποδομές και τις αρχές προστασίας δεδομένων. Η μελλοντική εφαρμογή του στην τάξη μπορεί να προσφέρει χρήσιμα ερευνητικά δεδομένα για τη σχέση παιχνιδοποίησης, ιστορικού εγγραμματισμού και διαμορφωτικής αξιολόγησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7-74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. E. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. In Proceedings of the 15th International Academic

MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (pp. 9-15). ACM. https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. Psychological Science in the Public Interest, 14(1), 4-58. https://doi.org/10.1177/1529100612453266

Felekidou, K., & Lenakakis, A. (2022). Paichnidopoiisi stin ekpaidefsi: Mia vivliografiki erevna. Epistimes Agogis, 2, 225-242. https://ejournals.lib.uoc.gr/edusci/article/view/1612

Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. Simulation & Gaming, 33(4), 441-467. https://doi.org/10.1177/1046878102238607

Institute of Educational Policy. (2026). Aesop: Psifiaka didaktika senaria. https://aesop.iep.edu.gr/

ITYE Diofantos. (2026a). Photodentro: Ethnikos syssoreftis ekpaideftikou periechomenou. https://photodentro.edu.gr/

ITYE Diofantos. (2026b). Psifiaki ekpaideftiki platforma e-me. https://e-me.edu.gr/

Kokkinos, G. (1998). I didaktiki tis Istorias: Diepistimoniko, alla kai aftonomo gnosiako antikeimeno. I elliniki apoklisi. Mnimon, 20, 245-250. https://doi.org/10.12681/mnimon.676

Kokkinos, G., & Kavvoura, T. (2011). Didaktiki tis Istorias: Epistimi, didaskalia, mathisi. Metaichmio.

Komis, V. (2004). Eisagogi stis ekpaideftikes efarmoges ton Technologion tis Pliroforias kai ton Epikoinonion. Ekdoseis Neon Technologion.

Louta, A. (2021). Psifiaka paichnidia, istoria kai istoriki syneidisi: Theoritikes proseggiseis, erevnitika dedomena kai empirika stoicheia sto scholio [Doctoral dissertation, University of Peloponnese]. National Archive of PhD Theses. https://doi.org/10.12681/eadd/48968

Matsagouras, I. (2000). Omadosynergatiki didaskalia kai mathisi: Gia to kathimerino mathima, to oloimero scholio kai ta programmata. Grigoris.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. Studies in Higher Education, 31(2), 199-218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090

Nomos 4624/2019. Archi Prostasias Dedomenon Prosopikou Charaktira, metra efarmogis tou Kanonismou (EE) 2016/679. FEK A 137/29-08-2019.

Roediger, H. L., III, & Karpicke, J. D. (2006). Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. Psychological Science, 17(3), 249-255. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 54-67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Wang, A. I., & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning: A literature review. Computers & Education, 149, 103818. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103818

Wouters, P., van Nimwegen, C., van Oostendorp, H., & van der Spek, E. D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. Journal of Educational Psychology, 105(2), 249-265. https://doi.org/10.1037/a0031311

Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton. (2023). Programma Spoudon tou mathimatos tis Istorias ton A, B kai G taxeon Genikou Lykeiou. Ypourgeiki Apofasi 4026/D2/2023, FEK 198/B/19-01-2023.

Zhao, F. (2019). Using Quizizz to integrate fun multiplayer activity in the accounting classroom. International Journal of Higher Education, 8(1), 37-43. https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n1p37

Η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων στην προσχολική εκπαίδευση: επιδράσεις στη μαθησιακή εμπλοκή, τη δημιουργικότητα και τη γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων

Νάστα Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60

Περίληψη

Η αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό πεδίο της σύγχρονης παιδαγωγικής πραγματικότητας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της συμβολής των ψηφιακών τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία του νηπιαγωγείου και η ανάδειξη των δυνατοτήτων και προκλήσεων που προκύπτουν από τη χρήση τους. Ειδικότερα, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο ψηφιακές δραστηριότητες, όπως η ψηφιακή αφήγηση και τα διαδραστικά παιχνίδια, μπορούν να ενισχύσουν τη συμμετοχή, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και τη γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων. Παράλληλα, αναδεικνύονται ζητήματα που σχετίζονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ανάγκη ισορροπίας μεταξύ ψηφιακής και βιωματικής μάθησης. Τα αποτελέσματα της παιδαγωγικής παρέμβασης καταδεικνύουν ότι η παιδαγωγικά οργανωμένη χρήση των ψηφιακών εργαλείων μπορεί να συμβάλει θετικά στη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: προσχολική εκπαίδευση, ψηφιακά εργαλεία, νηπιαγωγείο, ψηφιακή αφήγηση, βιωματική μάθηση

The Integration of Digital Tools in Preschool Education: Effects on Learning Engagement, Creativity, and Language Development in Preschool Children

Nasta Aikaterini, Kindergarten Teacher

Abstract

The use of digital tools in preschool education constitutes an important field of contemporary educational practice. The purpose of this study is to investigate the contribution of digital technologies to the learning process in kindergarten and to highlight the opportunities and challenges arising from their use. More specifically, the study examines how digital activities, such as digital storytelling and interactive games, can enhance participation, collaboration, creativity, and language development among preschool children. At the same time, issues related to teacher training and the need to balance digital and experiential learning are discussed. The findings of the educational intervention indicate that the pedagogically organized use of digital tools can positively support the learning process and contribute to the development of essential skills for young learners.

Key-Words: preschool education, digital tools, kindergarten, digital storytelling, experiential learning

Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών έχει επηρεάσει ουσιαστικά τον χώρο της εκπαίδευσης, δημιουργώντας νέα δεδομένα και νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί πλέον βασικό στοιχείο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ειδικότερα στην προσχολική εκπαίδευση, η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς συνδέεται με τη διαμόρφωση μαθησιακών εμπειριών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Τα νήπια έρχονται σε επαφή με ψηφιακά μέσα ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Η καθημερινότητά τους περιλαμβάνει tablets, κινητά τηλέφωνα, διαδραστικά παιχνίδια και ψηφιακές εφαρμογές. Ως εκ τούτου, το νηπιαγωγείο καλείται να αξιοποιήσει δημιουργικά την τεχνολογία, ενσωματώνοντάς τη σε δραστηριότητες που ενισχύουν τη μάθηση, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων δεν αφορά μόνο την τεχνολογική εξοικείωση των παιδιών αλλά κυρίως τη δημιουργία πλούσιων μαθησιακών εμπειριών. Μέσα από δραστηριότητες ψηφιακής αφήγησης, εκπαιδευτικά παιχνίδια και διαδραστικές εφαρμογές, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν γλωσσικές, κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες.

Παράλληλα, η χρήση της τεχνολογίας στην προσχολική ηλικία συνοδεύεται από προβληματισμούς σχετικά με τον χρόνο έκθεσης στις οθόνες, την ποιότητα του ψηφιακού υλικού και τη διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ ψηφιακής και βιωματικής μάθησης. Για τον λόγο αυτό, καθοριστικός είναι ο ρόλος του/της νηπιαγωγού, ο οποίος/η οποία καλείται να οργανώσει παιδαγωγικά κατάλληλες δραστηριότητες με σαφείς στόχους και εκπαιδευτικό προσανατολισμό.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της συμβολής των ψηφιακών εργαλείων στη μαθησιακή διαδικασία του νηπιαγωγείου, καθώς και η ανάδειξη των δυνατοτήτων και των προκλήσεων που προκύπτουν από τη χρήση τους.

Ψηφιακή τεχνολογία και προσχολική εκπαίδευση

Η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο εκτεταμένης έρευνας τις τελευταίες δεκαετίες. Ο Papert (1993) υποστήριξε ότι οι υπολογιστές μπορούν να λειτουργήσουν ως γνωστικά εργαλεία που προάγουν τη δημιουργικότητα και τη διερευνητική μάθηση. Αντίστοιχα, η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (1978) αναδεικνύει τη σημασία της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας στη μαθησιακή διαδικασία, στοιχεία που μπορούν να ενισχυθούν μέσω διαδραστικών ψηφιακών δραστηριοτήτων.

Στην προσχολική εκπαίδευση, οι ψηφιακές εφαρμογές χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, τη δημιουργική έκφραση, τη συνεργασία και την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών. Η χρήση διαδραστικών πινάκων, εκπαιδευτικών παιχνιδιών και ψηφιακής αφήγησης δημιουργεί ένα πολυαισθητηριακό μαθησιακό περιβάλλον που κινητοποιεί το ενδιαφέρον των νηπίων.

Οφέλη των ψηφιακών εργαλείων

Η παιδαγωγικά οργανωμένη χρήση της τεχνολογίας μπορεί να ενισχύσει:

- τη συνεργασία,
- τη συγκέντρωση προσοχής,
- τη γλωσσική ανάπτυξη,
- τη δημιουργικότητα,
- την επίλυση προβλημάτων.

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η ψηφιακή αφήγηση, η οποία συνδυάζει εικόνα, ήχο και λόγο, επιτρέποντας στα παιδιά να εκφραστούν δημιουργικά και να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης.

Προκλήσεις και περιορισμοί

Παρά τα σημαντικά πλεονεκτήματα, η χρήση ψηφιακών μέσων στην προσχολική ηλικία απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό. Η υπερβολική έκθεση στις οθόνες ενδέχεται να περιορίσει το ελεύθερο παιχνίδι και τη φυσική δραστηριότητα. Επιπλέον, η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών συχνά δυσκολεύει την ουσιαστική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδακτική πράξη.

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη υιοθετεί ποιοτική ερευνητική προσέγγιση και ειδικότερα τον σχεδιασμό μικρής κλίμακας παιδαγωγικής παρέμβασης (small-scale action research), με στόχο τη διερεύνηση της επίδρασης της ενσωμάτωσης ψηφιακών εργαλείων στη μαθησιακή εμπλοκή και στη γλωσσική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Το δείγμα αποτέλεσαν 20 παιδιά ηλικίας 4–5 ετών σε δημόσιο νηπιαγωγείο της Ελλάδας, τα οποία συμμετείχαν σε οργανωμένες ψηφιακές δραστηριότητες ενταγμένες στο ημερήσιο πρόγραμμα.

Η παρέμβαση διήρκεσε τέσσερις (4) εβδομάδες και σχεδιάστηκε με βάση παιδαγωγικούς στόχους που αφορούσαν:

- την ενίσχυση της γλωσσικής έκφρασης,
- την ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων,
- την καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης,

- την εξοικείωση με ψηφιακά μέσα ως μαθησιακά εργαλεία.

Ερευνητικά εργαλεία και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω τριγωνισμού (triangulation), ώστε να ενισχυθεί η εγκυρότητα των ευρημάτων, και περιλάμβανε:

- συστηματική μη συμμετοχική παρατήρηση,
- δομημένα πρωτόκολλα παρατήρησης συμπεριφοράς,
- ποιοτικά ημερολόγια πεδίου (field notes) της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας,
- ανάλυση της συμμετοχής των παιδιών στις δραστηριότητες.

Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (thematic analysis) σύμφωνα με τους Braun & Clarke, ακολουθώντας τα εξής στάδια:

1. εξοικείωση με τα δεδομένα,
2. αρχική κωδικοποίηση,
3. εντοπισμός θεμάτων,
4. ανασκόπηση θεμάτων,
5. οριστικοποίηση και ονομασία θεμάτων.

Η ανάλυση επικεντρώθηκε στην ανάδειξη μοτίβων που σχετίζονται με:

- μαθησιακή εμπλοκή,
- κοινωνική αλληλεπίδραση,
- γλωσσική παραγωγή.

Παρουσίαση παιδαγωγικής παρέμβασης

Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής παρέμβασης αξιοποιήθηκε η ψηφιακή αφήγηση του παραμυθιού *«Τα Τρία Γουρουνάκια»*, με στόχο την ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης και της μαθησιακής εμπλοκής των νηπίων. Η δραστηριότητα υλοποιήθηκε μέσω διαδραστικού πίνακα, όπου τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν την αφήγηση με ταυτόχρονη οπτικοακουστική υποστήριξη, να σχολιάσουν την εξέλιξη της ιστορίας και να προβλέψουν πιθανές συνέχειες. Στη συνέχεια, συμμετείχαν σε καθοδηγούμενη αναδιήγηση του παραμυθιού, αναλαμβάνοντας ρόλους των ηρώων και αναπτύσσοντας προφορικό λόγο μέσα από συνεργατική αλληλεπίδραση. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα λειτούργησε ως πλαίσιο ενίσχυσης της κατανόησης της αφηγηματικής δομής, ενώ παράλληλα προώθησε τη συνεργασία και την ενεργό συμμετοχή όλων των παιδιών στο μαθησιακό περιβάλλον.

Πίνακας 1. Ενδεικτικές δραστηριότητες ψηφιακής παρέμβασης

Δραστηριότητα	Ψηφιακό εργαλείο	Στόχος
Ψηφιακή αφήγηση παραμυθιού	Διαδραστικός πίνακας	Γλωσσική ανάπτυξη
Δημιουργία ιστορίας	Tablet	Δημιουργικότητα και συνεργασία
Εκπαιδευτικά παιχνίδια	Εκπαιδευτικές εφαρμογές	Λογική σκέψη
Αναγνώριση γραμμάτων	Διαδραστικές εφαρμογές	Προαναγνωστικές δεξιότητες

Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τρεις κύριους θεματικούς άξονες:

1. Ενισχυμένη μαθησιακή εμπλοκή

Καταγράφηκε συστηματική αύξηση του χρόνου ενεργής συμμετοχής των παιδιών στις ψηφιακές δραστηριότητες σε σύγκριση με τις συμβατικές δραστηριότητες της τάξης. Η πλειονότητα των παιδιών (σχεδόν το σύνολο του δείγματος) παρουσίασε αυξημένη συγκέντρωση και παρατεταμένη εστίαση στο μαθησιακό έργο, ιδιαίτερα κατά τη χρήση πολυτροπικών ψηφιακών αφηγήσεων.

2. Ενίσχυση συνεργατικής μάθησης

Οι ομαδοσυνεργατικές ψηφιακές δραστηριότητες οδήγησαν σε αυξημένη συχνότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά σε διαδικασίες διαπραγμάτευσης ρόλων, ανταλλαγής ιδεών και κοινής επίλυσης προβλημάτων. Παρατηρήθηκε ενίσχυση των δεξιοτήτων συνεργασίας και της ικανότητας λειτουργίας σε μικρές ομάδες.

3. Ανάπτυξη γλωσσικής και αφηγηματικής ικανότητας

Καταγράφηκαν ενδείξεις ποιοτικής βελτίωσης στη γλωσσική έκφραση των παιδιών. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε:

- διεύρυνση ενεργητικού λεξιλογίου,
- μεγαλύτερη αφηγηματική συνοχή,
- αυξημένη ικανότητα αναδιήγησης ιστοριών με λογική αλληλουχία γεγονότων.

Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι η παιδαγωγικά σχεδιασμένη ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων μπορεί

να ενισχύσει τη μάθηση στην πρώιμη παιδική ηλικία (Edwards, 2021; Marsh et al., 2020).

Η αυξημένη μαθησιακή εμπλοκή μπορεί να αποδοθεί στον πολυαισθητηριακό χαρακτήρα των ψηφιακών εργαλείων, ο οποίος ενισχύει την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών. Παράλληλα, η συνεργατική διάσταση των δραστηριοτήτων υποστηρίζει τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης (Vygotsky, 1978).

Ωστόσο, τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι η τεχνολογία λειτουργεί αποτελεσματικά μόνο όταν εντάσσεται σε σαφές παιδαγωγικό πλαίσιο και όχι ως αυτοσκοπός. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού παραμένει καθοριστικός ως διαμεσολαβητής της μαθησιακής εμπειρίας.

Συμπεράσματα

Η μελέτη καταδεικνύει ότι η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων στην προσχολική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ενίσχυση της μαθησιακής εμπλοκής, της συνεργασίας και της γλωσσικής ανάπτυξης των νηπίων.

Η παιδαγωγική αξία των ψηφιακών εργαλείων αναδεικνύεται όταν αυτά χρησιμοποιούνται με σχεδιασμό, σαφείς στόχους και κατάλληλη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό. Η ισορροπία μεταξύ ψηφιακής και βιωματικής μάθησης παραμένει κρίσιμος παράγοντας για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

Edwards, S. (2021). *Digital play in the early years: A contextual response to the problem of integrating technologies and play-based pedagogies in the early childhood curriculum*. European Early Childhood Education Research Journal, 29(1), 68–79.

Komis, V. (2004). *Eisagogi stis ekpaideftikes efarmoges ton technologion tis pliroforias kai ton epikoinonion*. Neon Technologion.

Kucirkova, N. (2017). Digital personalization…

Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J., Scott, F., Davenport, A., & Winter, P. (2020). *Exploring play and creativity in pre-schoolers' use of apps*. British Journal of Educational Technology, 51(1), 50–65.

Matsagkouras, I. (2007). *I diathematikotita sti scholiki gnosi*. Grigoris.

Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. Basic Books.

Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.

Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. On the Horizon, 9(5), 1–6.

Raptis, A., & Rapti, A. (2007). *Mathisi kai didaskalia stin epochi tis pliroforias*. Aftoekdosi.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

Ανιχνεύοντας τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Θεωρητικά θεμέλια και διδακτικές πρακτικές

Φάσσα Δήμητρα, Π.Ε 87.02 & Π.Ε.25, M.Sc., Τσιμητρέα Ελένη, Π.Ε.87.02, M.Sc, PhD(c), Φάσσα Αγορίτσα Π.Ε 80 M.Sc., Ζαφείρη Δέσποινα, Π.Ε.87.09, M.Sc., Δαουκλιώτη Ευθυμία , Π.Ε. 70, Αποστολοπούλου Παναγιώτα, Π.Ε 70,Στεφανής Ιωάννης Π.Ε. 70 Τσιμητρέα Γαρυφαλλιά, Π.Ε.86, M.Sc.,

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη διερεύνηση των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΕΕΑ), εξετάζοντας τόσο τα θεωρητικά τους θεμέλια όσο και τις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές, ενώ παράλληλα αναλύει τις στάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στο θεωρητικό μέρος, ορίζεται ότι οι ΕΕΑ αφορούν παιδιά και νέους με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες που δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Παρουσιάζονται αναλυτικά οι βασικές κατηγορίες, ξεκινώντας από τις μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσλεξία και η δυσαριθμησία, οι οποίες δεν υποχωρούν με τον χρόνο και απαιτούν στρατηγικές διά βίου. Αναφέρονται επίσης οι διαταραχές λόγου, που επηρεάζουν την επικοινωνία, και η Διαταραχή του Φάσματος του Αυτισμού, η οποία χαρακτηρίζεται από προκλήσεις στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την οπτική επαφή. Επιπλέον, εξετάζεται η ΔΕΠΥ ως νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η Νοητική Αναπηρία που περιορίζει τη γνωστική λειτουργία, οι πολλαπλές, κινητικές και αισθητηριακές αναπηρίες, καθώς και οι «αόρατες» συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές (άγχος, κατάθλιψη). Για την αντιμετώπισή τους, προκρίνεται η αρχή της εξατομίκευσης, η πρώιμη διάγνωση και η ενσωμάτωση της τεχνολογίας.Το ερευνητικό μέρος της εργασίας καταγράφει τις γνώσεις και τις αντιλήψεις ενός δείγματος 135 ατόμων (55% εκπαιδευτικοί, 30% φοιτητές, 15% γονείς, με πλειοψηφία γυναικών) μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε την άνοιξη του 2025. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το 81% κατέχει ικανοποιητικές βασικές γνώσεις, αναγνωρίζοντας σωστά τη φύση της δυσλεξίας (95%) και της ΔΕΠΥ (78%). Ωστόσο, εντοπίστηκε σημαντικό έλλειμμα ενημέρωσης (54%) στις ψυχικές και συναισθηματικές διαταραχές. Σχετικά με τη συμπεριλήψη, το 87% τάσσεται υπέρ της φοίτησης σε γενικά σχολεία, αλλά το 68% επισημαίνει την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος στην επιμόρφωση των δασκάλων, με το 72% να ζητά περαιτέρω κατάρτιση. Οι εκπαιδευτικοί με προηγούμενη εμπειρία και οι νεότεροι συμμετέχοντες εμφάνισαν πιο προοδευτικές και θετικές στάσεις, ενώ οι γονείς εκφράζουν επιφυλάξεις λόγω φόβου για ακαδημαϊκή υποβάθμιση. Συμπερασματικά, η εργασία υπογραμμίζει ότι η εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ απαιτεί τη μετάβαση από ένα τυποποιημένο μοντέλο σε μια διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία. Η επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης βασίζεται σε μια πολυεπίπεδη κρατική στρατηγική που περιλαμβάνει τη συνεχή επιμόρφωση του προσωπικού, τη βελτίωση των υλικοτεχνικών υποδομών, τη στενή συνεργασία σχολείου και υπηρεσιών υγείας, καθώς και την καταπολέμηση του κοινωνικού στίγματος.

Λέξεις-κλειδιά: Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Συμπερίληψη, Μαθησιακές Δυσκολίες, Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.

Detecting Special Educational Needs: Theoretical Foundations And Instructional Practices

Fassa Dimitra, M.Sc., Tsimitrea Eleni, M.Sc., PhD (c), Fassa Agoritsa M.Sc., Zafiri Despoina, M.Sc., Daouklioti Efi, Apostolopoulou Panagiota, Stefanis Ioannis, M.Sc.,Tsimitrea Garifallia, M.Sc.,

Abstract

This paper focuses on investigating Special Educational Needs (SEN), examining both their theoretical foundations and contemporary instructional practices, while analyzing the attitudes and perceptions of the educational community. Within the theoretical framework, SEN is defined as affecting children and youth with learning difficulties or disabilities that complicate the educational process. The core categories of SEN are thoroughly presented, starting with learning difficulties, such as dyslexia and dyscalculia, which persist over time and require lifelong strategies. The study also outlines speech disorders, which impact communication, and Autism Spectrum Disorder, characterized by challenges in social interaction and eye contact. Furthermore, it addresses ADHD as a neurodevelopmental disorder, Intellectual Disability which limits cognitive and adaptive functioning, multiple, motor, and sensory disabilities, as well as "invisible" emotional and behavioral disorders like anxiety and depression. To address these needs, the principles of individualized intervention, early diagnosis, and assistive technology implementation are highly advocated. The empirical component of the research evaluates the knowledge and attitudes of a sample consisting of 135 participants (55% teachers, 30% university students, 15% parents, predominantly female) using an online questionnaire distributed in Spring 2025. The findings reveal that 81% of the participants possess satisfactory basic knowledge, correctly identifying the nature of dyslexia (95%) and ADHD (78%). However, a significant knowledge gap (only 54% correct answers) was identified regarding mental and emotional disorders. Concerning inclusion, 87% agree that children with SEN should attend general schools, yet 68% believe that the educational system fails to provide sufficient training for teachers, with 72% expressing a strong desire for professional development. Educators with prior experience and younger participants exhibited more progressive and positive attitudes, whereas parents remained more hesitant due to fears of academic degradation and inadequate school readiness. In conclusion, the paper underscores that educating students with SEN requires moving away from standardized teaching models toward differentiated and individualized instruction. The success of inclusive education relies heavily on a multi-level institutional strategy. This strategy must encompass continuous teacher training, substantial upgrades to school infrastructure, seamless

collaboration between schools and healthcare services, and a collective societal effort to eliminate social stigma and prejudice.

Key-words: Special Educational Needs, Inclusion, Learning Difficulties, Teacher Training, Differentiated Instruction.

Εισαγωγή

Ο όρος Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) αφορά εκείνα τα παιδιά και τους νέους που έχουν μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες που καθιστούν την εκπαιδευτική διαδικασία ακόμη πιο δύσκολη από αυτή που βιώνουν άλλα παιδιά. Ο εντοπισμός και η ταξινόμηση των ΕΕΑ είναι *το κλειδί* για την παροχή της σωστής υποστήριξης και εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η κατανόηση αυτών των ομάδων είναι , επίσης, το κλειδί για τη δημιουργία καλών σχεδίων διδασκαλίας και βοήθειας και για την ενθάρρυνση της δικαιοσύνης στη μάθηση.

Κατηγορίες των ΕΕΑ

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ουσιαστικό ζήτημα στον τομέα της ειδικής αγωγής. Ένα μικρό παιδί και ένας ενήλικας που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις πρωτοβάθμιες μαθησιακές διαδικασίες δεν πετυχαίνουν στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική (Kirk 1962). Η πιο οικεία δυσλεξία αφορά κυρίως τις δυσκολίες στην ανάγνωση των ορθογραφικών λέξεων και συχνά συνοδεύεται από προβλήματα *ορθογραφίας και γραπτής έκφρασης*. Ένας άλλος σημαντικός τύπος μαθησιακών δυσκολιών είναι η δυσαριθμησία. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν εξαφανίζονται με τον καιρό. Χρειάζονται παρέμβαση και με την κατάλληλη βοήθεια θα επιτρέψουν στο παιδί να αναπτύξει στρατηγικές για διά βίου χρήση. Το κύριο πράγμα δεν είναι να βάλουμε ταμπέλα στο παιδί, αλλά να το παρακινήσουμε να βρει τα ***πλεονεκτήματά*** του και να χτίσει πάνω σε αυτά, καθώς κάθε παιδί έχει χαρίσματα και δυνατότητες που πρέπει να αναδειχθούν με αγάπη και σεβασμό για τις ανάγκες του (Kirk, 1972).

Οι διαταραχές λόγου ισχύουν συνήθως για άτομα που δυσκολεύονται είτε να κατανοήσουν είτε να εκφράσουν την προφορική γλώσσα είτε και τα δύο. Τέτοιες διαταραχές θα σημαίνουν ότι η επικοινωνία, η μάθηση και οι κοινωνικές σχέσεις του ατόμου υποβαθμίζονται σοβαρά. Οι γονείς και οι δάσκαλοι να παρακολουθούν την πρόοδο της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού και να αναζητούν τη βοήθεια ενός ειδικού σε εκείνες τις περιπτώσεις που κρίνεται απαραίτητη η παρέμβαση (Dickinson & Freiberg, 2009).

Η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών, δεξιοτήτων και προκλήσεων. Τα άτομα σε αυτό το φάσμα έχουν μοναδικές φύσεις με ξεχωριστές ικανότητες και εμπόδια (Κοκαρίδας, 2021). Τα παιδιά που έχουν αυτισμό πιθανότατα δεν θα καταλάβουν τα συναισθήματα των

άλλων ανθρώπων. δεν διατηρούν οπτική επαφή, δεν συνεργάζονται ή συμμετέχουν σε δραστηριότητες παιχνιδιού διαφορετικά από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.

Η ΔΕΠΥ είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει παιδιά και ενήλικες. Οι κύριες εκδηλώσεις της ΔΕΠΥ είναι η απροσεξία, η παρορμητικότητα και η υπερκινητικότητα. Δεν μπορεί να θεραπευτεί με την έννοια της θεραπείας, αλλά μπορεί να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά με παρεμβάσεις κατάλληλες και υποστηρικτικές για άτομα με ΔΕΠΥ (Faraone et al., 2005).

Η Νοητική Αναπηρία θεωρείται σημαντική περιοριστική κατάσταση τόσο στη γνωστική λειτουργία όσο και στην προσαρμοστική συμπεριφορά. Τα παιδιά με ΝΑ έχουν συνήθως χαμηλότερο πηλίκο νοημοσύνης (IQ <70), περιορισμένες επικοινωνιακές δεξιότητες και δεν μπορούν να ζήσουν ανεξάρτητα χωρίς συστηματική υποστήριξη (Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, 2004). Η εκπαιδευτική παρέμβαση καθοδηγείται από την αρχή της εξατομίκευσης

Οι πολλαπλές αναπηρίες αλληλεπιδρούν για να δημιουργήσουν μια πολυδιάστατη και πολύ πιο έντονη επίδραση στην καθημερινή ζωή, την ανάπτυξη, ιδιαίτερα την εκπαιδευτική απόδοση και την κοινωνική συμμετοχή ενός ατόμου (Westling & Fox, 2004).

Οι αισθητηριακές αναπηρίες σημαίνουν τις αισθητηριακές βλάβες (κυρίως όραση, ακοή). Η εκπαίδευση είναι βασικός τομέας παρέμβασης για άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες. Η επιτυχία όμως εξαρτάται από την επαρκή υποδομή, την ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και τη συνεργασία από τις οικογένειες (Δελλασούδας, 2008).

Οι κινητικές αναπηρίες ανήκουν στις σωματικές αναπηρίες που εμποδίζουν ένα άτομο να κινείται με φυσιολογικό τρόπο ή να εκτελεί βασικές λειτουργίες. Η ψυχοκοινωνική υποστήριξη είναι θεμελιώδης για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Η συμμετοχή τους στο σχολείο και στο κολέγιο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ύπαρξη κατάλληλων υποδομών και υπηρεσιών υποστήριξης (Σκάρπα, 2017).

Οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές περιλαμβάνουν την κατάθλιψη, τις αγχώδεις διαταραχές, τη διπολική διαταραχή, την ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή μαζί με διαταραχές συμπεριφοράς όπως η εναντιωματική προκλητική διαταραχή και η διαταραχή συμπεριφοράς (Heward, 2011).

Η αξιοποίηση της τεχνολογίας στην υποστήριξη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες είναι σημαντική , αναγκαία και σημαντική .

Ερευνητικό μέρος

Αντιλήψεις και γνώσεις εκπαιδευτικών για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Μεθοδολογία της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε με σκοπό τη διερεύνηση του επιπέδου γνώσεων, των στάσεων και των αντιλήψεων διαφορετικών κοινωνικών ομάδων—συγκεκριμένα εκπαιδευτικών, φοιτητών παιδαγωγικών σχολών και γονέων—αναφορικά με τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) και την ένταξη των μαθητών αυτών στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, η μελέτη επικεντρώθηκε σε τέσσερα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα: στον βαθμό γνώσης των συμμετεχόντων γύρω από τις ΕΕΑ, στις αντιλήψεις τους για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στις γενικές τάξεις, στη συσχέτιση των κοινωνικο-δημογραφικών μεταβλητών (φύλο, ηλικία, επάγγελμα, σπουδές) με το επίπεδο γνώσεων, και τέλος, διαφοροποίηση των στάσεων με βάση την προηγούμενη εμπειρία ή επαφή με άτομα με ΕΕΑ.

Η δειγματοληψία που εφαρμόστηκε βασίστηκε στην επιλογή ατόμων από το άμεσο κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον του ερευνητή, περιλαμβάνοντας δασκάλους, φοιτητές και γονείς. Το τελικό δείγμα της έρευνας ανήλθε σε 135 συμμετέχοντες, καλύπτοντας ένα ηλικιακό φάσμα από 18 έως 60 έτη, με την πλειοψηφία του πληθυσμού να αποτελείται από γυναίκες.

Ως κύριο ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο χωρίστηκε σε τρεις διακριτές ενότητες για τη σφαιρική κάλυψη του αντικειμένου. Το Μέρος Α’ εστιάζει στα δημογραφικά στοιχεία και τα βασικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων, όπως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, η ιδιότητα και η πρότερη εμπειρία τους με τις ΕΕΑ. Το Μέρος Β’ σχεδιάστηκε για να αποτιμήσει την κατανόηση των ΕΕΑ, περιλαμβάνοντας 10 προτάσεις βασισμένες στη σύγχρονη βιβλιογραφία, οι οποίες μετρούν το επίπεδο της θεωρητικής κατάρτισης των συμμετεχόντων. Το Μέρος Γ’ διερευνά τις στάσεις και τις αντιλήψεις απέναντι στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία στις γενικές τάξεις, καθώς και τον βαθμό άνεσης και αποδοχής της συνεργασίας μαζί τους.

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Μαρτίου-Απριλίου 2025. Η διανομή του ερωτηματολογίου έγινε ψηφιακά, διασφαλίζοντας απόλυτα την ανωνυμία των συμμετεχόντων και το απόρρητο των απαντήσεών τους. Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής, ακολούθησε η φάση της ανάλυσης των δεδομένων. Αυτή περιέλαβε τον καθαρισμό των δεδομένων για τον εντοπισμό τυχόν ελλιπών απαντήσεων, την εφαρμογή περιγραφικής στατιστικής για την αποτύπωση των γενικών τάσεων, τη διερεύνηση των σχέσεων και συσχετίσεων

ανάμεσα στις μεταβλητές, καθώς και τον έλεγχο αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των τελικών συμπερασμάτων.

Αποτελέσματα Έρευνας

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας (N=135, με κυρίαρχο το γυναικείο φύλο σε ποσοστό 74% και κύρια ηλικιακή ομάδα τα 30–39 έτη) αναδεικνύει μια σαφή τάση αποδοχής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία ωστόσο συνοδεύεται από σημαντικούς προβληματισμούς ως προς την πρακτική της εφαρμογή. Το επίπεδο των βασικών θεωρητικών γνώσεων του δείγματος κρίνεται ικανοποιητικό, καθώς το 81% απάντησε σωστά στην πλειοψηφία των ερωτήσεων, με εξαιρετικά υψηλά ποσοστά ορθής αναγνώρισης της δυσλεξίας (95%) και της ΔΕΠΥ (78%). Παρά ταύτα, εντοπίζεται ένα εμφανές γνωστικό έλλειμμα στις «αόρατες» συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, όπου το ποσοστό των σωστών απαντήσεων πέφτει στο 54%, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη μετατόπισης της προσοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας προς τις μη ορατές αναπηρίες.

Σχετικά με τις στάσεις απέναντι στην ένταξη, η συντριπτική πλειοψηφία (87%) τάσσεται υπέρ της φοίτησης των μαθητών με ΕΕΑ στα γενικά σχολεία, ενώ το 64% δηλώνει έτοιμο για μια τέτοια συνεργασία. Εντούτοις, η θετική αυτή διάθεση προσκρούει στην έντονη κριτική προς το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα, με το 68% των συμμετεχόντων να θεωρεί ανεπαρκή την παρεχόμενη κατάρτιση και το 72% να ζητά επιπλέον επιμορφωτικά σεμινάρια.

Η σύγκριση μεταξύ των υποομάδων φανερώνει ότι η προηγούμενη επαγγελματική ή προσωπική εμπειρία (την οποία διαθέτει το 46% του δείγματος) λειτουργεί ως καταλύτης, αφού οι έμπειροι εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες και πιο θετικές στάσεις (M=4.6/5) σε σχέση με τους μη έχοντες εμπειρία (M=3.9/5). Παράλληλα, οι νεότερες ηλικιακές ομάδες (18–29 ετών) και οι φοιτητές (με ποσοστό προθυμίας για κατάρτιση 82% έναντι 51% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών) επιδεικνύουν μια πιο προοδευτική και ανοιχτή νοοτροπία. Αντίθετα, οι γονείς (15% του δείγματος) εμφανίζονται οι πιο επιφυλακτικοί, εκφράζοντας εύλογους φόβους για πιθανή ακαδημαϊκή υποβάθμιση ή για την ετοιμότητα των δασκάλων.

Συμπερασματικά, τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η επιτυχία της συμπερίληψης δεν μπορεί να στηριχθεί μόνο στην ιδεολογική αποδοχή, αλλά απαιτεί δομημένη υποστήριξη, εξάλειψη της αβεβαιότητας των γονέων και άμεση κάλυψη των αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν μια σαφώς θετική τάση και αυξημένη ευαισθητοποίηση της κοινότητας απέναντι στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ), καθώς και μια ευρεία κοινωνική αποδοχή των αρχών της

συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η βελτίωση των βασικών γνώσεων γύρω από συγκεκριμένες μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι εμφανής, γεγονός που μαρτυρά την αποτελεσματικότητα της πληροφόρησης που έχει μεσολαβήσει τα τελευταία χρόνια.

Ωστόσο, η έρευνα φέρνει στην επιφάνεια ένα σημαντικό κενό: την αδυναμία ακριβούς εντοπισμού και διαχείρισης των «άυλων» δυσκολιών, όπως είναι οι συναισθηματικές διαταραχές και τα προβλήματα συμπεριφοράς, στοιχείο που υπογραμμίζει τη διαχρονική έλλειψη εξειδικευμένης κατάρτισης σε αυτούς τους τομείς.

Σε ό,τι αφορά τα δημογραφικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, παρατηρείται ένα σαφές χάσμα γενεών και εμπειρίας. Από τη μία πλευρά, οι νέοι, οι μαθητές και όσοι διαθέτουν πρότερη τριβή ή υψηλότερο επίπεδο γνώσεων γύρω από την ΕΑΕ επιδεικνύουν μια εξαιρετικά προοδευτική, ανοιχτόμυαλη και υποστηρικτική στάση προς την ένταξη. Από την άλλη πλευρά, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, καθώς και εκείνοι που δεν έχουν έρθει ποτέ σε επαφή με μαθητές με ειδικές ανάγκες, εμφανίζονται αισθητά πιο διστακτικοί και προσεκτικοί. Το εύρημα αυτό καθιστά σαφές ότι η θεωρητική αποδοχή δεν αρκεί· κρίνεται απολύτως επιτακτική η θεσμοθέτηση μιας συνεχούς, καθολικής και συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους πορείας, ώστε να γεφυρωθούν τα κενά και να διασφαλιστεί η επιτυχία του συμπεριληπτικού σχολείου.

Συμπεράσματα

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα επιτάσσει μια ριζική αναθεώρηση των παραδοσιακών διδακτικών πρακτικών, καθώς η επιτυχής ενσωμάτωση των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) δεν μπορεί πλέον να επιτευχθεί μέσα από ένα ομοιογενές και τυποποιημένο μοντέλο διδασκαλίας. Αντίθετα, απαιτείται ο σχεδιασμός εξατομικευμένων εκπαιδευτικών στόχων και η εφαρμογή μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης, η οποία θα σέβεται τις ατομικές διαφορές και θα καλλιεργεί ένα ασφαλές περιβάλλον αποδοχής, εξασφαλίζοντας την ισότιμη και ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία.

Η αποτελεσματικότητα αυτής της προσπάθειας βασίζεται σε τρεις κρίσιμους παράγοντες:

Υψηλός Επαγγελματισμός: Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται βαθιά επιστημονική κατάρτιση και ενσυναίσθηση για να ανταποκριθούν στις σύνθετες ανάγκες της τάξης.

Έγκαιρη Διάγνωση: Ο χρόνος εντοπισμού των δυσκολιών είναι καθοριστικός, καθώς η πρώιμη παρέμβαση μεγιστοποιεί τις πιθανότητες εξέλιξης του μαθητή.

Αξιοποίηση της Τεχνολογίας: Τα σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία και οι υποστηρικτικές τεχνολογίες αποτελούν πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της ειδικής αγωγής, προσφέροντας νέες διόδους επικοινωνίας και μάθησης.

Σε κοινωνικό επίπεδο, η δημιουργία ενός σχολείου που προάγει τον σεβασμό προϋποθέτει τη συστηματική καταπολέμηση του στίγματος, των κοινωνικών προκαταλήψεων και των στερεοτύπων. Για να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης, κρίνεται απαραίτητη η υλοποίηση μιας πολυεπίπεδης στρατηγικής. Αυτή η στρατηγική πρέπει να περιλαμβάνει θεσμικές παρεμβάσεις για την αναβάθμιση των σχολικών μονάδων (κυρίως σε υποδομές και υλικοτεχνικό εξοπλισμό), διαρκείς επενδύσεις στο ανθρώπινο δυναμικό μέσω της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και τη διαμόρφωση ενός συνεκτικού δικτύου υποστήριξης. Το δίκτυο αυτό οφείλει να διασφαλίζει την αρμονική συνεργασία ανάμεσα στις σχολικές μονάδες, τις υπηρεσίες υγείας και τις κοινωνικές δομές, με παράλληλη διαρκή ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της ευρύτερης κοινωνίας.

Συμπερασματικά, η ανάπτυξη ενός συμπεριληπτικού σχολείου χωρίς αποκλεισμούς, το οποίο θα αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα ως πηγή πλούτου και δυναμισμού και όχι ως αδυναμία, δεν αποτελεί ευθύνη ενός μόνο ατόμου. Απαιτεί μια ισχυρή συλλογική δέσμευση, η οποία θα μεουσιοποιείται μέσα από τη στενή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων και την αμέριστη πίστη στις μοναδικές δυνατότητες και την προσωπικότητα κάθε παιδιού.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Ahmmed, M., Sharma, U. & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. Journal of Reasearch in Special Educational Needs. 12, (3), 132-140.

Dickinson, D. K., & Freiberg, J. G. (2009). Preschool language development and later academic success. In Melissa Welch-Ross, Rapporteur (Eds). Workshop on the Role of Language in School Learning: Implications for Closing the Achievement Gap. Washington, DC: The National Academies Press.

Faraone, S. V., Perlis, R. H., Doyle, A. E., Smoller, J. W., Goralnick, J. J., Holmgren, M. A., & Sklar, P. (2005). Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder. Biological psychiatry, 57(11), 1313-1323.

Heward, W. L. (2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες: μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση. Αθήνα: Τόπος.

Kirk, S.A. (1972). Educating exceptional children. Houghton-Mifflin, Boston.

Slavin, E. R. (2006). Εκπαιδευτική Ψυχολογία-Θεωρία και πράξη(Κόκκινος, Κ.-επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Udvari-Solner, A., Causton-Theoharis, J., & York-Barr, J. (2004). Developing adaptations to promote participation in inclusive environments. Στο Orelove F. P., Sobsey D., Silberman R. K. (ed.). Educating children with multiple disabilities: A collaborative approach. Brookes Publishing.

Westling, D. L., & Fox, L. (2004). Teaching students with severe disabilities (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Ελληνογλωσσες

Angelopoulou-Sakantami, N. (2004). Eidiki Agogi: Anaptyxiakes diataraches kai chronies meionexies, Thessaloniki, Ekdoseis Panepistimiou Makedonias.

Anastasiadis, P. (2011). Meizon programma epimorfosis ekpaideftikon:Vasikesarches schediasmou kai ylopoiisis. 6o Diethnes Synedrio Anoiktis kai Ex Apostaseos Ekpaidefsis, Loutraki, 4-6 Noemvriou 2011. Loutraki, 1A, 685-701.

Chalkia, M. (2010). O rolos tis fysiotherapeias stin leitourgiki exelixi nipion me pollaples anapiries. Imerida: “Atoma me pollaples anapiries: Ekpaidefsi, Symperilipsi, Therapeia, Apokatastasi”, Kentro Proimis Paremvasis ELEPAP Thessalonikis / Panepistimio Makedonias, Thessaloniki

Dellasoudas, L.(2008). Didaktiki mathiton me eidikes ekpaideftikes anagkes: apo tin theoria stin praxi. Athina: Filosofiki Scholi Panepistimiou Athinon

Elliniki Dimokratia. (2008). Nomos 3699/2008: Eidiki agogi kai ekpaidefsi ton atomon me anapiria i me eidikes ekpaideftikes anagkes. FEK A’ 199/2-10-2008.

Theodosakis D., Gkatzionis, S., & Kotsi, K. (2021). Symvouleftiki Stadiodromias: Synchrones Prosengiseis kai Efarmoges 21os Aionas. Athina: Ekdoseis Grigori.

Theodosakis, D. (2021). Efarmoges tis thetikis psychologias sti symvouleftiki stadiodromias. Sto Ch. Pezirkianidi, A. Stalika & M. Malikiosi-Loizou (Epim.), Oi efarmoges tis thetikis psychologias sti symvouleftiki. Athina: Ekdoseis Topos.

Kakargia, D. (2018). Ekpaideftiki politiki kai synekpaidefsi stin Ellada: i periptosi ton mathiton me provlimata orasis. Metaptychiaki diatrivi, Panepistimio Aigaiou.

Kakouros, E. (2001). To Yperkinitiko Paidi. Ekdoseis Ellinika Grammata, Athina.

Kokaridas, D. (2021). Eidiki fysiki agogi. Thessaloniki, Ellada: Afoi Kyriakidi.

Koutsouki, D. (2008). Kinitikes diataraches kai exelixi: Theoria kai methodologia. Athina: Ekdoseis Athlotypos.

Kotsopoulos, S. (2007). I nevroviologia tou aftismou. Periodiko Psychiatriki, 18(3), 225-238.

Markovitis, M., & Tzouriadou, M. (1991). Mathisiakes dyskolies, Theoria kai praxi. Thessaloniki: Promithefs.

Panteliadou, S. (2011). Mathisiakes dyskolies kai ekpaideftiki praxi. Pedio: Athina.

Polychronopoulou, S. (2003). Paidia kai efivoi me eidikes anagkes kai dynatotites, Athina Atrapos.

Skarpa, I. (2017)Ta atoma me kinitikes anapiries se mythistorimata ellinikis paidikis kai efivikis logotechnias. Praktika tou 7ou Panelliniou Synedriou Ekpaidefsis «Ekpaidefsi charismatikon atomon stin Ellada», Athina, EKPA

Από τη διάγνωση στην εκπαιδευτική επιλογή: Ψυχολογικές και πρακτικές διαστάσεις διαχείρισης της αξιολογικής έκθεσης του ΚΕΔΑΣΥ από τις οικογένειες

Βόλτση Θεοδώρα
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής-Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή & σχολική ψυχολογία

Περίληψη

Η διάγνωση Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών ενός παιδιού αποτελεί κρίσιμο ορόσημο, το οποίο ενεργοποιεί σύνθετες ψυχολογικές/πρακτικές διεργασίες στην οικογένεια. Οι γονείς/κηδεμόνες καλούνται να διαχειριστούν την ψυχολογική προσαρμογή σε μια νέα πραγματικότητα και τις απαιτήσεις λήψης αποφάσεων που αφορούν την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού. Η αρχική διάγνωση λειτουργεί ως αφετηρία για παραπομπή σε Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ) που εκδίδει αξιολογικές εκθέσεις (εκπαιδευτικού/συμβουλευτικού χαρακτήρα), χωρίς δεσμευτική ισχύ, περιλαμβάνοντας εκπαιδευτικές/παιδαγωγικές προτάσεις υποστήριξης. Το παρόν άρθρο διερευνά την ψυχολογική και πρακτική διάσταση της διαχείρισης μιας ψυχοπαιδαγωγικής και εκπαιδευτικής αξιολογικής έκθεσης του ΚΕΔΑΣΥ, επιχειρώντας να αναδείξει όχι μόνο τα εσωτερικά εμπόδια που βιώνουν οι οικογένειες, αλλά και τις θεσμικές και κοινωνικές δυσκολίες που χαρακτηρίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο άρθρο αναδεικνύεται το δικαίωμα των γονέων να συμμετέχουν ενεργά και να επιλέγουν, σε συνεργασία με το σχολείο και τις υποστηρικτικές δομές, το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο θα φοιτήσει ο μαθητής.

Λέξεις-κλειδιά: ΚΕΔΑΣΥ, ψυχολογική υποστήριξη, εκπαιδευτική καθοδήγηση.

From diagnosis to educational placement: Psychological and practical dimensions of families' management of the KEDASY assessment report

Voltsi Theodora
Special Education Teacher-Master's Degree in Special Education & School Psychology

Abstract

The diagnosis of Special Educational Needs for a child constitutes a critical milestone, precipitating complex psychological/practical functions within the family. Parents must navigate the emotional adjustment to a new reality while simultaneously managing the demanding decision-making processes regarding their child's longitudinal educational trajectory. Typically, the initial diagnosis facilitates referral to the Centers for Interdisciplinary Assessment, Counseling, and Support (KEDASY). These institutions provide evaluative reports of an educational and advisory nature, offering non-binding pedagogical recommendations for systematic support. This article examines the psychological and practical dimensions of managing KEDASY's psychopedagogical evaluations, highlighting internal familial barriers alongside systemic institutional challenges within the Greek educational landscape. Furthermore, it emphasizes the fundamental right of

parents to engage actively in selecting the appropriate educational placement in collaboration with school units and support structures. The analysis aims to identify support gaps and propose strategies for empowering parents within this evolving institutional framework.

Key-words: KEDASY, psychological support, educational guidance

Εισαγωγή

Τον Ιούνιο του 2023, έπειτα από δεκαπέντε (15) έτη υπηρεσίας σε Ειδικά Δημοτικά Σχολεία (Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Αιγάλεω και Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Καστοριάς) και ένα (1) έτος άσκησης καθηκόντων ως εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής στο **Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης** (**ΚΕΔΑΣΥ**) Ν. Καστοριάς, ανέλαβα, κατόπιν τοποθέτησης επί θητεία, τη διεύθυνση του 1ου Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Περιστερίου.

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι, με αφετηρία την έως σήμερα επαγγελματική μου πορεία και εμπειρία στον χώρο της ειδικής αγωγής —τόσο ως εκπαιδευτικού όσο και ως στελέχους εκπαίδευσης— να τεθεί προς διερεύνηση και συζήτηση η διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης και συστηματικής διαδικασίας ενημέρωσης, υποστήριξης και καθοδήγησης των γονέων/κηδεμόνων οι οποίοι καλούνται να επιλέξουν το καταλληλότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο ειδικής αγωγής για την φοίτηση των παιδιών τους.

Με εφαλτήριο την μακρόχρονη αλληλεπίδραση μου με γονείς που έχουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα παραθέσω σημαντικές διαπιστώσεις που αφορούν την έλλειψη α) αναλυτικής ενημέρωσης/καθοδήγησης για τις δυνατότητες/επιλογές φοίτησης των παιδιών σε δημόσια σχολεία (Σχολεία Ειδικής Αγωγής, Τμήμα Ένταξης / Παράλληλη Στήριξη σε Σχολεία Γενικής Αγωγής), καθώς και β) κατάλληλης ψυχολογικής υποστήριξης για την αναγνώριση/αποδοχή της ανάγκης να υποστηριχθούν τα παιδιά τους στα ανωτέρω σχολεία.

2. Από τη διάγνωση στην αξιολογική έκθεση (θεσμικό πλαίσιο)

Η αρχική διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (ΕΕΑ) πραγματοποιείται, από ειδικούς επιστήμονες υγείας. Οι συγκεκριμένες διαγνώσεις έχουν κλινικό/διερευνητικό χαρακτήρα και λειτουργούν ως αφετηρία για την παραπομπή στο αρμόδιο ΚΕΔΑΣΥ.

Σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, τα ΚΕΔΑΣΥ αποτελούν δημόσιες δομές υποστήριξης της εκπαίδευσης με βασικό σκοπό την εκπαιδευτική και ψυχοκοινωνική αξιολόγηση των μαθητών, τη συμβουλευτική υποστήριξη των οικογενειών και των σχολικών μονάδων, καθώς και την υποβολή παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών προτάσεων για την αποτελεσματική φοίτηση και ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον **Ν. 3699/2008** και τον **Ν. 4823/2021**, τα ΚΕΔΑΣΥ έχουν αρμοδιότητα τη διεπιστημονική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών των

μαθητών, τη συνεργασία με το σχολείο και την οικογένεια και τη διατύπωση εισηγήσεων που αποσκοπούν στην υποστήριξη της εκπαιδευτικής τους πορείας.

Η διαδικασία αξιολόγησης στο ΚΕΔΑΣΥ πραγματοποιείται από διεπιστημονική ομάδα, (*Εκπαιδευτικών με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Νηπιαγωγών (ΠΕ60 ή ΠΕ61), Δασκάλων (ΠΕ70 ή ΠΕ71), Φιλολόγων (ΠΕ02), Μαθηματικών (ΠΕ03) ή Φυσικών Επιστημών (ΠΕ04), Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.), Θεραπευτών Λόγου (ΠΕ21), Ψυχολόγων (ΠΕ23) η) Φυσιοθεραπευτών (ΠΕ28), Εργασιοθεραπευτών-Εργοθεραπευτών (ΠΕ29), Κοινωνικών Λειτουργών (ΠΕ30*) η οποία προσεγγίζει τον μαθητή ολιστικά, λαμβάνοντας υπόψη το μαθησιακό, κοινωνικό και συναισθηματικό του προφίλ, καθώς και το οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο. Η αξιολόγηση βασίζεται σε συνεντεύξεις με τους γονείς/κηδεμόνες, συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, παρατήρηση του μαθητή, μελέτη σχολικών εκθέσεων και χρήση κατάλληλων ψυχοπαιδαγωγικών εργαλείων. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας, το ΚΕΔΑΣΥ εκδίδει αξιολογική έκθεση εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Η αξιολογική έκθεση περιλαμβάνει την περιγραφή του μαθησιακού και λειτουργικού προφίλ του μαθητή, τον προσδιορισμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και **παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές προτάσεις υποστήριξης**, όπως η φοίτηση σε γενικό σχολείο με Τμήμα Ένταξης ή Παράλληλη Στήριξη ή, όπου κρίνεται αναγκαίο, η φοίτηση σε Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Επιπλέον, δύναται να περιλαμβάνει εισηγήσεις για συνεργασία με εξειδικευμένες υποστηρικτικές ή θεραπευτικές υπηρεσίες.

Οι προτάσεις που διατυπώνονται στην αξιολογική έκθεση έχουν συμβουλευτικό και υποστηρικτικό χαρακτήρα και δεν αποτελούν δεσμευτική διοικητική απόφαση ως προς το εκπαιδευτικό πλαίσιο φοίτησης. Ακολούθως, επιδίδεται η αξιολογική έκθεση στους γονείς. Στην περίπτωση που οι γονείς δεν συμφωνούν με τα προτεινόμενα στην αξιολογική έκθεση ο νομοθέτης τους παρέχει τη δυνατότητα να προσφύγουν σε άλλο θεσμικό όργανο, την Δευτεροβάθμια Επιτροπή Διεπιστημονικής Αξιολόγησης (ΔΕΔΑ). Σύμφωνα με τον νόμο 4547, ΦΕΚ 102/2018 «Όταν υπάρχει διάσταση απόψεων μεταξύ των εκθέσεων αξιολόγησης - γνωματεύσεων των ΚΕΣΥ (σήμερα ΚΕΔΑΣΥ) και των Κοινοτικών Κέντρων Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων για τον ίδιο μαθητή ή όταν οι γονείς και κηδεμόνες διαφωνούν με το αποτέλεσμα της έκθεσης αξιολόγησης - γνωμάτευσης του ΚΕΣΥ (ΚΕΔΑΣΥ), οι γονείς ή κηδεμόνες έχουν δικαίωμα προσφυγής σε πενταμελή Δευτεροβάθμια Επιτροπή Διεπιστημονικής Αξιολόγησης (ΔΕΔΑ), που συγκροτείται με απόφαση του περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης. Οι γονείς ή κηδεμόνες του μαθητή μπορούν να επιλέξουν και έναν εμπειρογνώμονα, ο οποίος γνωμοδοτεί ενώπιον της πενταμελούς ΔΕΔΑ, χωρίς δικαίωμα ψήφου. Η απόφαση της ΔΕΔΑ είναι οριστική. Αν υπάρχει διάσταση απόψεων μεταξύ των εκθέσεων αξιολόγησης – γνωματεύσεων των ΚΕΣΥ και των Κοινοτικών Κέντρων Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων για τον ίδιο μαθητή και οι γονείς ή κηδεμόνες δεν προσφύγουν στην πενταμελή ΔΕΔΑ, υπερισχύει η έκθεση αξιολόγησης - γνωμάτευση των ΚΕΣΥ (ΚΕΔΑΣΥ)». Παρατηρούμε ότι τα ΚΕΔΑΣΥ (ν. 4823/2021) που αντικατέστησαν τα ΚΕΣΥ και η ΔΕΔΑ συνδέονται ιεραρχικά στο πλαίσιο της αξιολόγησης μαθητών. Τα ΚΕΔΑΣΥ διενεργούν την πρωτοβάθμια αξιολόγηση, ενώ η ΔΕΔΑ λειτουργεί ως δευτεροβάθμιο

όργανο προσφυγής, αν οι γονείς διαφωνούν με τη γνωμάτευση του ΚΕΔΑΣΥ, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις. Τα παραπάνω ισχύουν σε συνδυασμό με το Άρθρο 54 του πιο πρόσφατου νόμου 4823/2021 (Άρθρο 54: Διαδικασία διάγνωσης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών - Αντικατάσταση του άρθρου 5 του ν. 3699/2008).

Σύμφωνα με τη νομοθεσία και τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η τελική απόφαση για το εκπαιδευτικό πλαίσιο λαμβάνεται από τους γονείς/κηδεμόνες, οι οποίοι διατηρούν το δικαίωμα να επιλέξουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο θα φοιτήσει το παιδί τους, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες του μαθητή, τις εισηγήσεις των αρμόδιων δομών και τις δυνατότητες του σχολικού πλαισίου.Η ορθή και έγκαιρη ενημέρωση των γονέων ενισχύει τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, μειώνει το άγχος και συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας ουσιαστικής σχέσης συνεργασίας μεταξύ οικογένειας, σχολείου και υποστηρικτικών δομών.

1. Η ψυχολογική διάσταση: Από την άρνηση στην αποδοχή

Η αρχική διάγνωση από ειδικούς επιστήμονες καθώς και εν συνεχεία λήψη αξιολογικής έκθεσης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΕΕΑ) από το ΚΕΔΑΣΥ ή την ΕΔΕΑ συχνά επιφέρει μεγάλη συναισθηματική αναστάτωση τόσο στους γονείς όσο και στην ευρύτερη οικογένεια. Από την μακρόχρονη εμπειρία μου στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής έχω διαπιστώσει ότι στην Ελλάδα, όταν οι γονείς λαμβάνουν αξιολογική έκθεση ότι το παιδί τους χρειάζεται ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη ή παρέμβαση, βιώνουν αρχικά άγχος, φόβο για το κοινωνικό στίγμα, θυμό, άρνηση ή θλίψη (Gray, 2002), καθώς καλούνται να αντιμετωπίσουν μια νέα ταυτότητα για το παιδί και τον εαυτό τους ως γονείς. Συχνά χρειάζονται χρόνο για να αποδεχθούν τη διάγνωση, καθώς συνοδεύεται από ανησυχίες για το μέλλον του παιδιού και την κοινωνική αποδοχή. Η διαδικασία της αποδοχής δεν είναι γραμμική αλλά πολυεπίπεδη και σχετίζεται με τη συναισθηματική κατανόηση, τον επαναπροσδιορισμό προσδοκιών και την αναγνώριση των δυνατοτήτων του παιδιού.

Στην ελληνική κοινωνία, όπου η σχολική επίδοση παραδοσιακά ταυτίζεται με ευκαιρίες κοινωνικής ανέλιξης, πολλοί γονείς βιώνουν την αξιολόγηση ως «κριτική» προς τους ίδιους (Μανιαδάκη & Σταμάτης, 2018). Η διεθνής βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η συναισθηματική αντίδραση των γονέων επηρεάζει άμεσα την ικανότητά τους να συνεργαστούν με ειδικούς και εκπαιδευτικούς (Stoner & Angell, 2006· Hastings, 2020).

Ωστόσο, η ψυχολογική ανθεκτικότητα ενισχύεται όταν οι γονείς λαμβάνουν:

- συστηματική, αξιόπιστη ενημέρωση (Dunst & Trivette, 2010),
- συνεχή συναισθηματική υποστήριξη,
- πρόσβαση σε ομάδες ενδυνάμωσης γονέων,
- αποστιγματοποιημένη γλώσσα από ειδικούς και εκπαιδευτικούς.

Στην Ελλάδα, η στιγματοποίηση της ειδικής αγωγής παραμένει έντονη, ειδικά σε μικρές κοινότητες. Η ενίσχυση της ψυχολογικής ανθεκτικότητας των γονέων πρέπει να λαμβάνει υπόψη αυτές τις τοπικές πολιτισμικές συνθήκες, προσφέροντας ευαίσθητη και πολιτισμικά προσαρμοσμένη υποστήριξη.

2. Η πρακτική διάσταση: Ενημέρωση, καθοδήγηση και εκπαιδευτική πορεία

Στο ψυχολογικό στάδιο προσαρμογής, οι γονείς/κηδεμόνες βρίσκονται αντιμέτωποι με το πρακτικό μέρος της διαδικασίας: επιλογή σχολείου, υποστηρικτικών δομών και αξιοποίησης θεσμικών παροχών. Στην ελληνική πραγματικότητα, η ενημέρωση είναι συχνά αποσπασματική και ελλιπής (Κουρκούτας, 2011). Η συνεργασία με το ΚΕΔΑΣΥ και τις αρμόδιες υπηρεσίες ειδικής αγωγής είναι θεμελιώδης για την εξασφάλιση της καταλληλότερης εκπαιδευτικής στήριξης.

Η απόφαση των γονέων (αναφορικά με το είδος της εκπαιδευτικής δομής, τις θεραπείες και τον συντονισμό με τις υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας ή τον ιδιωτικό τομέα) εξαρτάται από το **είδος και το βαθμό των δυσκολιών**, αλλά και από **πρακτικά ζητήματα** (διαθεσιμότητα υπηρεσιών, οικονομική δυνατότητα, απόσταση, υποστήριξη από την οικογένεια).

Η πρακτική διαχείριση της αξιολογικής έκθεσης στην Ελλάδα περιλαμβάνει διαδικασίες που συχνά χαρακτηρίζονται από:

- γραφειοκρατικές καθυστερήσεις, όπως μεγάλοι χρόνοι αναμονής για την αξιολόγηση των μαθητών από τα ΚΕΔΑΣΥ, καθυστέρηση στην έκδοση της αξιολογικής έκθεσης ή στην υλοποίηση των προτεινόμενων υποστηρικτικών παρεμβάσεων στο σχολικό πλαίσιο.
- δυσκολία πρόσβασης σε ειδικούς σε απομακρυσμένες περιοχές, ιδιαίτερα σε απομακρυσμένες ή αγροτικές περιοχές, όπου οι διαθέσιμοι επαγγελματίες ειδικής αγωγής και θεραπευτές είναι περιορισμένοι. Σε πολλές περιπτώσεις, οι οικογένειες αναγκάζονται να μετακινούνται σε μεγαλύτερα αστικά κέντρα προκειμένου να εξασφαλίσουν την απαραίτητη υποστήριξη για το παιδί τους.
- έλλειψη διεπιστημονικής συνεργασίας, μεταξύ των εμπλεκόμενων επαγγελματιών (εκπαιδευτικών, ψυχολόγων, λογοθεραπευτών και άλλων ειδικών), γεγονός που μπορεί να δυσχεραίνει τον συντονισμό των παρεμβάσεων και τη συνοχή της εκπαιδευτικής υποστήριξης.
- ασυνέχεια στη λειτουργία υποστηρικτικών δομών, η οποία μπορεί να εκδηλώνεται με αλλαγές προσωπικού, περιορισμένη διάρκεια παροχής παράλληλης στήριξης ή καθυστερήσεις στην έναρξη των υπηρεσιών μέσα στη σχολική χρονιά.

Η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι η αποτελεσματική πληροφόρηση ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων και βελτιώνει τη συνεργασία με την εκπαιδευτική κοινότητα (Bandura, 1997). Στην ελληνική πραγματικότητα, όμως, η πληροφόρηση παρέχεται συχνά αποσπασματικά. Η ανάγκη για μια ολοκληρωμένη ψηφιακή υποδομή

που θα προσφέρει ενιαίες, έγκυρες και εύκολα προσβάσιμες πληροφορίες είναι επιτακτική.

3. Προτάσεις για την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα

Η ανάλυση των δύο προαναφερόμενων διαστάσεων, αποκαλύπτει ότι η ψυχολογική και η πρακτική διαχείριση της αξιολογικής έκθεσης του ΚΕΔΑΣΥ είναι αλληλένδετες. Η ψυχολογική σταθερότητα των γονέων επηρεάζει συχνά τη λήψη ορθών αποφάσεων, ενώ η επάρκεια της πληροφόρησης ενισχύει την αίσθηση ελέγχου και μειώνει το άγχος. Η επαρκής υποστήριξη των γονέων και στις δύο διαστάσεις του προβλήματος, κατά τη γνώμη μας, θα πρέπει να περιλαμβάνουν τα κάτωθι:

3.1. Θεσμοθέτηση ολοκληρωμένων προγραμμάτων συμβουλευτικής γονέων

Προτείνεται η δημιουργία προγραμμάτων στα ΚΕΔΣΥ που να περιλαμβάνουν:

- ψυχοεκπαίδευση σε θέματα αναπτυξιακών δυσκολιών,
- συναισθηματική υποστήριξη από ψυχολόγους,
- πρακτικές οδηγίες για την υποστήριξη της μάθησης στο σπίτι,
- ενημέρωση για δικαιώματα και διαδικασίες,
- καθοδήγηση για αξιοποίηση των σχολικών υποστηρικτικών μηχανισμών (Τμήματα Ένταξης, Παράλληλη Στήριξη, ΕΔΕΑΥ).

Η ανάπτυξη ολοκληρωμένων προγραμμάτων συμβουλευτικής γονέων στα ΚΕΔΑΣΥ, τα οποία περιλαμβάνουν ψυχοεκπαίδευση, συναισθηματική υποστήριξη, πρακτικές οδηγίες για τη μάθηση στο σπίτι, ενημέρωση για δικαιώματα και διαδικασίες, καθώς και καθοδήγηση για την αξιοποίηση των σχολικών υποστηρικτικών μηχανισμών (Τμήματα Ένταξης, Παράλληλη Στήριξη, ΕΔΕΑΥ), ενισχύει τη συμμετοχή των γονέων και βελτιώνει την εφαρμογή των παρεμβάσεων για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Blue-Banning, Summers, Frankland, Frankland, & Boyd, 2004; Trivette, Dunst, & Hamby, 2010). Στην ελληνική πραγματικότητα, όπου η πρόσβαση σε υποστηρικτικές δομές και η ενημέρωση των γονέων συχνά είναι περιορισμένη, τέτοια προγράμματα μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά τη συνεργασία σχολείου–οικογένειας και να εξασφαλίσουν την ορθή εφαρμογή των θεσμοθετημένων υποστηρικτικών υπηρεσιών (Κουρκούτας, 2011; Ζώνιου-Σιδέρη, 2017).

3.2. Δημιουργία δημοσίων τοπικών κέντρων ψυχολογικής υποστήριξης γονέων

Στο ελληνικό πλαίσιο, όπου η πρόσβαση σε ψυχολογικές υπηρεσίες συχνά είναι οικονομικά ή γεωγραφικά δύσκολη, τα τοπικά κέντρα θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως:

- χώροι μακροχρόνιας συμβουλευτικής,
- ομάδες γονέων με εκπαιδευμένους συντονιστές,
- σημεία συνεργασίας με σχολεία και κοινωνικές υπηρεσίες,

- κέντρα πρόληψης και μείωσης κοινωνικού αποκλεισμού.

Ανάλογα παραδείγματα διεθνώς έχουν δείξει μεγάλη αποτελεσματικότητα (McConnell & Savage, 2015). Η υιοθέτηση διεθνών μοντέλων όπως τα Family-Centered Practices (Blue-Banning et al., 2004) μπορεί να ενισχύσει τη συνεργασία και να μειώσει τα επίπεδα άγχους.

3.3. Εθνική ψηφιακή πλατφόρμα ενημέρωσης

Προτείνεται η υλοποίηση Εθνικής Ψηφιακής Πλατφόρμας ενημέρωσης Δημόσιου χαρακτήρα η οποία μεταξύ άλλων θα πρέπει να περιλαμβάνει:

- ενημερωμένο οδηγό δικαιωμάτων γονέων και μαθητών,
- χρονοδιαγράμματα διαδικασιών ειδικής αγωγής,
- πληροφορίες για διαθέσιμες δημόσιες και ιδιωτικές υπηρεσίες,
- εκπαιδευτικό υλικό για γονείς,
- βίντεο και webinars,
- Ψηφιακός βοηθός που θα παρέχει εξατομικευμένη και στοχευμένη πληροφόρηση στους γονείς μέσω χρήσης σύγχρονων εργαλείων Artificial Intelligence (AI)
- βάση καλών πρακτικών και εργαλείων αυτοβοήθειας.

Στόχος: εξάλειψη της άνισης πληροφόρησης, η οποία είναι ιδιαίτερα έντονη στα ελληνικά σχολεία (Papayannis & Stasinos, 2021).

3.4. Αναβάθμιση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Η βελτίωση της κατάρτισης των Ελλήνων εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για να μειωθούν οι ανισότητες μεταξύ σχολείων και περιοχών. Προτείνονται τα ακόλουθα:

- ειδικά ετήσια σεμινάρια για αξιολόγηση και υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,
- εκπαίδευση στη διαχείριση σχέσεων με γονείς,
- ενίσχυση των δεξιοτήτων διαφοροποιημένης διδασκαλίας

3.5. Συμμετοχική λήψης αποφάσεων και πολυεπιστημονική συνεργασία

Η συστηματική υιοθέτηση πρακτικών κοινής λήψης αποφάσεων (*shared decision-making*) μεταξύ σχολείου, ειδικών επαγγελματιών και οικογένειας θα μπορούσε να ενισχύσει την ποιότητα της συνεργασίας και να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη υποστήριξη του μαθητή (Shelden & Rush, 2013). Η ενεργή συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία αυτή συνδέεται με τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου, την ενίσχυση του αισθήματος εμπλοκής και ευθύνης των γονέων, καθώς και με την αποτελεσματικότερη υλοποίηση των προτεινόμενων εκπαιδευτικών και θεραπευτικών παρεμβάσεων.

3.6. Θεσμοθέτηση Ημερών Ανοιχτών Θυρών (Open Days) στα Ειδικά Σχολεία

Προτείνεται η θεσμοθέτηση Ημερών Ανοιχτών Θυρών (Open Days) στα ειδικά σχολεία στην Ελλάδα όπου οι σχολικές μονάδες θα ανοίγουν τις πόρτες τους σε γονείς, φορείς και ενίοτε στην ευρύτερη κοινότητα, παρέχοντας πληροφορίες για τη λειτουργία, τη στελέχωση, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις υποστηρικτικές παρεμβάσεις που εφαρμόζονται (Smith & Leonard, 2020). Οι ημέρες ανοιχτών θυρών θα συμβάλλουν σημαντικά στην κατανόηση της πολυδιάστατης φύσης της ειδικής αγωγής, προωθώντας την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών, ειδικών επιστημόνων και οικογενειών, ενώ παράλληλα ενδυναμώνουν τη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, λειτουργούν ως μηχανισμός αποδοχής και ένταξης, καθώς ενισχύουν την κοινωνική ορατότητα των ειδικών σχολείων και αντιμετωπίζουν προκαταλήψεις που συχνά συνοδεύουν τις μαθησιακές και αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες. Η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι αντίστοιχες πρακτικές συμβάλλουν ουσιαστικά στην κατανόηση της πολυδιάστατης φύσης της ειδικής αγωγής και στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης που υποστηρίζουν τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων (Hornby & Blackwell, 2018).

Οι Ημέρες Ανοιχτών Θυρών ενισχύουν την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών, ειδικών επιστημόνων και οικογενειών, στοιχείο που συνδέεται με καλύτερα μαθησιακά και κοινωνικοσυναισθηματικά αποτελέσματα για τους μαθητές με αναπηρία (Desforges & Abouchaar, 2003). Παράλληλα, προωθούν την ενεργή συμμετοχή των γονέων στη σχολική διαδικασία, μια διάσταση που αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την αποτελεσματική εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Epstein, 2011). Επιπλέον, οι δράσεις αυτές λειτουργούν ως μηχανισμός ενίσχυσης της κοινωνικής ορατότητας και αποδοχής των ειδικών σχολείων, μειώνοντας τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που συχνά συνοδεύουν τις μαθησιακές και αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες (Lindsay et al., 2016).

Λαμβάνοντας υπόψη τις διαδικαστικές ιδιαιτερότητες της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, προτείνεται οι Ημέρες Ανοιχτών Θυρών να πραγματοποιούνται προς το τέλος του σχολικού έτους, περίοδο κατά την οποία έχει ολοκληρωθεί σε μεγάλο βαθμό η διαδικασία έκδοσης αξιολογικών εκθέσεων από τα ΚΕΔΑΣΥ. Η χρονική αυτή επιλογή επιτρέπει στους γονείς να λαμβάνουν έγκαιρη και αξιόπιστη ενημέρωση σχετικά με τις διαθέσιμες εκπαιδευτικές δομές, διευκολύνοντας τον σχεδιασμό των επόμενων εκπαιδευτικών βημάτων των παιδιών τους (Ζώνιου-Σιδέρη & Πολυχρονοπούλου, 2017). Επιπροσθέτως, στην περίπτωση αυξημένου ενδιαφέροντος κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, προτείνεται η αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογιών τηλεδιάσκεψης, ώστε να παρέχεται άμεση και ολοκληρωμένη ενημέρωση, ενισχύοντας την ισότιμη πρόσβαση όλων των γονέων σε αξιόπιστη πληροφόρηση (Bond, 2021).

4. Συμπεράσματα

Η πορεία των γονέων μετά τη λήψη αξιολογικής έκθεσης από το ΚΕΔΑΣΥ αποτελεί μια πολυδιάστατη διαδικασία, όπου η ψυχολογική αποδοχή και η πρακτική καθοδήγηση είναι εξίσου σημαντικές. Η κατανόηση του παιδαγωγικού και μη δεσμευτικού χαρακτήρα των αξιολογικών εκθέσεων, σε συνδυασμό με την ουσιαστική ενημέρωση και υποστήριξη των οικογενειών, μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη προσαρμογή, αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική πορεία και υψηλότερη ποιότητα ζωής για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Βιβλιογραφία

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control.*

Blue-Banning, M. et al. (2004). Dimensions of family and professional partnerships. *Exceptional Children, 70*(2).

Bond, M. (2021). *Schools and digital engagement: Enhancing communication with families*. Educational Technology Review, 34(2), 45–61.

Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement*. UK Department for Education.

Dunst, C. & Trivette, C. (2010). Family-centered help-giving practices. *Journal of Family Social Work.*

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.

Gray, D. E. (2002). “Everybody just freezes. Everybody is just embarrassed”: Felt and enacted stigma among parents of children with high functioning autism. Sociology of Health & Illness, 24(6), 734–749.

Hastings, R. (2020). Parental stress and coping in autism. *Current Opinion in Psychology.*

Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational Review*, 70(1), 109–119.

Kourkoutas, I. (2011). Psychokoinoniki Ypostirixi Paidion me Eidikes Anagkes kai ton Oikogeneion tous. Athina: Topos.

Lindsay, G., Cullen, M. A., Cullen, S., & Dockrell, J. (2016). *Parent-school partnerships in special education*. Routledge.

Maniadaki, K., & Stamatis, A. (2018). O*i goneis kai i eidiki agogi: Staseis, antilipseis kai prokliseis.* Athina: Ekdoseis Pedio.

McConnell, D., & Savage, A. (2015). Stress and resilience in parents of children with intellectual disabilities. *JARID.*

Papayannis, D., & Stasinos, D. (2021). Digital informational gaps in Greek special education.

Shelden, M. L., & Rush, D. D. (2013). *The Early Childhood Coaching Handbook.*

Smith, J., & Leonard, L. (2020). Transparency and community engagement in special education settings. *International Journal of Special Education*, 35(1), 22–34.

Stasinos, D. (2020). Eidiki *Agogi stin Ellada: Thesmiko plaisio, praktikes kai prokliseis. Athina*: Ekdoseis Grigori.

Stoner, J., & Angell, M. (2006). Parent perspectives on communication with educators. *Exceptional Children.*

Zoniou-Sideri, A., & Polychronopoulou, S. (2017). *Eidiki Agogi kai Ekpaidefsi: Theoritikes prosengiseis kai ekpaideftikes praktikes.* Athina: Gutenberg.

Ν. 4823/2021. Αναβάθμιση του σχολείου και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών δομών.

ΥΑ 139628/ΓΔ4/2021. Καθορισμός αρμοδιοτήτων και λειτουργίας των ΚΕΔΑΣΥ.

Γεφυρώνοντας τις εκπαιδευτικές βαθμίδες: Καλές πρακτικές μετάβασης και συμπερίληψης σε Λύκειο Ελληνικής Περιφέρειας

Πέτσιου Θεοδώρα, Εκπαιδευτικός ΠΕ02.50, M.Ed,

Περίληψη

Η μετάβαση από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί κρίσιμο σημείο για μαθητές που υποστηρίζονται από την Ειδική Αγωγή. Η αλλαγή περιβάλλοντος και οι αυξημένες απαιτήσεις καθιστούν τη μετάβαση μια σύνθετη διαδικασία. Η απουσία συνέχειας ενδέχεται να οδηγήσει σε δυσκολίες προσαρμογής, ενώ ο συστηματικός σχεδιασμός λειτουργεί ως μηχανισμός σταθερότητας. Η παρούσα εισήγηση εξετάζει το Τμήμα Ένταξης σε Λύκειο Ελληνικής Περιφέρειας, αναδεικνύοντας καλές πρακτικές σύνδεσης των βαθμίδων. Η μελέτη περίπτωσης καταδεικνύει ότι η έγκαιρη ανταλλαγή πληροφοριών, η αξιοποίηση των προηγούμενων εξατομικευμένων προγραμμάτων, η επικοινωνία με τους γονείς και ο πρώιμος σχεδιασμός παρεμβάσεων συνέβαλαν στην ομαλή προσαρμογή των μαθητών. Παράλληλα, αναδεικνύονται πρακτικές συνεργασίας: συντονισμός εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, υποστηρικτική στάση της διεύθυνσης, εμπλοκή του Συλλόγου Διδασκόντων και συνεργασία με εκπαιδευτικούς Γενικής Παιδείας. Η καλλιέργεια κουλτούρας εμπιστοσύνης αποτέλεσε βασικό παράγοντα επιτυχίας.

Λέξεις-κλειδιά:μετάβαση βαθμίδων,Τμήμα Ένταξης ,συμπεριληπτική εκπαίδευση, καλές πρακτικές, εκπαιδευτική συνέχεια.

Bridging educational stages: Good transition and inclusion practices at a Greek Regional High School

Theodora Petsiou, Special Education Teacher,M.Ed

Abstract

Transition from Primary to Secondary Education is a critical turning point, particularly for students in Special Education. Environmental changes, increased cognitive demands, and teacher fragmentation make transition a complex pedagogical and psychosocial process. Lack of continuity may lead to intervention gaps and adjustment issues. Conversely, systematic planning empowers students. This paper examines the Inclusion Class at a Greek Regional High Scool during its first year, highlighting good practices for primary-to-secondary continuity. The case study demonstrates that timely information exchange, utilizing previous Individualized Education Programs, pre-term parent communication, and early planning significantly facilitated smooth adjustment. Practices for enhancing school collaboration are also emphasized: coordination among Special Education staff, supportive leadership, active Teachers' Association involvement, and cooperation with General Education teachers. Cultivating a culture of trust and shared responsibility emerged as a fundamental success factor.

Key-Words: educational transition,Inclusion Class, inclusive education,good practices, educational continuity.

Εισαγωγή

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί κεντρικό άξονα των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών, εδραιωμένη σε διεθνείς συμβάσεις και εθνικά θεσμικά πλαίσια που προάγουν την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στη γνώση. Η UNESCO (2020) υπογραμμίζει ότι η συμπερίληψη δεν αφορά μόνο τη φυσική παρουσία των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, αλλά τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ανταποκρίνεται ουσιαστικά στις ανάγκες τους. Στο ίδιο πλαίσιο, η European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022) επισημαίνει ότι τα συστήματα υποστήριξης οφείλουν να λειτουργούν ολιστικά, ενισχύοντας τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, οικογένειας και εξειδικευμένων δομών.

Στην ελληνική πραγματικότητα, τα Τμήματα Ένταξης συνιστούν βασικό θεσμό υποστήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός του γενικού σχολείου. Η λειτουργία τους ρυθμίζεται από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο (Ν. 3699/2008 και μεταγενέστερες τροποποιήσεις), το οποίο προβλέπει εξατομικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση, συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων και σύνδεση με τις υποστηρικτικές δομές της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα της λειτουργίας τους δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τη νομοθετική πρόβλεψη, αλλά από την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και αποδοχής εντός της σχολικής μονάδας (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Η παρούσα εισήγηση εξετάζει την οργάνωση και λειτουργία Τμήματος Ένταξης σε ένα μεγάλο σχολικό συγκρότημα της περιφέρειας, όπου η δομή λειτούργησε για πρώτη φορά. Μέσα από τη μελέτη περίπτωσης αναδεικνύονται καλές πρακτικές, συνεργατικά σχήματα και παράγοντες που συνέβαλαν στην ομαλή ένταξη και υποστήριξη των μαθητών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Συστήματα Υποστήριξης

Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μετατοπίζει το βάρος από το «έλλειμμα» του μαθητή στη μετασχηματιστική λειτουργία του σχολείου. Σύμφωνα με τον Ainscow (2020), το σχολείο καλείται να αναδιαμορφώσει τις πρακτικές του ώστε να ελαχιστοποιεί τους φραγμούς στη μάθηση και στη συμμετοχή. Η συμπερίληψη, συνεπώς, συνδέεται άρρηκτα με τα συστήματα υποστήριξης μάθησης, τα οποία περιλαμβάνουν θεσμικές δομές, παιδαγωγικές πρακτικές και μηχανισμούς συνεργασίας.

Στον 21ο αιώνα, τα συστήματα αυτά οφείλουν να λειτουργούν ευέλικτα και διεπιστημονικά. Η συνεργασία εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, η αξιοποίηση διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η ανάπτυξη εξατομικευμένων προγραμμάτων

αποτελούν βασικούς άξονες αποτελεσματικής υποστήριξης (Mitchell, 2014). Επιπλέον, η ενεργή εμπλοκή της οικογένειας ενισχύει τη συνέπεια μεταξύ σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος, συμβάλλοντας θετικά στην πρόοδο του μαθητή (Epstein, 2018).

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης παρουσιάζει ιδιαιτερότητες. Η αυξημένη εξειδίκευση των μαθημάτων, η πληθώρα εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και το έντονο εξεταστικό σύστημα δυσχεραίνουν την εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών. Έρευνες καταδεικνύουν ότι η επιτυχής λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης στη Δευτεροβάθμια εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη στάση των εκπαιδευτικών γενικής παιδείας και από την υποστηρικτική ηγεσία της διεύθυνσης (Sharma & Sokal, 2016).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, παρατηρείται συχνά ασάφεια ρόλων και περιορισμένη κουλτούρα συνδιδασκαλίας. Ωστόσο, όταν αναπτύσσεται σταθερό πλαίσιο συνεργασίας, τα αποτελέσματα είναι θετικά τόσο σε μαθησιακό όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο.

Η σχολική κουλτούρα επίσης διαμορφώνει το πλαίσιο μέσα στο οποίο υλοποιούνται οι συμπεριληπτικές πρακτικές. Ο Fullan (2016) τονίζει ότι η εκπαιδευτική αλλαγή επιτυγχάνεται μόνο όταν καλλιεργείται κοινό όραμα και συλλογική ευθύνη. Η συνεργασία δεν αποτελεί απλή διοικητική υποχρέωση, αλλά δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και επαγγελματικής μάθησης.

Στο πλαίσιο αυτό, η λειτουργία ενός Τμήματος Ένταξης δεν μπορεί να είναι απομονωμένη. Απαιτείται διαρκής επικοινωνία με την διεύθυνση, τον σύλλογο διδασκόντων, τον σύμβουλο εκπαίδευσης ειδικής αγωγής, την Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) και τους γονείς. Η διεπιστημονική προσέγγιση ενισχύει τη συνοχή των παρεμβάσεων και αποτρέπει τον κατακερματισμό της υποστήριξης.

Η Μετάβαση από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η μετάβαση από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς διοικητική αλλαγή βαθμίδας, αλλά βαθιά παιδαγωγική και ψυχοκοινωνική μετατόπιση. Για τους μαθητές που υποστηρίζονται από δομές Ειδικής Αγωγής, η μετάβαση αυτή συνιστά κομβικό σημείο συνέχειας ή ρήξης της μαθησιακής τους πορείας. Η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι οι μεταβάσεις μεταξύ εκπαιδευτικών βαθμίδων ενδέχεται να λειτουργήσουν είτε ως επιταχυντές ανάπτυξης είτε ως παράγοντες αυξημένου κινδύνου σχολικής αποτυχίας και αποστασιοποίησης (Evangelou et al., 2008).

Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση χαρακτηρίζεται, συνήθως, από ένα πιο σταθερό και προστατευτικό μαθησιακό περιβάλλον: λιγότερους εκπαιδευτικούς, στενότερη σχέση δασκάλου – μαθητή, μεγαλύτερη ευελιξία στη διαφοροποίηση. Αντίθετα, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κυριαρχεί η πολυδιάσπαση μαθημάτων και εκπαιδευτικών, η

αυξημένη έμφαση στην εξεταστική διαδικασία και η εντατικοποίηση της διδακτέας ύλης. Αυτή η μεταβολή δημιουργεί αυξημένες απαιτήσεις οργάνωσης, αυτορρύθμισης και γνωστικής αντοχής (Anderson et al., 2001).

Για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η μετάβαση αυτή αποκτά πολλαπλάσιο βάρος. Η διακοπή της συνέχειας υποστήριξης μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια δεξιοτήτων, μείωση αυτοεκτίμησης και ενίσχυση συναισθημάτων ανασφάλειας. Αντίθετα, όταν υπάρχει συντονισμένος σχεδιασμός, η μετάβαση μετατρέπεται σε ευκαιρία ενδυνάμωσης και σταδιακής αυτονόμησης (Hughes et al., 2013).

Στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η μετάβαση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μεμονωμένο γεγονός, αλλά ως διαδικασία που ξεκινά έγκαιρα και εξελίσσεται σταδιακά. Η European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022) τονίζει ότι η επιτυχής μετάβαση βασίζεται στη συνεργασία μεταξύ σχολικών μονάδων, στην ανταλλαγή εκπαιδευτικών δεδομένων και στη διαμόρφωση εξατομικευμένου σχεδίου υποστήριξης.

Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία σύνδεσης των δύο βαθμίδων είναι η διατήρηση της συνέχειας στις παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) που εφαρμόζεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οφείλει να λειτουργεί ως σημείο αναφοράς για τη Δευτεροβάθμια. Η συστηματική μεταφορά πληροφοριών, αξιολογήσεων και προτεινόμενων στρατηγικών μειώνει το ενδεχόμενο επανεκκίνησης της διαδικασίας από μηδενική βάση.

Στην πράξη, αυτό σημαίνει ότι το Τμήμα Ένταξης της δευτεροβάθμιας καλείται να αναγνωρίσει τις ήδη κατακτημένες δεξιότητες, να προσαρμόσει τις παρεμβάσεις στις νέες γνωστικές απαιτήσεις και να ενισχύσει τη μεταγνωστική επίγνωση του μαθητή. Η μετάβαση, επομένως, δεν είναι απλή μεταφορά φακέλου, αλλά μεταφορά παιδαγωγικής φιλοσοφίας και υποστηρικτικής συνέπειας.

Πέρα από τη γνωστική διάσταση, η μετάβαση επηρεάζει βαθιά την ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Η αλλαγή κοινωνικού πλαισίου, η ανάγκη επαναπροσδιορισμού της ταυτότητας και η αυξημένη κοινωνική σύγκριση ενδέχεται να ενισχύσουν το άγχος των μαθητών (Jindal-Snape, 2010). Για μαθητές που έχουν ήδη βιώσει δυσκολίες μάθησης, το νέο περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας ανασφάλειας.

Η ύπαρξη Τμήματος Ένταξης στη δευτεροβάθμια λειτουργεί ως «γέφυρα ασφάλειας». Προσφέρει σταθερό πρόσωπο αναφοράς, χώρο εξατομικευμένης υποστήριξης και πλαίσιο ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης. Μέσω της σταδιακής ενδυνάμωσης, ο μαθητής μεταβαίνει από το προστατευτικό περιβάλλον του Δημοτικού σε ένα πιο απαιτητικό πλαίσιο, χωρίς να βιώνει απότομη αποκοπή.

Η μετάβαση αποτελεί βασικό στοιχείο σύνδεσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διότι αποκαλύπτει τον βαθμό συνοχής του εκπαιδευτικού συστήματος.

Όταν οι δύο βαθμίδες λειτουργούν αποσπασματικά, οι μαθητές βιώνουν ασυνέχεια. Όταν όμως υφίσταται κουλτούρα συνεργασίας, η μετάβαση μετατρέπεται σε οργανικό μέρος ενός ενιαίου υποστηρικτικού πλαισίου.

Η περίπτωση του Λυκείου που εξετάζουμε ανέδειξε τη σημασία της άτυπης και τυπικής επικοινωνίας των δυο βαθμίδων εκπαίδευσης. Η ανταλλαγή πληροφοριών, η επικοινωνία με τους γονείς πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς και η διαμόρφωση πρώιμου σχεδίου παρέμβασης συνέβαλαν στη μείωση του άγχους και στην ομαλή προσαρμογή των μαθητών.

Η έρευνα δείχνει ότι οι μεταβάσεις που σχεδιάζονται συστηματικά έχουν θετικό αντίκτυπο στη σχολική επίδοση και στη συναισθηματική σταθερότητα (Hughes et al., 2013). Επομένως, η μετάβαση δεν αποτελεί περιφερειακό ζήτημα, αλλά πυρήνα της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία βασίζεται σε ποιοτική μελέτη περίπτωσης (case study), εστιάζοντας στη λειτουργία του Τμήματος Ένταξης στο Λύκειο αναφοράς κατά το πρώτο έτος ίδρυσής του. Η επιλογή της μεθόδου κρίθηκε κατάλληλη, καθώς επιτρέπει εις βάθος κατανόηση σύνθετων παιδαγωγικών διαδικασιών εντός πραγματικού σχολικού πλαισίου (Yin, 2018).

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω:

- συστηματικής καταγραφής παιδαγωγικών πρακτικών,
- ημιδομημένων συζητήσεων με εμπλεκόμενους,
- αναστοχαστικών σημειώσεων,
- ανάλυσης υπηρεσιακών εγγράφων και σχεδίων παρέμβασης.

Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με θεματική κατηγοριοποίηση, εστιάζοντας σε παράγοντες που ενίσχυσαν ή περιόρισαν την αποτελεσματική λειτουργία της δομής.

Το τμήμα ένταξης λειτούργησε πρώτη φορά στο σχολείο, που μαζί με το αντίστοιχο τμήμα ενός άλλου Λυκείου του ιδίου Νομού είναι τα πρώτα τμήματα ένταξης λυκειακής εκπαίδευσης που λειτουργούν στην Ήπειρο. Λειτουργεί στην Ά λυκείου με φιλόλογο, μαθηματικό και φυσικό και εξυπηρετεί τρεις μαθητές με διαφορετικές αναπτυξιακές και μαθησιακές δυσκολίες.

Παρουσίαση καλών πρακτικών

Η λειτουργία του Τμήματος Ένταξης στο εν λόγω Λύκειο, κατά το πρώτο έτος ίδρυσής του, ανέδειξε ένα πλέγμα καλών πρακτικών που συνδέονται άμεσα με τη σχολική κουλτούρα, τη συνεργασία και την οργανωτική υποστήριξη. Οι πρακτικές αυτές δεν

αποτέλεσαν αποτέλεσμα τυπικής συμμόρφωσης στο θεσμικό πλαίσιο, αλλά προϊόν συνειδητής επιλογής ανάπτυξης συμπεριληπτικής φιλοσοφίας.

Συνεργασία Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

Καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας υπήρξε η ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. Η συστηματική συνδιαμόρφωση στόχων, η ανταλλαγή παιδαγωγικών στρατηγικών και ο κοινός αναστοχασμός δημιούργησαν συνεκτικό πλαίσιο παρέμβασης. Η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των σχολικών δομών (Fullan, 2016).

Στην πράξη, οργανώθηκαν συναντήσεις σχεδιασμού, όπου εξετάζονταν η πρόοδος των μαθητών, οι δυσκολίες που αναδύονταν και οι προσαρμογές που απαιτούνταν. Η κοινή ευθύνη απέτρεψε τον κατακερματισμό της παρέμβασης και ενίσχυσε την παιδαγωγική συνέπεια. Σε σημείωση αναφέρεται: “Συζητώντας για τον ίδιο μαθητή, ο καθένας βλέπει κάτι διαφορετικό. Αυτό μας βοηθά να προσαρμόζουμε πιο ουσιαστικά τη διδασκαλία μας.”

Ένα από τα πιο καθοριστικά στοιχεία που αναδείχθηκαν ήταν η σημασία της διατήρησης της συνέχειας των παιδαγωγικών παρεμβάσεων από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μέσω του Γυμνασίου, έως και το Λύκειο. Η αξιοποίηση του ατομικού φακέλου των μαθητών αποτέλεσε βασικό εργαλείο προς αυτή την κατεύθυνση. Οι φάκελοι αυτοί δεν περιλάμβαναν μόνο τυπικές αξιολογήσεις, αλλά και ποιοτικές πληροφορίες για τον τρόπο μάθησης, τις στρατηγικές που είχαν αποδώσει, καθώς και στοιχεία για την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή. Όλα τα στοιχεία αυτά αποτέλεσαν βάση για έναν ενεργό επανασχεδιασμό των παρεμβάσεων στο νέο πλαίσιο του Λυκείου. Όπως σημειώνεται σε καταγραφή:
«Ο φάκελος μάς δείχνει το παρελθόν του μαθητή, αλλά εμείς πρέπει να τον δούμε στο παρόν του Λυκείου, όπου οι απαιτήσεις είναι διαφορετικές».

Η επικοινωνία με εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και του Γυμνασίου συνέβαλε σημαντικά στη γεφύρωση των βαθμίδων. Οι συζητήσεις αυτές δεν περιορίστηκαν σε τυπική ανταλλαγή πληροφοριών, αλλά επεκτάθηκαν σε ερμηνεία συμπεριφορών και μαθησιακών δυσκολιών.

Εκπαιδευτικός αναφέρει: «Από το Δημοτικό πήραμε την εικόνα του παιδιού σε ένα πιο προστατευμένο περιβάλλον, ενώ από το Γυμνάσιο καταλάβαμε πώς διαχειρίστηκε την εφηβεία και τις πρώτες απαιτήσεις αυτονομίας». Σε άλλη καταγραφή σημειώνεται: «Η μετάβαση δεν είναι ένα σημείο, είναι μια πορεία. Αν δεν δεις όλη τη διαδρομή του μαθητή, χάνεις το νόημα».

Ρόλος Διεύθυνσης και Συλλόγου Διδασκόντων

Η υποστηρικτική στάση της διεύθυνσης αποτέλεσε βασικό παράγοντα ομαλής λειτουργίας. Η εκπαιδευτική ηγεσία, σύμφωνα με τον Leithwood (2012), επηρεάζει άμεσα το κλίμα συνεργασίας και την αποδοχή καινοτόμων πρακτικών. Στην εξεταζόμενη περίπτωση, η διεύθυνση ενθάρρυνε τη διαρκή επικοινωνία, διευκόλυνε οργανωτικά ζητήματα (ωρολόγιο πρόγραμμα, κατανομή χώρων) και ενίσχυσε το αίσθημα θεσμικής νομιμοποίησης της δομής. Η ενίσχυση της συνεργασίας, η ευελιξία σε οργανωτικά ζητήματα και η θετική στάση απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση δημιούργησαν συνθήκες ασφάλειας για τους εκπαιδευτικούς και διευκόλυναν τη μεταφορά παιδαγωγικών πρακτικών από την Πρωτοβάθμια και το Γυμνάσιο. Εκπαιδευτικός ανέφερε: «Η στήριξη της διεύθυνσης μάς έδωσε τη δυνατότητα να αξιοποιήσουμε ουσιαστικά το υλικό από το Δημοτικό και το Γυμνάσιο και να το εντάξουμε στη δουλειά μας».

Παράλληλα, ο Σύλλογος Διδασκόντων διαδραμάτισε ουσιαστικό ρόλο στην αποδοχή του Τμήματος Ένταξης. Η ενημέρωση σχετικά με τον ρόλο και τα όρια της δομής μείωσε παρερμηνείες και ενίσχυσε τη συνεργασία. Η συζήτηση περιστατικών σε συλλογικό επίπεδο καλλιέργησε κουλτούρα κοινής ευθύνης. Η ενεργός συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων συνέβαλε στη διαμόρφωση κοινής παιδαγωγικής αντίληψης, μέσα από τη συστηματική παρουσίαση της εκπαιδευτικής διαδρομής των μαθητών. Μέσα από συζητήσεις περιστατικών, αναδείχθηκε η σημασία της κατανόησης του πλαισίου στο οποίο είχαν αναπτυχθεί οι μαθησιακές δυσκολίες ήδη από την Πρωτοβάθμια βαθμίδα. Σε σχετική σημείωση αναφέρεται: «Όταν παρουσιάστηκε το ιστορικό του μαθητή από το Δημοτικό, πολλοί συνάδελφοι άλλαξαν στάση και έγιναν πιο υποστηρικτικοί». Η ανάδειξη της συνέχειας των παρεμβάσεων ενίσχυσε την αίσθηση συλλογικής ευθύνης και περιόρισε τις αποσπασματικές πρακτικές.

Συνεργασία με Γονείς και Υποστηρικτικές Δομές

Η ενεργός εμπλοκή των γονέων αναδείχθηκε ως σταθεροποιητικός παράγοντας. Σύμφωνα με τον Epstein (2018), η συνεργασία σχολείου και οικογένειας ενισχύει τη μαθησιακή πρόοδο και τη συναισθηματική σταθερότητα των μαθητών. Στο Λύκειο αυτό, πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις ενημέρωσης, ενώ ενισχύθηκε η αμφίδρομη επικοινωνία. Γονέας ανέφερε χαρακτηριστικά: «Μας ρώτησαν πώς ήταν το παιδί από το Δημοτικό, τι δυσκολίες είχε και τι το βοηθούσε. Αυτό μας έδειξε ότι δεν ξεκινάνε από την αρχή, αλλά συνεχίζουν από εκεί που είχε μείνει».

Επιπλέον, η συνεργασία με τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής και την Ε.Δ.Υ διασφάλισε διεπιστημονική προσέγγιση. Η ανταλλαγή απόψεων και η κοινή λήψη αποφάσεων μείωσαν τον κίνδυνο αποσπασματικών παρεμβάσεων. Σε αναστοχαστική σημείωση μέλους της Ε.Δ.Υ καταγράφεται: «Όταν συνδέουμε τα δεδομένα από το Δημοτικό με τις τρέχουσες ανάγκες, οι παρεμβάσεις γίνονται πιο στοχευμένες και ουσιαστικές».

Αποδοχή από τους Εκπαιδευτικούς Γενικής Παιδείας

Ιδιαίτερη σημασία είχε η στάση των εκπαιδευτικών Γενικής Παιδείας. Η αποδοχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η προθυμία προσαρμογής αξιολογικών πρακτικών συνέβαλαν ουσιαστικά στη συμπερίληψη. Οι Sharma και Sokal (2016) επισημαίνουν ότι οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν προϋπόθεση επιτυχίας των συμπεριληπτικών πολιτικών.

Η στάση των εκπαιδευτικών Γενικής Παιδείας εξελίχθηκε σταδιακά μέσα από τη συνεργασία και την κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδρομής των μαθητών, η οποία περιλάμβανε στοιχεία από την Πρωτοβάθμια και το Γυμνάσιο. Η γνώση αυτή συνέβαλε στη μετατόπιση της οπτικής από μια στατική αξιολόγηση της επίδοσης σε μια πιο δυναμική κατανόηση της μαθησιακής εξέλιξης. Όπως ανέφερε εκπαιδευτικός: «Όταν είδα τι είχε δουλευτεί στο Δημοτικό και Γυμνάσιο, κατάλαβα ότι ο μαθητής έχει κάνει μεγάλη προσπάθεια. Αυτό σε κάνει να τον βλέπεις διαφορετικά».

Αρχικές επιφυλάξεις μετατράπηκαν σταδιακά σε πιο θετική στάση, καθώς οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να αντιλαμβάνονται τη σημασία της συνέχειας των παρεμβάσεων και της προσαρμογής της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών. Σε συζήτηση επισημάνθηκε: «Δεν μπορείς να έχεις τις ίδιες απαιτήσεις χωρίς να λάβεις υπόψη από πού ξεκίνησε ο μαθητής και τι υποστήριξη είχε στο Δημοτικό».

Η ενσωμάτωση της πληροφορίας από προηγούμενες βαθμίδες ενίσχυσε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και συνέβαλε στη διαμόρφωση πιο ρεαλιστικών και υποστηρικτικών εκπαιδευτικών πρακτικών.

Στην πράξη, αναπτύχθηκαν άτυπα σχήματα συνδιδασκαλίας, ενώ ενισχύθηκε η επικοινωνία για τον σχεδιασμό προσαρμογών. Η σταδιακή οικοδόμηση εμπιστοσύνης επέτρεψε την υπέρβαση αρχικών επιφυλάξεων.

Προκλήσεις και περιορισμοί

Παρά τα θετικά στοιχεία, αναδείχθηκαν σημαντικές προκλήσεις. Πρώτον, το θεσμικό πλαίσιο παρουσιάζει ασάφειες ως προς τον ακριβή ρόλο και τις αρμοδιότητες του Τμήματος Ένταξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η ερμηνεία της νομοθεσίας συχνά επαφίεται στην κρίση της σχολικής μονάδας, γεγονός που δημιουργεί διαφοροποιήσεις στην εφαρμογή.

Δεύτερον, η αυξημένη και απαιτητική ύλη του Λυκείου περιορίζει τον διαθέσιμο χρόνο για εξατομικευμένες παρεμβάσεις. Το εξεταστικό σύστημα εντείνει την πίεση τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς, καθιστώντας δυσκολότερη την εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών (Mitchell, 2014).

Τρίτον, η έλλειψη σταθερών δομών επιμόρφωσης για τη συνδιδασκαλία και τη διαφοροποιημένη αξιολόγηση περιορίζει την εμβάθυνση της συνεργασίας. Η

συμπεριληπτική κουλτούρα δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένη· απαιτεί διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη.

Συμπεράσματα-προτάσεις

Η μελέτη περίπτωσης του Λυκείου αναφοράς καταδεικνύει ότι η αποτελεσματική λειτουργία ενός Τμήματος Ένταξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εδράζεται κυρίως στην ποιότητα των σχέσεων και στη συλλογική παιδαγωγική ευθύνη. Η μετάβαση από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αναδείχθηκε ως κρίσιμος σύνδεσμος συνέχειας, διασφαλίζοντας συνοχή στις παρεμβάσεις και σταθερότητα για τον μαθητή.

Οι βασικοί παράγοντες επιτυχίας συνοψίζονται στα εξής:

- Συστηματική συνεργασία εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής.
- Υποστηρικτική και συμμετοχική ηγεσία.
- Ενεργός εμπλοκή γονέων και διεπιστημονικών δομών.
- Καλλιέργεια κουλτούρας εμπιστοσύνης και κοινής ευθύνης.

Παράλληλα, απαιτούνται:

- Σαφέστερο θεσμικό πλαίσιο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- Ενίσχυση επιμορφωτικών δράσεων για συνεργατικά μοντέλα.
- Ενσωμάτωση σχεδίου μετάβασης ως τυπικής διαδικασίας σύνδεσης των δύο βαθμίδων.

Συμπερασματικά, τα Τμήματα Ένταξης δεν αποτελούν απλώς υποστηρικτικές δομές, αλλά βασικούς πυλώνες ενός ενιαίου και συνεκτικού συστήματος υποστήριξης μάθησης στον 21ο αιώνα. Η επιτυχία τους εξαρτάται λιγότερο από τις τυπικές ρυθμίσεις και περισσότερο από τη δυναμική συνεργασία και την κοινή δέσμευση της σχολικής κοινότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

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

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (3rd ed.). Routledge.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). Supporting inclusive school leadership.

Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj-Blatchford, I. (2008). *What makes a successful transition from primary to secondary school?* Department for Children, Schools and Families (DCSF).

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.

Hughes-McCormack, L. A., Banks, P., & Terras, M. M. (2013). Secondary school transition for children with special educational needs: A literature review. Support for Learning, 28(1), 24–34. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12012

Jindal-Snape, D. (2010). *Educational transitions: Moving stories from around the world*. Routledge.

Leithwood, K. (2012). School leadership and student outcomes: A review of effects. Educational Administration Quarterly, 48(1), 1–33. https://doi.org/10.1177/0013161X11436251

Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education* (2nd ed.). Routledge.

Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-efficacy be increased to implement inclusive practices? Teaching and Teacher Education, 55, 1–12. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.007

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.

Η συμβολή της Μουσικής στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Βαρρά Ευγενία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τη συμβολή της Μουσικής στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες. Στην παρούσα εργασία αποσαφηνίζονται οι έννοιες "ειδική αγωγή και εκπαίδευση" και "Μουσική" με στόχο την ανάδειξη της συμβολής της Μουσικής στα άτομα με αναπηρίες. Γίνεται αναφορά και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) σχετικά με τη Μουσική Αγωγή.

Λέξεις-κλειδιά: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Μουσικοθεραπεία

The Contribution of Music to Special Education

Varra Eugenia, Primary Teacher, M.Ed.

Abstract

This article presents the contribution of Music to the education of children with special needs and disabilities. This paper clarifies the concepts of "special education" and "Music" with the aim of highlighting the contribution of Music to people with disabilities. Reference is also made to the Interdisciplinary Common Curriculum Framework (CCF) regarding Music Education.

Key-Words: Special Education, Music Therapy

Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τη συμβολή της Μουσικής στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας αρχικά πραγματοποιήθηκε μελέτη της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας, αναζήτηση ξενόγλωσσης αρθρογραφίας της τελευταίας δεκαετίας στο διαδίκτυο και στη συνέχεια μέθοδος της επισκόπησης.

Η επιλογή του μεθοδολογικού πλαισίου διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στην επιτυχή ολοκλήρωση της εργασίας. Σύμφωνα με τους Cohen et al., (2005), με τον όρο μέθοδος νοείται το φάσμα των προσεγγίσεων, το οποίο χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική έρευνα, προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα τα οποία στη συνέχεια πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων ερμηνείας και πρόβλεψης.

Στο συγκεκριμένο σχεδιασμό, αφού πρώτα διατυπώθηκε ο σκοπός ακολούθησε ανάλυση περιεχομένου με σκοπό τον προσδιορισμό της συμβολής της Μουσικής στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Ειδική Αγωγή

Ο όρος "ειδική αγωγή" είναι μεταγενέστερος του όρου "θεραπευτική αγωγή". Η ονομασία που λάμβανε ο παλαιότερος όρος αποκαλύπτει τις αντιλήψεις που κυριαρχούσαν στο παρελθόν και τον τρόπο προσέγγισης του ζητήματος που ήταν κατεξοχήν θεραπευτικός και όχι παιδαγωγικός. Με αυτόν τον τρόπο αποδεικνύεται ότι η προηγούμενη ονομασία σχετιζόταν κυρίως με τις επιστήμες της ιατρικής και βασική επιδίωξη ήταν η θεραπεία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2010:64).

Άρθρο 3 του νόμου 3699/2008

Μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

1.Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας − λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

2.Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

3.Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κατόπιν εισήγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ανατίθεται η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι. που, κατόπιν πρόσκλησης που τους απευθύνει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εκδηλώνουν ενδιαφέρον. Στους μαθητές αυτούς δεν έχουν εφαρμογή οι λοιπές διατάξεις του παρόντος νόμου (ΝΟΜΟΣ 3699/2008-ΦΕΚ 199/Α/2.10.2008).

Τα βασικά στάδια της ειδικής αγωγής

1. Στάδιο της φιλανθρωπίας,

2. Στάδιο της πρόνοιας,

3. Στάδιο των δικαιωμάτων και του συνδικαλισμού.

Η εποχή στην οποία οι νομοθετικές ρυθμίσεις διασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, στην εργασία και στη ζωή των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Το 1906 ιδρύθηκε ο "Οίκος Τυφλών", το πρώτο ίδρυμα που περιέθαλπε παιδιά με προβλήματα όρασης (Πολυχρονοπούλου, 2017).

Στόχος της ειδικής αγωγής

Στόχος της ειδικής αγωγής είναι η ομαλή μετάβαση των μαθητών στην ενηλικίωση, στη δημιουργία παραγωγικών μελών της κοινωνίας και στην αυτονομία.

Τα παιδιά δέχονται κατάλληλη εκπαίδευση και προετοιμάζονται για την ικανοποίηση των αναγκών τους. Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα και είναι πιο ωφέλιμη για τα παιδιά. Μπορούν να ενσωματωθούν στη σχολική κοινότητα, σε τάξεις τυπικής εκπαίδευσης, με την παροχή εξειδικευμένης εκπαιδευτικής βοήθειας. Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγεται ο κοινωνικός αποκλεισμός των ΑΜΕΑ (Πολυχρονοπούλου, 2017).

Η Μουσική

Σύμφωνα με τον Eren (2014) η Μουσική αποτελεί μια παγκόσμια γλώσσα, επικοινωνίας και συναισθημάτων. Δε γνωρίζει σύνορα. Η στενή σχέση του ανθρώπου με τη μουσική επιβεβαιώνεται από το πλήθος των μορφών μουσικής σε κάθε περίσταση της ζωής. Η σχέση μεταξύ ανθρώπου και μουσικής ξεκινά στην προγεννητική περίοδο, όπου τα έμβρυα αρχίζουν να ακούν όταν βρίσκονται στην κοιλιά της μητέρας και ολοκληρώνεται έπειτα με τα νανουρίσματα. Έχει τη δύναμη να επηρεάζει τον ανθρώπινο εγκέφαλο, το σώμα, τη διάθεση και τις ιδέες. Η μουσική ενσωματώνεται στη διδασκαλία και αναπτύσσονται δεξιότητες μέσω της εκπαίδευσης φωνής και οργάνων. Ο Ho (2014) αναφέρει ότι η μουσική εκπαίδευση συμβάλει στη παραγωγή και την κατασκευή πολιτιστικών κόσμων σε προσωπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.

Η μουσική παρουσιάζεται άλλοτε στα πλαίσια εκπαίδευσης με τη μορφή των δράσεων ελεύθερης δημιουργικής απασχόλησης ή και μουσικών εκδηλώσεων και άλλοτε έχει τον βοηθητικό ρόλο για την εξάλειψη προβλημάτων και συναντάται με τον όρο Μουσικοθεραπεία. Τροποποιείται η διδασκαλία της μουσικής για να ταιριάζει στην καθεμία ξεχωριστή περίπτωση κάθε μαθητή με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες. Φαίνεται να βοηθά με διαφορετικό τρόπο και να προσδίδει διαφορετικά οφέλη στην κάθε περίπτωση αναπηρίας, σύμφωνα με τις ανάγκες του καθενός (Καρτασίδου, 2009).

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)

Το 2003 η ελληνική Κυβέρνηση καθιέρωσε συνταγματικά τη διαθεματικότητα με τη μεταρρύθμιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) μέσω του προγράμματος παραγωγής του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών ΔΕΠΠΣ (Λουκόπουλος, 2014).

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) περιλαμβάνεται η μουσική αγωγή και αποσκοπεί στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, την εκτέλεση και τη δημιουργία μουσικής ως μιας από τις εκδηλώσεις καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας του ανθρώπου, ενώ παράλληλα και επικουρικά αποβλέπει στη γενικότερη καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών, μέσα από την ενεργητική ακρόαση, τις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης (ΦΕΚ αρ. 304/13-03-2003:4070).

Αναλυτικό Πρόγραμμα Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ειδικής Αγωγής

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για κωφούς και βαρήκοους μαθητές:

•Διαφοροποίηση ανάλογα με το βαθμό ακουστικής απώλειας του μαθητή.

•Πρώτη επαφή με το τραγούδι και τη μουσική, αναγνώριση και αναπαραγωγή ρυθμών.

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για μαθητές με κινητικές δυσκολίες:

•Οι μουσικές δραστηριότητες οδηγούν σε απόκτηση γνώσεων, εκτέλεσης μουσικών οργάνων, σύνθεσης και αναπαραγωγής μελωδιών.

•Συμμόρφωση σε σύμβολα, συνθήματα και οδηγίες.

•Αυτοέκφραση μέσω μουσικής και αυτοσχεδιασμός.

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για μαθητές με νοητική καθυστέρηση:

•Κατάκτηση ικανότητας αναγνώρισης προέλευσης ήχων.

•Επαφή με γνωστά μουσικά όργανα.

•Αναγνώριση ήχων και αυτοσχέδιο παιχνίδι.

•Συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια.

•Χρήση τραγουδιών καλωσορίσματος ή αποχαιρετισμού.

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για μαθητές στο φάσμα του αυτισμού:

•Οι μαθητές ακούν και αντιδρούν με διάφορους τρόπους σε διάφορους ήχους.

•Διακρίνουν και αναγνωρίζουν φωνές ανθρώπων και ζώων.

•Εξελίσσουν τον τρόπο ομιλίας τους, συμμετέχουν και τραγουδούν.

•Αναγνωρίζουν και παίζουν κρουστά και πνευστά όργανα.

•Απομνημονεύουν, επαναλαμβάνουν και συνδυάζουν μελωδίες.

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για μαθητές με προβλήματα όρασης:

•Επιλογή ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας.

•Καθοδήγηση για απομνημόνευση ήχων με χρήση αφής.

•Προσαρμόζεται η διδασκαλία, για να υπάρχει πρόσβαση στη μουσική γραφή και ανάγνωση.

Η συμβολή της μουσικής στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Eren (2014) η μουσική έχει θετικές επιδράσεις στην κίνηση, τη γλώσσα, την συμπεριφορά, την συναισθηματική ανάπτυξη και την αποκατάσταση ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Η μουσική εκπαίδευση περιέχει στοιχεία ενημέρωσης, κοινωνικής πολιτικής, κουλτούρας και ιστορίας. Η μουσική στα σχολεία πρέπει να περιλαμβάνει ακούσματα πολλών προοπτικών. Να μην είναι κατευθυνόμενη ή να προωθεί σκόπιμα συμφέροντα και αντιλήψεις (Hess, 2014).

Συμβάλει στη παραγωγή και την κατασκευή πολιτιστικών κόσμων σε προσωπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο (Ho, 2014).

Επιφέρει θετική επιρροή και η ενασχόληση των παιδιών με τη μουσική τέχνη συμβάλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, είτε άμεσα είτε στην μετέπειτα εξέλιξή τους. Η μουσική παίζει μεγάλο ρόλο στην καλλιέργεια απαραίτητων εννοιών για τους πολίτες μιας κοινωνίας, της δημοκρατίας, της ανοχής, της αποδοχής, βελτιώνει την αυτοεκτίμηση, προάγει ευχάριστα συναισθήματα και διευκολύνει την ένταξη, την αποδοχή και την ενσωμάτωση του διαφορετικού. Η ενασχόληση των παιδιών με δημιουργικές δραστηριότητες όπως τη μουσική βελτιώνει την αυτοεκτίμησή τους, προάγει ευχάριστα συναισθήματα, διευκολύνει την ένταξη, την αποδοχή και την ενσωμάτωση του διαφορετικού, αναβαθμίζοντας έτσι την ζωή τους (Lauesen, 2016) .

Η Maria Montessori τόνισε την πολύτιμη προσφορά της μουσικής εκπαίδευσης στα παιδιά. Με τη μουσική οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιώσουν την καλλιέργεια πολλών επιμέρους δεξιοτήτων των παιδιών όπως είναι η κίνηση, η αλληλεπίδραση, οι αισθήσεις, η ακοή κ.α. Είναι μια δίοδος επικοινωνίας, έχει θετική επίδραση στη μάθηση και την ανάπτυξη, ενισχύει την ανταπόκριση στο

μάθημα, τη δημιουργία ενός "ειρηνικού-φιλικού περιβάλλοντος" (Rajan, 2016).

Τέλος, στο άρθρο των Perez - Moreno & Carrillo (2020) τα παιδιά που συμμετείχαν σε μουσικές δραστηριότητες είχαν επιπλέον οφέλη στη μνήμη (βραχυπρόθεσμη και λεκτική) και στη αυτορρύθμιση. Είναι ωφέλιμη η ιδιότητα της προσφοράς ψυχικής ευημερίας και η βοήθεια στην έκφραση και την διαχείριση των συναισθημάτων των μαθητών. Η μουσική διευκολύνει τη συνύπαρξη και την ικανοποίηση στο σχολείο, στις ομαδικές εργασίες και την κοινωνική ευθύνη. Ο παιδαγωγός που εργάζεται με ένα παιδί με ειδικές ανάγκες δεν χρειάζεται ακαδημαϊκή μουσική γνώση (Burak, 2023).

Η Μουσικοθεραπεία

Ο Bruscia (1989) όρισε τη Μουσικοθεραπεία ως μια συστηματική διαδικασία παρέμβασης, όπου ο θεραπευτής βοηθά τον θεραπευόμενο να επιτύχει υγεία, χρησιμοποιώντας τις μουσικές εμπειρίες και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσω αυτών ως δυναμικές δυνάμεις αλλαγής. Οι μουσικές εμπειρίες μπορεί να περιλαμβάνουν τραγούδι, παίζοντας διάφορα κρουστά και μελωδικά όργανα και ακούγοντας μουσική (Pellitteri, 2012).

Η Μουσικοθεραπεία είναι η επαγγελματική χρήση της Μουσικής και των στοιχείων που την αποτελούν ως μια παρέμβαση σε ιατρικά, εκπαιδευτικά, καθημερινά περιβάλλοντα με άτομα, ομάδες, οικογένειες ή κοινότητες που αναζητούν να πετύχουν το μέγιστο στην ποιότητα ζωής τους και να βελτιώσουν τη σωματική, κοινωνική, διανοητική, πνευματική υγεία τους και ευζωία (Ψαλτοπούλου, 2015).

Μέθοδοι Μουσικοθεραπείας

Δεκτική ή παθητική Μουσικοθεραπεία: Πρόκειται για την μουσική ακρόαση. Ο θεραπευόμενος ακούει προηχογραφημένη ή ζωντανή μουσική και απαντά με λόγο, σχέδιο, κίνηση, χαλάρωση, συγγραφή ή φαντασίωση εικόνας ή ιστορίας . Εδώ έχουμε τη Μουσική και χαλάρωση, Μουσική και Διαλογισμό και την ηχοθεραπεία. Οι θεραπευόμενοι εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Με αυτή τη μέθοδο διευκολύνεται η έκφραση και η ανταλλαγή απόψεων, επειδή η συμμετοχή του ενός παροτρύνει τους υπόλοιπους.

Ενεργητική Μουσικοθεραπεία: Ο θεραπευόμενος δημιουργεί και παίζει μουσική. Έχει ως βάση τον ηχητικό διάλογο μεταξύ του θεραπευόμενου με τον μουσικοθεραπευτή. Ο τελευταίος δίνει τις κατάλληλες μουσικές απαντήσεις στον θεραπευόμενο. Έτσι δίνεται ελευθερία έκφρασης στον θεραπευόμενο μέσω της μουσικής, που οδηγεί σε μια μη λεκτικού τύπου επικοινωνία (Πρίνου-Πολυχρονιάδου, 1995).

Σκοπός της Μουσικοθεραπείας

Για μαθητές με αναπηρίες είναι αρχικά η παροχή στον μαθητή υποστήριξης χρησιμοποιώντας μελωδία και ρυθμικές στρατηγικές, για να βοηθήσουν στη γενίκευση και

τη μεταφορά σε άλλα μαθησιακά περιβάλλοντα μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η μουσικοθεραπεία μπορεί να βελτιώσει τους τομείς της προσοχής, της συγκέντρωσης, της παρόρμησης, του έλεγχου, της κοινωνικής λειτουργίας, της αυτοεκτίμησης, αυτοέκφρασης, των κινήτρων και της γνωστικής λειτουργίας (Pellitteri, 2012).

Τα οφέλη της Μουσικοθεραπείας

Σύμφωνα με τον Αμερικάνικο Σύλλογο των Μουσικοθεραπευτών, η θεραπεία με τη χρήση της μουσικής παρέχει αυξημένη κοινωνικοποίηση με συνομηλίκους και εκπαιδευτικές ομάδες και λειτουργικές και αποτελεσματικές δεξιότητες αυτοέκφρασης. Βελτιώνει την συμπεριφορά, αυτορρύθμιση και δεξιότητες αντιμετώπισης, καθώς και την ακουστική επεξεργασία και εκφραστική γλώσσα. Αυξάνει την αυτορρύθμιση και μειωμένη διέγερση.Βελτιώνει τις αισθητηριοκινητικές, αντιληπτικές/κινητικές ή/και λεπτές/αδρές κινητικές δεξιότητες. Απόκτηση και εξάσκηση νέων δεξιοτήτων που απαιτούνται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (American Music Therapy Association, 2021).

Η Μουσικοθεραπεία σε μαθητές με προβλήματα όρασης:

Οι Mason & McCall (2011) υποστήριξαν ότι η μουσικοθεραπεία βοηθά στην ισότιμη ένταξή τους με τα υπόλοιπα άτομα σε ομαδικές δραστηριότητες. Τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Τους παρέχεται η δυνατότητα για δημιουργία και έκφραση. Αποκτούν δεξιότητες ικανές να σταθούν στην κοινωνία και ευκαιρίες. Η Μουσικοθεραπεία αποτελεί μια ευχάριστη ασχολία, η οποία μακροπρόθεσμα μπορεί να ωφελήσει σε οικονομικό επίπεδο, επειδή πολλά άτομα με προβλήματα όρασης δραστηριοποιούνται στο χώρο της μουσικής.

Η Μουσικοθεραπεία σε μαθητές με νοητική αναπηρία:

Οι Trevarthen & Aitken (2001) αναφέρουν ότι ο αυτοσχεδιασμός βοηθά τους/τις μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία να εκφράζουν αυθόρμητα τα συναισθήματά τους και να κοινωνικοποιούνται. Επίσης, ενθαρρύνονται στο άκουσμα της μουσικής.

Ο Farnan (2007) κάνει λόγο για αυτοέκφραση, αυτοδιάθεση, συναναστροφή και απόλαυση, λόγω της ενασχόλησης με την Μουσικοθεραπεία. Ενισχύονται οι δεξιότητες χειρισμού διαδραστικών αντικειμένων μέσω του παιχνιδιού μουσικών οργάνων. Παρέχεται πολυαισθητηριακή διέγερση και ανάπτυξη βελτίωσης στην αισθητική ολοκλήρωση, μέσω του συνδυασμού συγκεκριμένων κινήσεων και ρυθμικών ερεθισμάτων.

Τέλος σε αυτά προστίθεται και το γεγονός ότι τα άτομα με νοητική υστέρηση έχουν δεξιότητες που τους βοηθούν να εκτελούν πρακτικές που βασίζονται στη μουσική (Burak, 2023).

Η Μουσικοθεραπεία για μαθητές με κινητικές δυσκολίες:

Ο Burak (2023) τονίζει ότι η ενασχόληση με τη μουσική μπορεί να είναι εναλλακτική λύση στον πόνο, τη δυσφορία και το άγχος που συχνά συνδέονται με ορισμένες αναπηρίες. Ένας μαθητής μπορεί να είναι σε θέση να ερμηνεύει και να απορροφά πιο εύκολα πληροφορίες και δεξιότητες που παρουσιάζονται με τη μουσική. Η διαδικασία μπορεί να επιτευχθεί με απλό ρυθμό, παιχνίδια, ηχητικές αντανακλάσεις και συνοδεία τραγουδιών.

Η Μουσικοθεραπεία για μαθητές στο φάσμα του αυτισμού:

Η Μουσικοθεραπεία είναι μια θεραπευτική προσέγγιση για τον αυτισμό. Δεν επιδιώκει την ψυχαγωγία και την μουσική εκπαίδευση. Έχει καθαρά θεραπευτικό χαρακτήρα. Είναι ένα μέσο έκφρασης και δημιουργικότητας. Ένας εναλλακτικός τρόπος επικοινωνίας και έκφρασης για τα άτομα με αυτισμό (Λυγεράκη και συν., 2017).

Επίσης, οι μουσικές δραστηριότητες προσφέρουν ευκαιρίες για δημιουργικότητα και αυτοσχεδιασμό (Eren, 2014).

Με τη Μουσικοθεραπεία έχουμε συνδέσεις μεταξύ ομιλίας και τραγουδιού, ρυθμού και κίνησης, μνήμης και ανάκληση μνήμης. Βελτιώνεται η διάθεση, η προσοχή, η συμπεριφοράς και οι επικοινωνιακές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την εκπαιδευτική πρόοδο. Βελτιστοποιείται η ικανότητα του μαθητή να μαθαίνει και να αλληλεπιδρά. Μέσω της ρυθμικής κίνησης αναπτύσσονται οι αδρές κινητικές δεξιότητες (κινητικότητα, ευκινησία, ισορροπία, συντονισμός). Οι μαθητές έχουν την ικανότητα να προσαρμοστούν για να καλύψουν τις ατομικές τους ανάγκες. Όταν κρίνεται απαραίτητη για να βοηθηθεί ένας μαθητής με ειδικές ανάγκες, οι στόχοι πρέπει να τεκμηριώνονται από σχετική υπηρεσία. Η Μουσικοθεραπεία μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ασκήσεις που συνταγογραφούνται για τη σωματική αποκατάσταση (American Music Therapy Association, 2021).

Ο Burak (2023) αναφέρει ότι ενασχόληση με τη μουσική μπορεί να είναι εναλλακτική λύση στον πόνο, τη δυσφορία και το άγχος που συχνά συνδέονται με ορισμένες αναπηρίες. Η διαδικασία μπορεί να επιτευχθεί με απλό ρυθμό, παιχνίδια, ηχητικές αντανακλάσεις και συνοδεία τραγουδιών.

Η Psaltopoulou (2022) αναφέρει ότι η μουσική είναι μια μορφή τέχνης , όπου οι τρεις τάξεις του Πραγματικού (R) , του Φανταστικού (I) και του Συμβολικού (S) αλληλοσυνδέονται. Η κατάσταση FA-fonie (FA-voice) είναι η υγιής κατάσταση, που μπορεί να φτάσει ένα άτομο μέσω της μουσικοθεραπείας. Στη δομή της ψυχής των παιδιών και των ενηλίκων στο αυτιστικό φάσμα η συμβολική τάξη αποκλείεται. Η είσοδος στη γλώσσα δεν είναι δυνατή και υπάρχει μια αφωνική φωνή που μπορεί να είναι η αυτιστική φωνή, που ξεκινά με μια κραυγή που δεν απευθύνεται στον άλλον, είναι μια αφωνική κραυγή. Ο εκπαιδευμένος μουσικοθεραπευτής μπορεί να γνωρίζει και να ανταποκρίνεται στην «αφωνική» κραυγή ενός πελάτη σε αυτιστική κατάσταση για να βοηθήσει τον πελάτη να μεταβεί στην υγιή κατάσταση του FA-fonie (FA-voice).

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τις παραπάνω αναλύσεις γίνεται κατανοητή η σπουδαιότητα της χρήσης και της εφαρμογής της Μουσικής στη θεραπεία των μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες. Επίσης, επειδή σήμερα στην Ελλάδα η εφαρμογή της Μουσικοθεραπείας βρίσκεται σε αρχικό στάδιο, καλό θα ήταν τα επόμενα χρόνια να γίνουν περαιτέρω προσπάθειες μέσω ερευνών και κατάλληλων ενεργειών (επιμορφώσεων, συνεδρίων κλπ) ώστε να εντατικοποιηθεί, να εφαρμοστεί και να αναπτυχθεί η χρήση της Μουσικής σε μεγάλο βαθμό λόγω των ωφελειών της στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία – Αρθρογραφία

American Music Therapy Association. (2021). *Music Therapy in Special Education.* American Music Therapy Association.

Burak, S. (2023). The Use of Music Elements in the Lessons by Teachers of Students with Mental Disabilities and Their Music-Based Competencies. Shanlax International Journal of Education, 11(2), 10–21. https://doi.org/10.34293/education.v11i2.5862

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education* (5th ed.). Routledge Falmer.

Davis, W. B., Gfeller, K. E., & Thaut, M. H. (2008). *An introduction to music therapy: Theory and practice.* American Music Therapy Association.

Farnan, L. A. (2007). Music Therapy and Developmental Disabilities: A Glance Back and a Look Forward. Music Therapy Perspectives, 25(2), 80–85. https://doi.org/10.1093/mtp/25.2.80

Hess, J. (2014). Radical musicking: towards a pedagogy of social change. Music Education Research, 16(3), 229–250. https://doi.org/10.1080/14613808.2014.909397

Ho, W. C. (2014). Music education curriculum and social change: a study of popular music in secondary schools in Beijing, China. Music Education Research, 16(3), 267–289. https://doi.org/10.1080/14613808.2014.910182

Kartasidou, L. (2009*). I fysi kai i domi tou mathimatos tis mousikis gia ta atoma me eidikes ekpaideftikes anagkes. Sto Zitimmata mousikis paidagogikis.* Ekdoseis tis Ellinikis Enosis gia ti Mousiki Ekpaidefsi.

Lauesen, L. M. (2016). The Role of the (Governance of the) Arts in Cultural Sustainability: A Case Study of Music. Developments in Corporate Governance and Responsibility. https://doi.org/10.1108/s2043-052320160000009003

Loukopoulos, A. (2014). Axiologisi tis apotelesmatikotitas ton DEPPS/APS/neou ekpaideftikou ylikou. Paidagogiki kai diacheiristiki diastasi (Didaktoriki Ergasia). Panepistimio Patron-Tmima Epistimon tis Ekpaidefsis kai Koinonikis Ergasias (DD), Patra. http://hdl.handle.net/10889/7853

Lygeraki, A., Charitaki, G., & Antoniou, A.-S. (2019). I epidrasi tis Mousikotherapeias stin anaptyxi koinonikon- epikoinoniakon dexiotiton se paidia me aftismo. Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis, 1, 598-612. https://doi.org/10.12681/edusc.1774

Mason, H., & McCall, S. (2011). *Mousiki:* Sally-Anne Zimmermann.

Nomos 3699/2008 - FEK 199/A/2.10.2008.

Pellitteri, J. (2012). THE CONSULTANT'S CORNER: "Music Therapy in the Special Education Setting." Journal of Educational and Psychological Consultation, 11(3-4), 379–391. https://doi.org/10.1080/10474412.2000.9669421

Pérez-Moreno, J., & Carrillo, C. (2019). The impact of school music education: The experiences of four Catalan citizens. International Journal of Music Education, 38(1), 113–125. https://doi.org/10.1177/0255761419877576

Polychronopoulou, S. (2017). *Paidia kai efivoi me eidikes anagkes kai dynatotites.* Diadrasi.

Prinou-Polychroniadou, L. (1995). *Mousiki kai Psychologia: Eisagogi stin Mousikotherapeia.* Thymari.

Psaltopoulou, D. (2022). From the Aphonic Voice of Autism to the FA-fonie (FA-voice) in Music Therapy-Case Study. Anatomy Physiology & Biochemistry International Journal, 7(4). https://doi.org/10.31031/ACAM.2022.07.000666

Psaltopoulou, N. (2015). *Mousikotherapeia: O tritos dromos.* Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon.

Rajan, R. S. (2016). Music education in Montessori schools: An exploratory study of school directors' perceptions in the United States. International Journal of Music Education, 35(2), 227–238. https://doi.org/10.1177/0255761416659508

Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 42(1), 3–48. https://doi.org/10.1017/S0021963001006552

Yp.E.P.Th. - P.I. (2003). Diathematiko Eniaio Plaisio Programmatos Spoudon, FEK 304, tefch. 2o, 13-3-2003, Athina.

Zoniou-Sideri, A. (2010). *Oi anapiroi kai i ekpaidefsi tous. Mia psychopaidagogiki proseggisi tis entaxis*. Ellinika Grammata

Διαφοροποιημένη διδασκαλία στο μάθημα της Μουσικής

Ελισσάβετ Αθ. Μερκούρη, Ph.D., M.Ed., M.Mus. Σύμβουλος Εκπαίδευσης Μουσικής,

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στο μάθημα της Μουσικής και τις δυνατότητες εφαρμογής της στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Βασίζεται στην παραδοχή ότι η σύγχρονη σχολική τάξη χαρακτηρίζεται από ετερογένεια ως προς τις μαθησιακές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προσεγγίζεται ως οργανωμένη παιδαγωγική πρακτική που προσαρμόζει το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το προϊόν και το μαθησιακό περιβάλλον. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη μουσική εκπαίδευση, όπου η μάθηση είναι βιωματική, συνεργατική και πολυαισθητηριακή. Παρουσιάζονται στρατηγικές όπως η ευέλικτη ομαδοποίηση, οι σταθμοί μάθησης, η συνεργατική δημιουργία, η διαφοροποιημένη αξιολόγηση και η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία. Παράλληλα, προτείνονται ενδεικτικές δραστηριότητες για τη διδασκαλία του ρυθμού, του τραγουδιού και των μουσικών ειδών. Συμπερασματικά, η διαφοροποιημένη διδασκαλία στη μουσική προάγει τη συμμετοχή και την έκφραση όλων των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: διαφοροποιημένη διδασκαλία, μουσική εκπαίδευση, συμπερίληψη, αξιολόγηση, σχολική τάξη.

Differentiated Instruction in Music Education

Elissavet Ath. Merkouri, Ph.D., M.Ed., M.Mus, Music Education Consultant

Abstract

This study examines differentiated instruction in Music Education and its application in primary and secondary schools. It is based on the assumption that contemporary classrooms are inherently heterogeneous in terms of students' learning needs, interests, and cultural backgrounds. Differentiated instruction is approached as an organized pedagogical practice that adapts content, process, product, and the learning environment according to students' characteristics and abilities. Particular emphasis is placed on music education, where learning is experiential, collaborative, and multisensory in nature. The study presents teaching strategies such as flexible grouping, learning stations, collaborative music creation, differentiated assessment, and culturally responsive teaching. In addition, indicative classroom activities for teaching rhythm, singing, and musical genres are proposed in order to connect theoretical principles with educational practice. The findings highlight that differentiated instruction in music education enhances participation, creativity, and self-expression, offering all students equal opportunities for active engagement in the learning process.

Key-words: differentiated instruction, music education, inclusion, assessment, classroom.

Εισαγωγή

Η σχολική τάξη του 21ου αιώνα χαρακτηρίζεται από έντονη ετερογένεια. Οι μαθητές διαφέρουν ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα, τον ρυθμό μάθησης, τα ενδιαφέροντα, το γλωσσικό υπόβαθρο, τις πολιτισμικές αναφορές, τις προηγούμενες εμπειρίες, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στη διδασκαλία. Αυτή η ετερογένεια δεν αποτελεί εξαίρεση αλλά τη συνήθη συνθήκη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η σχετική παιδαγωγική βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι οι τάξεις δεν είναι ομοιογενείς, ότι η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλότητα επηρεάζει τη συμμετοχή και την αυτοπεποίθηση των μαθητών, και ότι ο στόχος της διδασκαλίας δεν είναι η ομοιομορφία αλλά η ισότιμη πρόσβαση όλων στη μάθηση.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν συνιστά μια δευτερεύουσα ή «προαιρετική» μέθοδο, αλλά μια βασική παιδαγωγική αρχή. Η λογική της βασίζεται στην παραδοχή ότι η ισότητα στην εκπαίδευση δεν σημαίνει ίδιο τρόπο διδασκαλίας για όλους, αλλά ουσιαστική πρόσβαση των μαθητών στους ίδιους βασικούς στόχους μέσα από περισσότερες από μία διαδρομές μάθησης. Η Tomlinson et al. (2003), στο κλασικό πλέον θεωρητικό πλαίσιο για τη διαφοροποίηση, υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία οφείλει να ανταποκρίνεται στη μαθησιακή ετοιμότητα, στα ενδιαφέροντα και στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών, ώστε να καθίσταται δυνατή η μάθηση σε ακαδημαϊκά ανομοιογενείς τάξεις.

Στο μάθημα της Μουσικής η ανάγκη αυτή είναι ακόμη εντονότερη. Η μουσική τάξη συγκεντρώνει μαθητές με πολύ διαφορετικές μουσικές εμπειρίες: άλλοι έχουν εξωσχολική μουσική εκπαίδευση, άλλοι όχι· άλλοι διαθέτουν ανεπτυγμένη ακουστική ικανότητα αλλά δυσκολεύονται στη θεωρία· άλλοι εκφράζονται καλύτερα μέσα από την κίνηση, τη φωνή ή τον αυτοσχεδιασμό· άλλοι νιώθουν ασφάλεια στην ομαδική εκτέλεση, αλλά δυσκολεύονται όταν εκτίθενται ατομικά. Επιπλέον, η μουσική σχετίζεται βαθιά με την πολιτισμική ταυτότητα και τα βιώματα των μαθητών. Επομένως, μια ενιαία, αδιαφοροποίητη διδασκαλία είναι πιθανό να ευνοεί μόνο όσους ήδη προσαρμόζονται στο κυρίαρχο διδακτικό μοντέλο. Αντίθετα, η διαφοροποίηση επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να διατηρεί κοινό μαθησιακό πυρήνα, αλλά να προσφέρει πολλαπλά σημεία εισόδου στη μάθηση. Αυτό ακριβώς υπογραμμίζει και η Hillier (2011), η οποία σημειώνει ότι η διαφοροποίηση είναι όχι μόνο εφικτή αλλά και ουσιαστικά συμβατή με τη φύση της μουσικής διδασκαλίας.

Σκοπός του παρόντος κειμένου είναι να αναδείξει πώς η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί πρακτικά στο μάθημα της Μουσικής, τόσο στο Δημοτικό όσο και στο Γυμνάσιο. Η ανάλυση οργανώνεται σε τέσσερις άξονες: το θεωρητικό πλαίσιο της διαφοροποίησης, τις ιδιαιτερότητες της μουσικής τάξης, τις πρακτικές στρατηγικές εφαρμογής και τα ερευνητικά δεδομένα που τεκμηριώνουν την αποτελεσματικότητά τους.

Η ιδιαιτερότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της Μουσικής

Η διαφοροποίηση στο μάθημα της Μουσικής αποκτά ιδιαίτερη σημασία, διότι η μουσική μάθηση είναι κατεξοχήν πολυτροπική. Περιλαμβάνει ακρόαση, φωνητική και οργανική εκτέλεση, ρυθμική αγωγή, μελωδική κατανόηση, δημιουργία, σύνθεση, αυτοσχεδιασμό, κίνηση, ιστορικο-πολιτισμική προσέγγιση και αισθητική ανταπόκριση. Ένας μαθητής ή μαθήτρια μπορεί να δυσκολεύεται στην αποτύπωση της μουσικής σημειογραφίας, αλλά να συμμετέχει εξαιρετικά στην ακουστική μίμηση· ένας άλλος μαθητής ή κάποια άλλη μαθήτρια δύναται να εκφράζεται μέσα από τη σύνθεση, αλλά, ταυτόχρονα, να αισθάνεται άβολα στην ατομική ερμηνεία· ένας τρίτος, τέλος, μαθητής ή μαθήτρια είναι δυνατόν να ανταποκρίνεται καλύτερα σε κιναισθητικές δραστηριότητες, παρά σε λεκτικές εξηγήσεις. Επομένως, συνάγεται αβίαστα το συμπέρασμα ότι μια «ίδια» διδασκαλία για όλους, ανεξαιρέτως, τους μαθητές και τις μαθήτριες είναι παιδαγωγικά περιοριστική.

Η Hillier (2011) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής, συχνά, δυσκολεύονται να μεταφράσουν τις γενικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη μουσική πράξη, όμως η ίδια η φύση του μουσικού μαθήματος προσφέρει, ήδη, πρόσφορα πεδία για διαφοροποίηση, όπως η ποικιλία τρόπων συμμετοχής, η ομαδική εργασία και η χρήση πολλαπλών αισθητηριακών καναλιών. Παρομοίως, η Darrow (2015) επισημαίνει ότι το σύνολο των μαθητών και μαθητριών προσέρχεται στη μουσική τάξη με διαφορετική εκπαιδευτική ετοιμότητα, διαφορετικά μαθησιακά στυλ, διαφορετικές ικανότητες και διαφορετικές πολιτισμικές εμπειρίες. Αυτή η πραγματικότητα έχει ως φυσική της συνέπεια την αίσθηση ότι η διαφοροποίηση δεν είναι συμπληρωματικό εργαλείο, αλλά βασική προϋπόθεση για ουσιαστική συμπερίληψη, ιδίως όταν η τάξη περιλαμβάνει μαθητές με αναπηρίες ή άλλες μαθησιακές ιδιαιτερότητες.

Στο μάθημα της Μουσικής η διαφοροποίηση συνδέεται, επίσης, με την πολιτισμική διάσταση της μάθησης. Η μουσική δεν είναι ουδέτερο γνωστικό αντικείμενο· είναι φορέας ταυτότητας, μνήμης, κοινότητας και πολιτισμικής αναγνώρισης. Ο Abril (2013) υποστηρίζει ότι η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη μουσική διδασκαλία δεν μπορεί να περιορίζεται στην προσθήκη τραγουδιών από διάφορους πολιτισμούς, αλλά απαιτεί αναστοχασμό σχετικά με ποια μουσική θεωρείται «νόμιμη» μέσα στην τάξη, ποια μουσική εμπειρία αναγνωρίζεται ως παιδαγωγικά πολύτιμη και πώς οι ταυτότητες των μαθητών γίνονται ορατές και αποδεκτές στη διδακτική πράξη.

Διαφοροποίηση του περιεχομένου στη μουσική τάξη

Η διαφοροποίηση του περιεχομένου αφορά το πώς προσεγγίζουν οι μαθητές τις βασικές μουσικές έννοιες και δεξιότητες. Στο μουσικό μάθημα αυτό σημαίνει ότι ο ίδιος στόχος μπορεί να παρουσιάζεται μέσα από διαφορετικά κανάλια και επίπεδα στήριξης. Αν, για παράδειγμα, ο στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια του ρυθμικού μοτίβου, ορισμένοι μπορούν να το προσεγγίσουν μέσω ακουστικής μίμησης, άλλοι μέσω body percussion, άλλοι μέσω εικονοσυμβόλων και άλλοι μέσω συμβατικής

σημειογραφίας. Η διαφορά δε βρίσκεται στον στόχο, αλλά στον τρόπο πρόσβασης προς αυτόν.

Στο Δημοτικό σχολείο, η διαφοροποίηση του περιεχομένου μπορεί να πάρει τη μορφή εικονοκαρτών, σύντομων ακουστικών παραδειγμάτων, τραγουδιού-echo, απλουστευμένου μουσικού λεξιλογίου, χειρονομιών ή χρωματικής κωδικοποίησης. Για παράδειγμα, ένα τραγούδι μπορεί να διδαχθεί, αρχικά, ως ακουστικό παιχνίδι μίμησης, στη συνέχεια να συνδεθεί με εικόνες ή κινήσεις, και μόνο αργότερα να υποστηριχθεί από γραπτά σύμβολα. Στο Γυμνάσιο, η διαφοροποίηση του περιεχομένου μπορεί να αφορά διαφορετικό βάθος θεωρητικής επεξεργασίας, διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης ακροάματος ή διαφορετικές εκδοχές του ίδιου υλικού. Έτσι, ένας μαθητής ή μαθήτρια μπορεί να εργαστεί με βασικούς μουσικούς όρους, ενώ ένας άλλος με πιο σύνθετη μορφολογική ή ιστορική ερμηνεία.

Η προσέγγιση αυτή είναι σύμφωνη τόσο με τη λογική της Tomlinson et al. (2003) όσο και με τις αρχές του UDL, οι οποίες προκρίνουν πολλαπλά μέσα αναπαράστασης. Το CAST (Center for Applied Special Technology) αναφέρει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν εναλλακτικούς τρόπους πρόσβασης σε πληροφορίες και έννοιες —οπτικούς, ακουστικούς, γλωσσικούς ή συμβολικούς— μειώνονται τα εμπόδια και ενισχύεται η συμμετοχή. Στη μουσική αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό, διότι το περιεχόμενο μπορεί εκ φύσεως να παρουσιαστεί με ήχο, εικόνα, κίνηση, λόγο και πράξη.

Διαφοροποίηση της διαδικασίας: Πώς μαθαίνουν οι μαθητές μουσική

Η διαφοροποίηση της διαδικασίας αφορά στις δραστηριότητες και τις μορφές αλληλεπίδρασης, μέσα από τις οποίες οι μαθητές νοηματοδοτούν τη μουσική γνώση. Στη μουσική εκπαίδευση η διαδικασία είναι συχνά πιο σημαντική ακόμη και από το τελικό προϊόν, επειδή η μουσική μαθαίνεται μέσα από εμπειρία, συμμετοχή, δοκιμή, αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση. Για τον λόγο αυτό, οι σταθμοί μάθησης, η ευέλικτη ομαδοποίηση, η συνεργατική σύνθεση, ο αυτοσχεδιασμός, η κίνηση, η καθοδηγούμενη ακρόαση και η μοντελοποίηση αποτελούν ιδανικά πεδία διαφοροποίησης.

Η συνεργατική μουσική δημιουργία έχει αναδειχθεί ερευνητικά ως ιδιαίτερα ισχυρό πεδίο διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η Muhonen (2016), μελετώντας το songcrafting στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έδειξε ότι η συνεργατική δημιουργία τραγουδιού ενισχύει τη δημιουργική αυτενέργεια των μαθητών και καλλιεργεί ένα πλαίσιο όπου όλοι αντιμετωπίζονται ως δυνητικά ικανοί δημιουργοί μελωδιών και στίχων. Το songcrafting είναι παιδαγωγική πρακτική συλλογικής δημιουργίας τραγουδιού, κατά την οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες με καθοδήγηση του εκπαιδευτικού συνδιαμορφώνουν στίχους, μελωδία, ρυθμό και γενικότερα τη μορφή ενός τραγουδιού. Η προαναφερθείσα έννοια δίνει έμφαση στη διαδικασία της από κοινού κατασκευής/διαμόρφωσης του τραγουδιού μέσα στην τάξη.

Το songcrafting δεν απαιτεί να ξεκινούν όλοι από το ίδιο επίπεδο· αντίθετα, επιτρέπει στους μαθητές να συμβάλουν με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις προτιμήσεις τους. Στο ίδιο μήκος κύματος, η Bautista et al. (2018) έδειξαν ότι η συνεργατική σύνθεση στην τάξη της μουσικής λειτουργεί ως αυθεντικό παράδειγμα μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής, όταν οι μαθητές συμμετέχουν ουσιαστικά στη λήψη αποφάσεων, στη διαπραγμάτευση ιδεών και στη συλλογική δημιουργία μουσικού υλικού.

Στην πράξη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει το μάθημα σε σταθμούς: έναν σταθμό ακρόασης, έναν σταθμό ρυθμικής εξάσκησης, έναν σταθμό αυτοσχεδιασμού, έναν σταθμό σύνθεσης και έναν σταθμό αναστοχασμού. Οι μαθητές δεν απαιτείται να περνούν από όλους τους σταθμούς πανομοιότυπα, ούτε στον ίδιο χρόνο. Είναι δυνατόν, για παράδειγμα, μια ομάδα να χρειάζεται περισσότερη καθοδήγηση στο σταθμό της ρυθμικής οργάνωσης, ενώ μια άλλη να είναι έτοιμη να περάσει στη σύνθεση ή στην εκτέλεση. Με τον ίδιο τρόπο, η ευέλικτη ομαδοποίηση επιτρέπει άλλοτε ετερογενείς ομάδες για αλληλοστήριξη και άλλοτε ομοιογενείς για στοχευμένη παρέμβαση. Η Darrow (2015) υποστηρίζει ακριβώς αυτή τη λογική: Η διαφοροποίηση στη μουσική τάξη μπορεί να λειτουργήσει με ομάδες και όχι μόνο με ατομικές παρεμβάσεις, αρκεί να είναι σαφές ποιος είναι ο μαθησιακός στόχος και ποια στήριξη χρειάζεται κάθε μαθητής ή μαθήτρια για να τον προσεγγίσει.

Διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος

Το μαθησιακό περιβάλλον στη μουσική τάξη δεν είναι ουδέτερος παράγοντας. Η συμμετοχή στη μουσική συχνά περιλαμβάνει έκθεση: Έτσι, το παιδί τραγουδά, παίζει, προτείνει, δοκιμάζει, αυτοσχεδιάζει ή κινείται μπροστά σε άλλους. Αν το κλίμα της τάξης δεν είναι ασφαλές, είναι πολύ πιθανό αρκετοί μαθητές και μαθήτριες να σιωπούν, να αποσύρονται ή να συμμετέχουν μόνο επιφανειακά. Συνεπώς, η διαφοροποίηση περιλαμβάνει και τη συνειδητή οργάνωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ενισχύει την ψυχολογική ασφάλεια, την προβλεψιμότητα, την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη σταδιακή εμπλοκή.

Πρακτικά, αυτό σημαίνει σαφείς ρουτίνες, οπτικά και ηχητικά σήματα έναρξης και λήξης, συγκεκριμένους κανόνες χρήσης μουσικών οργάνων, καθορισμένους ρόλους στις ομάδες, δυνατότητα δοκιμής σε ζεύγη, πριν από την παρουσίαση στην ολομέλεια, και αποδοχή διαφορετικών επιπέδων εξωστρέφειας. Η μουσική τάξη μπορεί, επίσης, να οργανωθεί χωρικά με τρόπο που να επιτρέπει ταυτόχρονα εκτέλεση, ακρόαση, ομαδική εργασία και ήσυχες φάσεις αναστοχασμού. Στην περίπτωση που το μαθησιακό περιβάλλον είναι προβλέψιμο και υποστηρικτικό, τότε οι μαθητές και οι μαθήτριες που συνήθως αποφεύγουν την έκθεση έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σταδιακά. Αυτό συνδέεται και με τις αρχές του UDL (Καθολικός σχεδιασμός μάθησης) για τη μείωση των απειλών και των περισπασμών, την ενίσχυση της αυτορρύθμισης και τη δημιουργία κοινότητας μάθησης.

Πρακτικές εφαρμογές στο Δημοτικό Σχολείο

Στο Δημοτικό, η διαφοροποιημένη μουσική διδασκαλία χρειάζεται να είναι κυρίως πολυαισθητηριακή, βιωματική, σύντομη ως προς τα βήματα και σαφής ως προς τη δομή. Οι μικρότεροι μαθητές ωφελούνται ιδιαίτερα όταν η μουσική γνώση συνδέεται με το σώμα, την κίνηση, το παιχνίδι, την εικόνα και την επανάληψη.

Ένα πρώτο παράδειγμα αφορά στη διδασκαλία του ρυθμού. Ο κοινός μαθησιακός στόχος μπορεί να είναι η αναγνώριση και εκτέλεση ενός βασικού ρυθμικού μοτίβου. Η διαφοροποίηση του περιεχομένου μπορεί να γίνει με εικονοκάρτες, με χρωματικούς κώδικες ή με ακουστική μίμηση. Η διαφοροποίηση της διαδικασίας είναι δυνατόν να σημαίνει ότι μια ομάδα δουλεύει με body percussion, μια δεύτερη με παλαμάκια, μια τρίτη με μικρά κρουστά και μια τέταρτη με περπάτημα ή κίνηση στον χώρο. Η διαφοροποίηση του προϊόντος δύναται να παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα, είτε να εκτελέσουν το μοτίβο, είτε να το αναγνωρίσουν ακουστικά, είτε να δημιουργήσουν ένα δικό τους σύντομο μοτίβο βασισμένο στο πρότυπο. Μέσα σε αυτό το παράδειγμα ο στόχος παραμένει κοινός, αλλά η μαθησιακή διαδρομή διαφοροποιείται, ανάλογα με την ετοιμότητα και το μαθησιακό προφίλ των συμμετεχόντων παιδιών.

Ένα δεύτερο παράδειγμα είναι η διδασκαλία ενός τραγουδιού από συγκεκριμένη πολιτισμική παράδοση. Εδώ η διαφοροποίηση λειτουργεί τόσο μουσικά όσο και πολιτισμικά. Κάποιοι μαθητές και κάποιες μαθήτριες μπορούν να εμπλακούν πρώτα μέσα από την ακρόαση, άλλοι και άλλες από τη ρυθμική συνοδεία, την κίνηση, άλλοι από την απλή εκμάθηση επαναλαμβανόμενων στίχων, και άλλοι από τη συζήτηση του πολιτισμικού πλαισίου του τραγουδιού μέσα από εικόνες και αφηγήσεις. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να προσφέρει πολλαπλές μορφές συμμετοχής, ώστε κανένας μαθητής να μη μένει έξω από τη μαθησιακή εμπειρία λόγω γλωσσικών, εκφραστικών ή γνωστικών περιορισμών. Μια τέτοια πρακτική συνδέεται άμεσα τόσο με τη διαφοροποίηση, όσο και με την πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία που περιγράφει ο Abril (2013).

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση προσφέρεται, επίσης, για εφαρμογές συνεργατικής δημιουργίας. Το songcrafting της Muhonen (2016) παρέχει ισχυρό θεωρητικό και πρακτικό υπόβαθρο για τη συλλογική δημιουργία τραγουδιού με παιδιά. Σε μια τάξη Δημοτικού, η διαδικασία αυτή μπορεί να ξεκινήσει από λέξεις, ιδέες, εικόνες ή συναισθήματα που προτείνουν οι μαθητές και να καταλήξει, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, σε συλλογικά διαμορφωμένο τραγούδι ή ηχοτοπίο. Μέσα σε αυτή τη διαδικασία κάποιοι μαθητές συμβάλλουν λεκτικά, άλλοι ρυθμικά, άλλοι με φωνητικές ιδέες, άλλοι με δομή ή με ηχοχρώματα. Πρόκειται για μια μορφή διαφοροποίησης που αναγνωρίζει ουσιαστικά τις πολλαπλές όψεις της μουσικής συμμετοχής.

Αξιολόγηση στη διαφοροποιημένη μουσική τάξη

Η αξιολόγηση αποτελεί συχνά το πιο δύσκολο σημείο της διαφοροποίησης, επειδή πολλοί εκπαιδευτικοί φοβούνται ότι η ευελιξία υπονομεύει την αντικειμενικότητα. Στην πραγματικότητα ισχύει το αντίθετο: Η μη διαφοροποιημένη αξιολόγηση είναι αυτή που συχνά αδικεί. Στη μουσική τάξη η αξιολόγηση πρέπει να είναι κυρίως διαμορφωτική, να εντοπίζει την πρόοδο και να καθοδηγεί τα επόμενα βήματα του κάθε μαθητή και μαθήτριας, αλλά και του/της εκπαιδευτικού.

Πρακτικά εργαλεία είναι οι πίνακες κριτηρίων αξιολόγησης (ρουμπρίκες), οι ατομικοί φάκελοι μάθησης (portfolios), οι ηχογραφήσεις προόδου, τα σύντομα φύλλα αναστοχασμού και οι παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού. Το Κέντρο Εφαρμοσμένης Ειδικής Τεχνολογίας (Center for Applied Special Technology-CAST-), που έχει αναπτύξει το πλαίσιο του Καθολικού σχεδιασμού μάθησης (Universal Design for Learning-UDL-), επισημαίνει ότι οι πίνακες κριτηρίων αξιολόγησης συμβάλλουν στη σαφήνεια των προσδοκιών και στη σύνδεση διαφορετικών μορφών μαθητικού προϊόντος με κοινά κριτήρια αξιολόγησης. Στη μουσική, τα κριτήρια μπορούν να αφορούν στη μουσική κατανόηση, τη ρυθμική ή μελωδική ακρίβεια, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία, τη συνέπεια με τον στόχο και την ικανότητα αναστοχασμού. Έτσι, δύο μαθητές ή μαθήτριες μπορούν να αξιολογηθούν ισότιμα, ακόμη κι αν ο/η ένας/μία παρουσιάζει ένα σύντομο ηχητικό προϊόν και ο/η άλλος/η μια προφορική ή γραπτή μουσική ανάλυση.

Η Darrow (2015) και οι Darrow και Adamek (2018) επισημαίνουν ότι στη συμπεριληπτική μουσική τάξη (inclusive music classroom) η αξιολόγηση δεν πρέπει να μετρά απλώς ποιος/ποια φτάνει πιο γρήγορα ή πιο «άψογα» σε ένα τυπικό αποτέλεσμα, αλλά πώς ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια συμμετέχει, προοδεύει και αποκτά πρόσβαση στις βασικές μουσικές εμπειρίες. Αυτό δε σημαίνει αξιολόγηση «χαμηλών απαιτήσεων», αλλά αξιολόγηση προσανατολισμένη στη μάθηση και όχι στη μηχανική σύγκριση των μαθητών και των μαθητριών μεταξύ τους.

Προϋποθέσεις, δυσκολίες και όρια εφαρμογής

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στο μάθημα της μουσικής είναι εφικτή, αλλά δεν είναι αυτόματη. Απαιτεί σχεδιασμό, επαγγελματική επάρκεια, διαχείριση χρόνου, ρεπερτόριο, σαφή κριτήρια και συστηματική ανατροφοδότηση. Ένα από τα συνηθέστερα προβλήματα είναι ότι η διαφοροποίηση παρερμηνεύεται, είτε ως χαλάρωση των στόχων, είτε ως αδύνατη εξατομίκευση για κάθε μαθητή και μαθήτρια. Και τα δύο είναι λανθασμένα. Η σωστή διαφοροποίηση είναι στοχευμένη, ρεαλιστική και επιλεκτική: Ο εκπαιδευτικός της μουσικής δεν αλλάζει τα πάντα ταυτόχρονα, αλλά επιλέγει ποιες πτυχές του μαθήματος θα διαφοροποιήσει, με βάση τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και, γενικότερα, το προφίλ της τάξης.

Αναντίρρητα, η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη μουσική διδασκαλία απαιτεί κάτι περισσότερο από καλές προθέσεις. Οι Albert et al. (2023) έδειξαν ότι ακόμη και εκπαιδευτικοί με πρόθεση να συνδέσουν τη μουσική τάξη με την τοπική κοινότητα συναντούν εμπόδια, αν δεν έχουν επιμόρφωση, επαρκές ρεπερτόριο ή στήριξη από το πρόγραμμα

σπουδών. Επομένως, η διαφοροποίηση δεν είναι μόνο ατομικό καθήκον του εκπαιδευτικού, αλλά και ζήτημα γενικότερης εκπαιδευτικής οργάνωσης και επιμόρφωσης.

Μια ρεαλιστική στρατηγική εφαρμογής είναι η σταδιακή μετάβαση. Ο εκπαιδευτικός καλείται να ξεκινήσει με σαφέστερη διατύπωση των κοινών μαθησιακών στόχων, στη συνέχεια να προσθέσει μία μόνο μορφή διαφοροποίησης , για παράδειγμα διαφοροποίηση προϊόντος ή ευέλικτη ομαδοποίηση και στη συνέχεια σταδιακά να ενσωματώσει περισσότερες επιλογές στο περιεχόμενο, στη διαδικασία και στην αξιολόγηση. Με τον τρόπο αυτό η διαφοροποίηση δε βιώνεται ως επιπλέον διοικητικό βάρος, αλλά ως βελτίωση της ποιότητας του μαθήματος.

Συμπεράσματα

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στο μάθημα της μουσικής δεν αποτελεί μια βοηθητική τεχνική για «ειδικές περιπτώσεις», αλλά μια βασική παιδαγωγική αρχή που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα της ετερογενούς τάξης. Η μουσική, ως γνωστικό και καλλιτεχνικό αντικείμενο, προσφέρεται, ιδιαιτέρως, για διαφοροποιημένη προσέγγιση, επειδή ενσωματώνει πολλαπλές μορφές συμμετοχής, διαφορετικούς τρόπους αναπαράστασης, συλλογικές και ατομικές εμπειρίες, δημιουργία, εκτέλεση, ακρόαση, κίνηση και πολιτισμική νοηματοδότηση.

Η θεωρητική συμβολή των Tomlinson et al. (2003) παραμένει καθοριστική, διότι προσφέρει το βασικό σχήμα ετοιμότητα–ενδιαφέροντα–μαθησιακό προφίλ και το μεταφράζει σε διαφοροποίηση περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος και περιβάλλοντος. Ο Καθολικός σχεδιασμός μάθησης, από την άλλη, προσφέρει ένα εξαιρετικά χρήσιμο συμπληρωματικό πλαίσιο για σχεδιασμό με πολλαπλά μέσα εμπλοκής, αναπαράστασης και έκφρασης. Στη μουσική εκπαίδευση, οι Hillier (2011), Darrow (2015), Abril (2013), Muhonen (2016) και Bautista et al. (2018) δείχνουν, από διαφορετικές οπτικές, ότι η διαφοροποίηση είναι ταυτόχρονα παιδαγωγικά αναγκαία και πρακτικά εφαρμόσιμη.

Ολοκληρώνοντας, η διαφοροποιημένη διδασκαλία στο μάθημα της Μουσικής δεν ζητά από τον εκπαιδευτικό να δημιουργεί ξεχωριστό μάθημα για κάθε μαθητή και μαθήτρια. Ζητά κάτι πιο ουσιαστικό και πιο ρεαλιστικό: Να κρατά σταθερό τον μαθησιακό στόχο και ευέλικτη τη διαδρομή προς αυτόν. Σε μια σύγχρονη μουσική τάξη αυτό ερμηνεύεται με σαφείς στόχους, πολλαπλά σημεία εισόδου, υποστηρικτικό κλίμα και αξιολόγηση που αποτυπώνει την πρόοδο και όχι μόνο την ομοιόμορφη απόδοση.

Βιβλιογραφία

Abril, C. R. (2013). Toward a more culturally responsive general music classroom. *General Music Today*, 27(1), 6–11.

Albert, D. J., Randall, E. T., & Countryman, J. (2023). Culturally responsive instrumental music instruction: Efforts by middle level music educators to connect their

ensemble programs to the local community. *Contributions to Music Education*, 48, 91–114.

Bautista, A., Toh, G.-Z., Mancenido, Z.-N., & Wong, J. (2018). Student-centered pedagogies in the Singapore music classroom: A case study on collaborative composition. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(11), 118–136.

CAST. (n.d.). About universal design for learning. CAST.

Darrow, A.-A. (2015). Differentiated instruction for students with disabilities: Using DI in the music classroom. *General Music Today*, 28(2), 29–32.

Darrow, A.-A., & Adamek, M. (2018). Instructional strategies for the inclusive music classroom. *General Music Today*, 31(3), 61–65.

Hillier, E. (2011). Demystifying differentiation for the elementary music classroom. *Music Educators Journal*, 97(4), 49–54.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). Universal design for learning: Theory and practice. CAST Professional Publishing.

Muhonen, S. (2016). Students' experiences of collaborative creation through songcrafting in primary school: Supporting creative agency in school music programmes. *British Journal of Music Education*, 33(3), 263–281.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 119–145.

Ο επαναπροσδιορισμός της Μεγάλης Ιδέας στη λογοτεχνία και στο θέατρο μέσα-από τον από τον γαλλόφωνο μεσοπολεμικό αθηναϊκό τύπο: *Le Messager d'Athènes (*1924-1925)

Κοσμάς Κοψάρης, Διδάκτωρ Φιλολογίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Το συγκεκριμένο άρθρο εξετάζει την ιδεολογική λειτουργία της Μεγάλης Ιδέας, όπως προβάλλεται στην γαλλόφωνη αθηναϊκή εφημερίδα *Le Messager d'Athènes*, σε αντιπροσωπευτικές στήλες που αφορούν ζητήματα του Θεάτρου και της Λογοτεχνίας. Το άρθρο εστιάζει στη διετία του 1924 και του 1925 κατά την οποία επανήλθε η έκδοση της εφημερίδας ύστερα από τέσσερα χρόνια διακοπής. Το ενδιαφέρον είναι, όπως θα φανεί από την αντιπροσωπευτική επιλογή και ερμηνεία σχετικών άρθρων που αφορούν κατά κύριο λόγο του τομείς της λογοτεχνίας και του θεάτρου, ότι η ιδεολογική στόχευση της εφημερίδας παραμένει σταθερή στην ανάδειξη ενός οικουμενικού ελληνισμού κατά μία έννοια ακόμη συνυφασμένου με το όραμα της Μεγάλης Ιδέας. Στα παρατιθέμενα άρθρα στην εφημερίδα κατά το συγκεκριμένο διάστημα δεν διακρίνεται ίχνος παραίτησης ή απαισιοδοξίας από την προσδοκία εθνικής ανάτασης. Τέλος, επισημαίνεται ότι το άρθρο αυτό βασίζεται στην αποδελτίωση πρωτογενούς υλικού της συγκεκριμένης εφημερίδας. Προσφέρεται για αξιοποίηση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση τόσο σε σχέση με τις εκφάνσεις της Μεγάλης Ιδέας ως πηγές στην ιστορία όσο και ως διαθεματική σύνδεση με τη λογοτεχνία. Εξετάζεται το κατά πόσο η διατήρηση της Μεγάλης Ιδέας, πέρα από το χρονικό όριο της Μικρασιατικής καταστροφής, εξακολουθεί να συντηρεί τον παραδοσιακό λογοτεχνικό κανόνα.

Λέξεις-Κλειδιά: Μεγάλη Ιδέα, Λογοτεχνία, Θέατρο, Ιστορία.

The redefinition of the Great Idea in literature and theater through the French-speaking interwar Athenian press: Le Messager d'Athènes (1924-1925)

Kosmas Kopsaris, Dr philology Ioannina University

Abstract

This specific article examines the ideological function of the Great Idea, as presented in the French-speaking Athenian newspaper *Le Messager d'Athènes* , in representative columns concerning issues of Theater and Literature. The article focuses on the two-year period of 1924 and 1925, during which the newspaper resumed publication after a four-year hiatus. The interesting thing is, as will be seen from the representative selection and interpretation of relevant articles that mainly concern the fields of literature and theater, that the ideological focus of the newspaper remains steadfast in promoting a universal Hellenism, in a sense still intertwined with the vision of the Great Idea. In the cited articles in the newspaper during this period, there is no trace of resignation or pessimism in the expectation of national upliftment. Finally, it is noted that this article is based on the analysis of primary material from this particular newspaper. It is

available for use in secondary education both in relation to the manifestations of the Great Idea as sources in history and as an interdisciplinary connection with literature. It examines whether the preservation of the Great Idea, beyond the time limit of the Asia Minor catastrophe, continues to preserve the traditional literary canon.

Key-Words: Great Idea, Literature, Theater, History.

Εισαγωγή

Η εφημερίδα Le *Messager d'Athènes* άρχισε να εκδίδεται από το 1875 από τον Αντώνιο Τζανετάκη Στεφανόπουλο. Η έκδοση της εφημερίδας διακόπηκε από το 1920 έως το 1923, από την εκλογική ήττα του Βενιζέλου μέχρι και την επάνοδό του στην εξουσία. Η εφημερίδα επανακυκλοφορεί από το 1924. Κοινό πεδίο αναφοράς με το πρώτο διάστημα έκδοσής της από το 1876 έως το 1878 είναι αντίστοιχα και τότε τα κρίσιμα στρατιωτικά γεγονότα που επρόκειτο να επικαθορίσουν τη μοίρα του ελληνισμού και η σταθερή πρόθεση της εφημερίδας για πρόταξη της ελληνικότητας και προώθησή της πέρα από τα σύνορα του ελληνικού βασιλείου. Η συγκεκριμένη μελέτη επιχειρεί, εξετάζοντας τα φύλλα της διετίας 1924 και 1925, να δείξει τη σταθερή επικέντρωση της εφημερίδας, παρότι έχει προηγηθεί η Μικρασιατική καταστροφή, στο όραμα της Μεγάλης Ιδέας το οποίο η εφημερίδα το συνδέει με την εθνική πολιτιστική κληρονομιά. Το εξεταζόμενο διάστημα του 1924-1925 είναι ιδιαίτερα κρίσιμο για την εξέλιξη της εφημερίδας, όπως φαίνεται από τις σταθερές επιλογές της στις στήλες του πολιτισμού οι οποίες είναι ιδεολογικά καθοδηγούμενες στην προοπτική διατήρησης στην συνείδηση των Ελλήνων της Μεγάλης Ιδέας. (Dalègre, 2020)

Μεθοδολογία

Για να γίνει κατανοητή η φιλοσοφία της συγκεκριμένης εφημερίδας η οποία πασχίζει αναχρονιστικά να διατηρήσει τη Μεγάλη Ιδέα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι εδώ εντοπίζεται η άρνηση της αποβολής της ιστορικής κληρονομιάς η οποία καταδικάζει το ιστορικό παρόν να ερμηνεύεται μέσα από τις εγγραφές του παρελθόντος. Η ανασύνθεση του ιστορικού παρελθόντος συνδέεται με τη δυνατότητα ερμηνείας του (Wineburg, 2001). Εξάλλου, το μάθημα της ιστορίας διδάσκεται ενίοτε με μια ιδεολογική λειτουργία η οποία στοχεύει στην ανάδειξη του ελληνοκεντρικού χαρακτήρα. (Κόκκινος, 1994). Η διδακτική της ιστορίας αποβλέπει μεταξύ άλλων στο να αποβάλλουν οι μαθητές τις εδραιωμένες αντιλήψεις για ιστορικά γεγονότα που συνδέονται με την τραυματική μνήμη (Κόκκινος, 2007). Η επαφή των μαθητών με πρωτογενή κείμενα συντελεί καταλυτικά στο να μπορούν να δομούν νέες γνώσεις και δεξιότητες μέσα από την εφαρμογή ενός ομαδοσυνεργατικού μοντέλου μάθησης (Schunk, 2010). Η επιλογή των άρθρων της συγκεκριμένης εφημερίδας που εξετάζονται στο παρόν κείμενο έγινε με σκοπό να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες των μαθητών για διαθεματικές συνδέσεις στα γνωστικά πεδία.

Σύνδεση της λογοτεχνίας και του θεάτρου με την Μεγάλη Ιδέα στην εφημερίδα *Le Messager d'Athènes* κατά το 1924

Σε φύλλο του 1924 υπάρχει ειδικό αφιέρωμα στον Σπυρίδωνα Βασιλειάδη, ποιητή και θεατρικό συγγραφέα, με αφορμή τα πενήντα χρόνια από το θάνατό του σε ηλικία μόλις 28 ετών. Η επέτειος θανάτου του Βασιλειάδη ουσιαστικά συμπίπτει με τα 50 έτη από την έκδοση της εφημερίδας και με τον τρόπο αυτό στοχεύει στην επισήμανση προς τους αναγνώστες της σταθερής στοχοθεσίας της που συνδέεται με την αρχική αποστολή της, εκείνης της προώθησης της Μεγάλης Ιδέας (Vellianitis, 1924). Ο στόχος της εξακολουθεί να είναι η ανάδειξη του πολιτιστικού μεγαλείου μιας Ελλάδας που δεν έχει αποκοπεί ποτέ από το προγονικό παρελθόν, που διαθέτει μια πλούσια πολιτιστική κληρονομιά η οποία βρίσκεται σε συγκερασμό με τα κυρίαρχα λογοτεχνικά ρεύματα της Δύσης, από τον ρομαντισμό έως τον συμβολισμό. Η εποχή του Βασιλειάδη είναι εκείνη, όπως επισημαίνεται στο σχετικό άρθρο, του ρομαντισμού, όχι μόνο ως λογοτεχνικό ρεύμα αλλά και ως στάση ζωής, κάτι που σε ένα δεύτερο επίπεδο χρειάζεται να μιμηθούν οι νεότεροι, αυτό είναι το δίδαγμα και το βασικό μήνυμα που θέλει να διοχετεύσει στους αναγνώστες ο κειμενογράφος. (Vellianitis, 1924).

Το ίδιο έτος η εφημερίδα θα παραθέσει μεταφρασμένη στα γαλλικά μια θεατρική κριτική από την Βρετανική εφημερίδα *The Morning post* όπου επαινείται η δραματουργική απόδοση ως τριλογίας των τραγωδιών του Σοφοκλή *Οιδίπους Τύραννος*, *Αντιγόνη* και *Οιδίπους επί Κολωνώ* η οποία ανέβηκε στο αρχαίο θέατρο της Οράνζ στη Γαλλία από Γάλλους ηθοποιούς σε γαλλική απόδοση από τις 26 έως τις 28 Ιουλίου του 1924. Η συγκεκριμένη κριτική εστιάζει στο ιδεολογικό-πολιτικό μήνυμα που συνέχει τις τρεις αυτές τραγωδίες του Σοφοκλή οι οποίες κατά μια έννοια συνιστούν μια τριλογία. Η βασική ιδέα εναπόκειται στην ανάγκη ελευθερίας σκέψης και ευρύτητας πνεύματος, κάτι που για την υπό εξέταση γαλλόφωνη εφημερίδα είναι αναγκαία προϋπόθεση προκειμένου να εξακολουθεί να πιστεύει ο ελληνισμός στην ανασύσταση της Μεγάλης Ιδέας και στη δυνατότητα απεμπλοκής από την έντονη κρίση που υφίσταται η Ελλάδα εκείνη την εποχή. (Les drames grecs au théatre d'Orange,1924)

Σύνδεση της λογοτεχνίας και του θεάτρου με την Μεγάλη Ιδέα στην εφημερίδα *Le Messager d'Athènes* κατά το 1925

Στην ίδια ιδεολογική γραμμή με το προηγούμενο έτος, στις αρχές του 1925 δημοσιεύεται ένα άρθρο με τον εμβληματικό τίτλο: «Ο θάνατος της Σμύρνης». Οι περιγραφές στο συγκεκριμένο κείμενο κινούνται σε πένθιμους τόνους. Αποδίδουν παραστατικά εικόνες ερήμωσης. Το άρθρο αποβλέπει στο να δείξει την αντίθεση ανάμεσα στο τώρα και στο αλλοτινό ένδοξο παρελθόν της πόλης, στην οποία ήταν έντονο το ελληνικό στοιχείο ως αναπόσπαστο μέρος του δυτικού κόσμου. Στο λιμάνι πλέον εντοπίζονται κατεξοχήν τα τουρκικά τορπιλοβόλα, τα ιταλικά και τα γαλλικά ατμόπλοια είναι περιορισμένα. Στο συγκεκριμένο κείμενο επισημαίνεται ότι στο κέντρο της πόλης, τα πολυτελή ξενοδοχεία και τα αρχοντικά σπίτια έχουν καταντήσει αποκαΐδια και ερείπια,

έχουν απομείνει μόνο τα δοκάρια τους. Χαρακτηριστικό εδώ είναι ότι η γλώσσα των Τούρκων, ασιατική γλώσσα, χαρακτηρίζεται ως γλώσσα βάρβαρων. Οι συγκεκριμένες μαρτυρίες αφορούν τις εμπειρίες μιας Γαλλίδας εθελόντριας της Jean Antoniades η οποία βοήθησε εθελοντικά σε πέντε νοσοκομεία της Σμύρνης. Το κείμενο που δημοσιεύεται είναι ιδιαίτερα αντιπροσωπευτικό γιατί αποδίδει με τρόπο κινηματογραφικό τρόπο τις πρώτες εντυπώσεις της εθελόντριας κατά την άφιξή της στη Σμύρνη. Καθώς περιηγείται στους δρόμους της κατεστραμμένης πόλης περιγράφει χαρακτηριστικά ότι ο άνεμος της φέρνει κοντά ακούσματα από κλάματα μικρών παιδιών στα ελληνικά. Αναρωτιέται αν εξακολουθούν να υπάρχουν ακόμη Έλληνες στη Σμύρνη μετά από την καταστροφή και πληροφορείται ότι πρόκειται για Λεβαντίνους οι οποίοι αφομοίωσαν την ελληνική γλώσσα (A., 1925a).

Το συγκεκριμένο αφιέρωμα θα συνεχιστεί και στο επόμενο φύλλο της εφημερίδας. Η αφηγήτρια αποδίδει παραστατικά εικόνες ερήμωσης και ολοσχερούς καταστροφής. (A., 1925b). Στην ιδεολογική βάση της διατήρησης της Μεγάλης Ιδέας, εντάσσεται και το σχετικό άρθρο του Αλέξανδρου Εμπειρίκου αφιερωμένο στο ποιητικό έργο του Κωστή Παλαμά. Στο σχετικό κείμενο τονίζεται η πολυφωνία της ποίησης του Παλαμά, του οποίου το ποιητικό έργο επηρεάζεται από τον ρομαντισμό, αξιοποιεί από τον παρνασσισμό στοιχεία μορφικά, αντλεί στοιχεία μουσικότητας και θεατρικότητας από τον συμβολισμό. Ο Εμπειρίκος εντοπίζει χαρακτηριστικά που καθιστούν την ποίηση του Παλαμά διαχρονική με στοιχεία που προσιδιάζουν στην μοντέρνα ποίηση, όπως ο νατουραλισμός σε συνδυασμό με την πολιτική σάτιρα. Στην πολύπτυχη ποίησή του διακρίνει τη διαμόρφωση του προφήτη-ποιητή που επιχειρεί να προβλέψει την εξέλιξη της κοινωνικό-πολιτικής πραγματικότητας της εποχής του, καθώς και τον συνδυασμό της μεγαλόπνοης επικής αφήγησης με μια προσωπική λυρική στην οποία εκφράζονται προσωπικά συναισθήματα. (Embirikos, 1925a).

Ο σκοπός αυτού του άρθρου είναι να αναδείξει μια διαφορετική μορφή της ποίησης του Παλαμά, ως μια ακόμη εξέλιξη του κατεξοχήν ποιητή της Μεγάλης Ιδέας. Η ποίησή του αποδίδει την εσωτερικότητα του ατόμου, στοιχείο καθοριστικό για την εξέλιξη των ποιητικών αναζητήσεων κατά την πρώτη μεσοπολεμική δεκαετία. Προδιαγράφει τη συμφιλίωση του ποιητή με τις εσώτερες αναζητήσεις του, κάτι που αποφέρει σε ένα δεύτερο επίπεδο την εναρμόνιση με την κοσμική πραγματικότητα πετυχαίνοντας την συμπόρευση μεταξύ έσω κόσμου, για κάθε άτομο και δημιουργό, με την κοινωνία. Για τον κειμενογράφο, ο Παλαμάς αποτελεί βασικό εκπρόσωπο της χώρας του όσο και της οικουμένης. Με βάση τη συγκεκριμένη ερμηνευτική θεώρηση, εξακολουθεί να παραμένει ο εκφραστής της Μεγάλης Ιδέας ακόμη και κατά το συγκεκριμένο διάστημα, διότι αντιπροσωπεύει την ενότητα και την καθολικότητα όχι τον θρυμματισμό και την απορρύθμιση. Εκπροσωπεί την ενότητα του ελληνισμού ανά τους αιώνες και εκεί συνίσταται η δύναμη της εξελικτικής πορείας της ποιητικής του ως διαρκή πηγή έμπνευσης των επιγενόμενων. Η οικουμενικότητα της παλαμικής ποίησης, κατά τη συγκεκριμένη θεώρηση, είναι καθοριστική για την ενσωμάτωση του σύγχρονου Έλληνα εκείνης της εποχής σε ένα ανάλογα ολιστικό πλαίσιο σκέψης. Η καθολικότητα που σηματοδοτεί η ποίηση του Παλαμά απηχεί τις αναζητήσεις και τους προσανατολισμούς της

δυτικής κουλτούρας όσο και, ειδικότερα, της γαλλικής νόησης (Embirikos, 1925a).

Σε άρθρο του Γάλλου θεατρικού συγγραφέα και κριτικού Henri Bidou, τονίζεται ο ρόλος δύο σπουδαίων πρωταγωνιστριών του θεάτρου εκείνης της εποχής, της Μαρίκας Κοτοπούλη και της Κυβέλης. Στο συγκεκριμένο κείμενο, επισημαίνεται η στενή σχέση της Κοτοπούλη με το Παρίσι, στο οποίο βρίσκεται συχνά, και διακρίνεται η γαλλική θεατρική της παιδεία. Από την άλλη, επαινείται και η Κυβέλη ως μια κορυφαία ηθοποιός εφάμιλλη της σπουδαίας Γαλλίδας ηθοποιού Gabrielle Rejane η οποία έζησε στα τέλη του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ου. Το άρθρο εστιάζει στην ειδικότερη κριτική συμβολή του Ανδρέα Ανδρεάδη, Καθηγητή Πανεπιστημίου Αθηνών και μέλος της Ακαδημίας Αθηνών, ο οποίος σε δημοσιεύματά του ξεχωρίζει θεατρικούς συγγραφείς και έργα, όπως τα *Τρία Φιλιά* του Κων/νου Χρηστομάνου, *Ο γιος του ίσκιου* και *Το κόκκινο πουκάμισο* του Σπύρου Μελά. Δεν είναι τυχαίο που ο κειμενογράφος επιλέγει έργα τα οποία γράφτηκαν κατά την πρώτη δεκαετία του εικοστού αιώνα και τονίζει τη διαχρονικότητά τους στον μεσοπόλεμο, όπως και τη δυνατότητα προσαρμογής τους στο συγκεκριμένο εδώ και τώρα (Bidou, 1925).

Ο ιδεολογικός προσανατολισμός της εφημερίδας σε έναν ελληνογαλλικό συνασπισμό και σε μια άρρηκτη σύνδεση στον τομέα του πολιτισμού θα φανεί σε ένα ακόμη άρθρο του Αλέξανδρου Εμπειρίκου, στο οποίο περιγράφεται η σταθερή επίδραση της γαλλικής λογοτεχνίας στην ελληνική, τόσο κατά τον 19ο αιώνα με την άνθηση του ρομαντισμού όσο και στον 20ό αιώνα με τις αφομοιωμένες γαλλικές επιδράσεις μοντέρνων νεοελλήνων ποιητών. Ξεχωρίζει περιπτώσεις Γάλλων ρομαντικών, όπως του Lamartine, Hugo, Chateaubriand ή της George Sand για την καταλυτική επίδραση που άσκησαν στην νεοελληνική ποίηση και πεζογραφία αντίστοιχα. (Embirikos, 1925b).

Η γαλλική επίδραση γίνεται εμφανής και από την μεταφραστική πορεία γαλλικών έργων στην Ελλάδα. Χαρακτηριστική η περίπτωση των *Άθλιων* του Hugo από τον Ι. Ι. Σκυλίτση το 1863. Αναφέρονται, επίσης, στο άρθρο οι μεταφράσεις των Balzac, Sande και Lamartine από τον Άγγελο Βλάχο. Κατά τον 19ο αιώνα, στην Ελλάδα γράφτηκαν πολλά ποιήματα για την Sande, ενώ τεράστιος είναι ο θαυμασμός όλο αυτό το διάστημα για τον Lamartine και για τον Hugo. Το κείμενο εστιάζει και στην αμφίδρομη μεταφραστική διαδρομή από την ελληνική στη γαλλική, όπως στην περίπτωση της ποίησης του Αριστοτέλη Βαλαωρίτη, η οποία έχει μεταφραστεί στα γαλλικά. (Embirikos, 1925b).

Με την παράδοση της γαλλικής επίδρασης και κληρονομιάς συνδέεται εδώ και ο ποιητής Κωστής Παλαμάς, συνυφασμένος με την επίδραση του Hugo και του Leconte de Lisle, ο οποίος για τον αρθρογράφο εγκαινιάζει μια νέα μορφή ποίησης στην νεοελληνική λογοτεχνία σε σχέση με τον ρομαντισμό του 19ου αιώνα επηρεασμένος από την οικουμενικότητα και τον λυρισμό της γαλλικής ποίησης. Ο Παλαμάς συγκινείται από την μορφική τελειότητα των ποιημάτων του Leconte de Lisle. Ειδική η μνεία στην επίδραση του γαλλικού συμβολισμού στους νεοέλληνες ποιητές του εικοστού αιώνα. (Embirikos, 1925b).

Ο συμβολισμός ως ρεύμα εμφανίζεται ως αντίδραση απέναντι στην καθαρή ποίηση. Σε αυτή τη βάση, η μουσικότητα της ποίησης του Πορφύρα απηχεί τον Verlaine, παράλληλα ο Verlaine έχει μεταφραστεί από τον Τέλλο Άγρα, ο Baudelaire από τον Κλέωνα Παράσχο, ο Moréas έχει μεταφραστεί από τον Σωτήρη Σκίπη, τον Κλέωνα Παράσχο και από τον Μιλτιάδη Μαλακάση, ο Claudel από τον Παπατσώνη. Ορθά ο κειμενογράφος παρατηρεί ότι όλες αυτές οι μεταφράσεις έχουν γίνει από ποιητές, κάτι που, όπως καίρια επισημαίνει, αποδεικνύει την έμπνευση από την γαλλική ποίηση. (Embirikos, 1925b).

Συμπεράσματα

Το συγκεκριμένο άρθρο παρουσίασε μέσα από επιλογή συγκεκριμένων κειμένων της εφημερίδας *Le Messager d' Athènes* που αφορούσαν κατά κύριο λόγο τη λογοτεχνία σε συνάρτηση με την ιστορία και το θέατρο κατά το χρονικό διάστημα 1924 και 1925 το κατά πόσο αυτή εξακολουθούσε να παραμένει σταθερή στην αρχική της ιδεολογική κατεύθυνση. Αυτό συνίστατο στην προάσπιση ενός ελληνισμού που δεν περιορίζεται μέσα στα στενά όρια του τότε ελληνικού κράτους κατά τα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ού. Τα πενήντα χρόνια της έκδοσης της εφημερίδας συμπίπτουν με ιστορικά γεγονότα μείζονος σημασίας που επικαθόρισαν την περαιτέρω πορεία τόσο του ελληνισμού όσο και του ελληνικού κράτους. Η βασική επικέντρωση της εφημερίδας στη Μεγάλη Ιδέα, ακόμη και όταν αυτή κατέρρευσε οριστικά με την Μικρασιατική καταστροφή, φαίνεται ότι δεν επηρέασε τους προσανατολισμούς και τις θεματικές της κατά την υπό εξέταση διετία. Έμεινε προσηλωμένη στο ένδοξο παρελθόν συνυφασμένο με λογοτεχνικά και θεατρικά έργα που απηχούν τη δυνατότητα της εθνικής ανάτασης κατά κύριο λόγο. Η εφημερίδα διατήρησε την έντονη επιρροή της γαλλικής κουλτούρας και σε αυτή τη βάση έδειχνε να μην την επηρεάζει η πρόσφατη εθνική τραγωδία του μικρασιατικού ξεριζωμού. Η αξιοποίηση των συγκεκριμένων άρθρων θα μπορούσε να αποβεί ιδιαίτερη χρήσιμη για εκπαιδευτικούς και μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τόσο για τη Διδακτική της ιστορίας και τον επαναπροσδιορισμό της Μεγάλης Ιδέας όσο και για τη διαθεματική σύνδεση με την λογοτεχνία, τα γαλλικά, όπως και την θεατρική αγωγή. Το βασικό που μπορεί να αναδειχθεί προς εκπαιδευτική και διδακτική αξιοποίηση είναι το κατά πόσο όχι μόνο οι ιστορικές συνθήκες αλλά και η ερμηνεία και η ιδεολογική χρήση της ιστορίας επηρεάζουν τον λογοτεχνικό κανόνα αλλά και την καλλιτεχνική παραγωγή μιας χώρας σε δεδομένες συνθήκες διαμορφώνοντας δραστικά την πολιτισμική ροή για τους επιγενόμενους.

Βιβλιογραφία

A. J. (1925a, January 11). La Mort de Smyne. *Le Messager d' Athènes*, (479).

A. J. (1925b, January 12). La Mort de Smyne. *Le Messager d' Athènes*, (480).

Bidou, H. (1925, February 2). Le nouveau theater Grec. *Le Messager d' Athènes*, (501).

Dalègre, J. (2020). Le Messager d'Athènes ou la défense de l'Hellénisme. *Cahiers balkaniques*, (47), 53-82.

Embirikos, A. (1925a, January 17–21). L'oeuvre poétique de Costis Palamas. *Le Messager d' Athènes*, (487–489).

Embirikos, A. (1925b, April 5–11). Les influences de la littérature française en Gréce. *Le Messager d' Athènes*, (554–560).

Kokkinos, G. (1994). I antilipsi gia to ethnos kai tin ethniki syneidisi sta Analytika Programmata tis Deyterovathmias Ekpaideysis. In *Seminario 17: Ethniki syneidisi kai istoriki paideia*. Panellinia Enosi Filologon, 151–160.

Kokkinos, G., & Alexiadis, S. (Eds.). (2007). *I didaktiki tis istorias stin Ellada kai i ereyna sta scholika egcheiridia*. Metaichmio.

Les drames grecs au théatre d'Orange. (1924, August 14). *Le Messager d' Athènes*, (332).

Lhéritier, M. (1925, March 16). M. Nicolas Politis. *Le Messager d' Athènes*, (542).

Schunk, D. H. (2010). *Theories mathisis: Mia ekpaideytiki prooptiki* (N. Solomontos-Kountouri, Trans.). Metaichmio.

Vellianitis, Th. (1924, December 17). Le cinquantenaire de Spyridon Vassiliadis. *Le Messager d'Athènes* (456).

Wineburg, S**.** (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Η εκπαιδευτική αξιοποίηση των αρχειακών πηγών στην διδασκαλία της τοπικής ιστορίας

Καρατζιά Βασιλική, Εκπαιδευτικός, M.Sc. Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας,

Περίληψη

Στο σχολείο κρίνεται σημαντική η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας για τους ίδιους λόγους που πρέπει να διδάσκεται η γενική ιστορία. Με την διδασκαλία της τοπικής ιστορίας δίνονται άμεσα απαντήσεις σε ερωτήματα της γενικής ιστορίας «Πώς ξέρουμε αυτό ή εκείνο», μέσα από την διερεύνηση των τοπικών ιστορικών πηγών – τεκμήριων. Τα παιδιά είναι σε θέση να υποβάλλουν κρίσιμα ερωτήματα, αναζητούν, συλλέγουν, ερμηνεύουν υλικά και γραπτά κατάλοιπα που συνδέονται με τον τόπο τους, μελετούν αντίστοιχα κείμενα, κάνουν υποθέσεις, καταλήγουν σε συμπεράσματα, επιχειρηματολογούν και να κάνουν κριτικό διάλογο με τον οποίο μπορούν να γνωρίσουν και κατανοήσουν το τόπο τους, τον εαυτό τους και τους άλλους.

Λέξεις- Κλειδιά: τοπική- αγροτική ιστορία, ιστορική εκπαίδευση, αρχείο

The educational use of archival sources in the teaching of local history

Karatzia Vasiliki, Educator, M.Sc. Social Anthropology and History,

Abstracts

In school, the teaching of local history is considered important for the same reasons that general history should be taught. With the teaching of local history, answers are given directly to questions of general history “How do we know this or that”, through the investigation of local historical sources-documents. Children are able to ask critical questions, search, collect, interpret material and written remains connected to their place, study corresponding texts, make assumptions, reach conclusions, argue and engage in critical dialogue with which they can get to know and understand their place, themselves and others.

Key-Words: local-rural history, historical education, archive

Εισαγωγή

Η ιστορική σκέψη οδηγεί στην πολλαπλότητα των ιστορικών οπτικών, στην κριτική αποστασιοποίηση από το παρόν, στην διαμόρφωση σφαιρικής ιστορικής κουλτούρας που ξεφεύγει από τα όρια τα τοπικά, εθνικά, βαλκανικά, μεσογειακά και αγγίζει το επίπεδο του ευρωπαϊκού και παγκοσμίου(Κόκκινος στο Κόκκινος Γ. & Γατσώτης Π., 2020 σελ.15-82). Ήδη από το 1936, ο Κωνσταντίνος Βουρβέρης διευκρίνισε πως η διδασκαλία της ιστορίας «μόνο στα γυμνάσια», θα πρέπει να βασίζεται σε ιστορικές πηγές που βασίζονται σε έγγραφα, επιγραφές, επιστολές, αυτοβιογραφίες, βιογραφίες, ιστορικές αφηγήσεις, εφημερίδες και για την σύγχρονη εποχή σε κείμενα ραδιοφώνου, τηλεόρασης, μαγνητοφωνήσεων «ηγγυημένης προελεύσεως». Ο Βασίλειος Τσί-

ριμπας με την σειρά του στην τρίτη έκδοση της Ειδικής Διδακτικής το 1940, ανέφερε πώς υπάρχουν ποικίλοι τρόποι διδασκαλίας της Ιστορίας, όπως *«της διηγήσεως, του εξελίσσοντας διαλόγου, της αναγνώσεων ποιημάτων, της κατανομής της ιστορικής ύλης προς πραγματείαν υπό των μαθητών, της καταφυγής εις ιστορικάς πηγάς*». Να σημειώσουμε πως ξεχώρισε ως κατάλληλες πρακτικές για το δημοτικό τις τρεις πρώτες, καθώς οι άλλες είναι κατάλληλες για τα «ανώτερα» σχολεία (Γιώτης, 2013, σελ.274).

Από το 1960 μέχρι το 1980 και στης αρχές της δεκαετίας του 1990, υπήρχαν διαφωνίες για το περιεχόμενου του αναλυτικού προγράμματος του μαθήματος της ιστορίας τόσο ως προς το ιστορικό «περιεχόμενο» και τις «δεξιότητες», όσο και στον εντοπισμό των ιστορικών προβλημάτων από τους μαθητές και της περιγραφής του παρελθόντος από τους εκπαιδευτικούς, τι είδους ιστορική κατανόηση μπορούν να πετύχουν και με ποιο τρόπο πρέπει αυτή να αξιολογηθεί. Μέσα από τα κατάλοιπα, τα βιβλία και τις κινηματογραφικές ταινίες το παρελθόν μοιάζει άμεσο και προσιτό. Από την μία οι εκπαιδευτικοί νοιάζονται για τη διανοητική και προσωπική ανάπτυξη των μαθητών από την άλλοι οι ιστορικοί ασχολούνται με τα αρχεία και την ερμηνεία, τη διεύρυνση κατανόησης του παρελθόντος έχοντας συνείδηση των ορίων των ιστορικών μεθόδων. Ωστόσο έως και σήμερα η διδασκαλία της ιστορίας βασίζεται στην χρήση «παραδοσιακών» μεθόδων διδασκαλίας, όπως η απομνημόνευση ιστορικών γεγονότων και ημερομηνιών. Ένας από τους τρόπους προσέγγισης της ιστορικής μάθησης είναι η εξέταση των ιστορικών πηγών (Husbands, 2004, σελ.17).

Ιστορικές πηγές- τεκμήρια & ερωτήσεις

Ο Reinhart Koselleck υποστηρίζει ότι «δεν υπάρχουν ιστορικές πηγές με την μορφή κειμένου, από τις οποίες προκύπτει η ίδια ιστορική πραγματικότητα. Οι ιστορικές πηγές θεματοποιούν, ανασυγκροτούν τα ιστορικά γεγονότα και οδηγούν σε μια εξωκειμενική πραγματικότητα. Τα κείμενα μεταμορφώνονται σε ιστορικές πηγές μόνο από την στιγμή που ο ιστορικός θα τους απευθύνει συγκεκριμένα ερωτήματα, καθώς οι ιστορικές πηγές προσφέρουν μόνο ενδείξεις.

Το παρελθόν δημιουργεί κατάλοιπα- τα οποία μερικά από αυτά διασώζονται. Οι εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα μας γεννούν ερωτήματα για το παρελθόν. Τα κατάλοιπα εξετάζονται και μεταβάλλονται σε τεκμήρια. Τα υπό εξέταση τεκμήρια παράγουν πληροφορίες, οι οποίες συμβάλλουν στις ερμηνείες. Οι ερμηνείες συνιστούν τη βάση της «ιστορικής γνώσης». Οι εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και οι παραδοχές μας προδιαθέτουν υπέρ ορισμένων τύπων ερμηνείας. Αρχικά, η ιστορία είναι μια δραστηριότητα επεξεργασίας τεκμηρίων που είναι θεμελιώδης για την προετοιμασία των μαθητών ως προς τις απαιτήσεις της ζωής έξω και πέρα από το σχολείο. Δεύτερον, οι ιστορικοί αποκτούν πρόσβαση στο παρελθόν μόνο μέσα των καταλοίπων του: κατά συνέπεια, δεν μπορεί να υπάρξει ιστορική κατανόηση που δεν βασίζεται σε ιστορικά τεκμήρια. Μάλιστα η χρήση ερωτήσεων και απαντήσεων σχετικά με τα ιστορικά τεκμήρια είναι μείζονος σημασίας για τη μάθηση της ιστορίας (Husbands,2004 σελ. 33-35). Τα ερωτήματα είναι αυτά που παράγουν την ταυτότητα ως «τεκμήριο» το οποίο μπορεί να αποδώσει «πληροφορικό υλικό». Μερικά από τα ερωτήματα μπορούν να προ-

κύψουν από αποδεικτικά στοιχεία και άλλα εξαρτώνται από την προσφυγή σε άλλες πηγές (περιγραφές ιστορικών και μονογραφίες, εγχειρίδια και συναφή βιβλιογραφία). Το ζήτημα είναι με τι κριτήρια οι εκπαιδευτικοί θα τις επιλέξουν αναλόγως το θέμα της ιστορικής έρευνας. Βέβαια, υπάρχουν ερωτήσεις που είναι δυσκολότερες από κάποιες άλλες, καθώς οι αποτελεσματικές ερωτήσεις αφορούν την οργάνωσή τους, τον καθορισμό του είδους της σκέψης που επιθυμούμε να διατυπώσουμε και να εξασκήσουν οι μαθητές προκειμένου να τις απαντήσουν. Η εξέταση μεμονωμένων καταλοίπων μπορεί να είναι χρήσιμη και για εκπαιδευτικούς και για παιδιά, καθώς η χρήση τους μπορεί να κατοχυρώσει μερικούς από τους κανόνες της ιστορικής μεθόδου (υποβολή ερωτήσεων σχετικά με το ιστορικό περιβάλλον, διασάφηση των λεπτομερειών, κατοχύρωση διάφορων εννοιών όπως γνησιότητα, πρόθεση, αξιοπιστία, αξιολόγηση της χρησιμότητας ενός συγκεκριμένου αντικειμένου σε σχέση με μια συγκεκριμένη έρευνα, εξαγωγή συμπερασμάτων ή έλεγχος υποθέσεων χρησιμοποιώντας ιστορικά τεκμήρια κ.λπ.) (Γατσώτης, στο Αγγελάκος Κ. & Κόκκινος Γ. , 2004).

Γενική, Τοπική και Περιβαλλοντική ιστορία

Ενώ θεωρείται ότι η τοπική ιστορία αξίζει να διδάσκεται σε μαθητές δευτεροβάθμιας, εντούτοις έχει διαπιστωθεί ότι βοηθά μαθητές της πρωτοβάθμιας. Ήδη με την διδασκαλία της μελέτης περιβάλλοντος στις πρώτες τάξεις του δημοτικού δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την διδασκαλία της τοπικής και γενικής ιστορίας. Το τοπικό περιβάλλον μπορεί να εξασφαλίσει τις απαραίτητες πηγές –μαρτυρίες για την κατανόηση της ιστορίας και την δυνατότητα σύγκρισης του παρελθόντος με το παρόν. Η κατανόηση της αιτίας-αποτελέσματος, του χρόνου, της αλλαγής και της συνέχειας, οι ιδεολογικές θέσεις των ατόμων, η τεχνική της ερώτησης, ο τρόπος ανάπτυξης μιας επιχειρηματολογίας, η ερμηνεία, η ανάλυση ιστορικών γεγονότων, η αξιολόγηση αποτελούν ερευνητικές πρακτικές που σχετίζονταιμε την μελέτη του τοπικού περιβάλλοντός τους (Λεοντσίνης, 1999 σελ.171-228).

Στο πλαίσιο αναδιάρθρωσης των παραδοσιακών πρακτικών και μεθόδων διδασκαλίας της ιστορίας η τοπική ιστορία αποσυμφωρεί από δύσκαμπτες πρακτικές απομνημόνευσης, χρονολογιών και από τον περιγραφικό τρόπο προσφοράς τη ιστορικής ύλης (Νάκου, 2004 στο Αγγελάκος Κ. & Κόκκινος Γ., 2004). Η γενική ιστορία συνδέεται με την τοπική ιστορία καθώς εξετάζεται η σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος, ανθρώπου-φύσης, κοινωνίας-φύσης. Σκοπός της τοπικής ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης και όχι απλώς να πληροφορήσει αλλά να προβληματίσει η εξέλιξή της. Το ευρύτερο πεδίο προβληματισμού και σχολικής έρευνας βρίσκεται στο γιατί απουσιάζει από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών η σύνδεση των περιβαλλοντικών σπουδών με τη μελέτη και εξέταση του ιστορικού παρελθόντος. Η γενική και περισσότερο η τοπική ιστορία θα πρέπει να εκλαμβάνονται ως περιβαλλοντικά μαθήματα, δηλαδή οι μαθητές να βλέπουν την προσφερόμενη ιστορία όχι σαν παθητικοί δέκτες που παρακολουθούν μια ταινία παραγομένη από τρίτους αλλά να γίνονται ο ίδιοι πρωταγωνιστές μιας σχολικής ιστορικής έρευνας. Άλλωστε συνέπεια της διδακτικής διασύνδεσης γενικής και τοπικής ιστορίας είναι να δίνεται έμφαση στο τι είναι

κοινό για τη μικρή περιοχή με το τι είναι κοινό για τη χώρα ως σύνολο. Γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μπορούν να προσδιορίσουν τι είναι τοπικό σε παιδιά διαφόρων ηλικιών και κοινωνικών καταστάσεων και να την εντάξουν στο σχολικό πρόγραμμα (Λεοντσίνης, 1999, σελ. 173-274).

Ο δάσκαλος που διδάσκει τοπική ιστορία πρέπει να προσαρμόζει τη διδακτική του μεθοδολογία στις επιστημονικές πρακτικές του ιστορικού και να δίνει έμφαση στην κριτική ανάλυση πηγών, ώστε να αποφεύγονται οι πολλές γενικεύσεις της γενικής ιστορίας, εξασφαλίζοντας την θετικότερη συμπεριφορά των μαθητών στο υπό μελέτη έρευνας υλικό και επιτυγχάνοντας τους διδακτικούς στόχους της γενικής ιστορίας. Έτσι, ερχόμενοι οι μαθητές σε επαφή με αρχαιολόγους, ξεναγούς και άλλα μέλη της τοπικής κοινότητας θα κατανοήσουν ότι η ιστορία δεν είναι κάτι γενικό και αόριστο και αυτή που είναι καταγεγραμμένη σε ένα βιβλίο αλλά αυτή που προάγει την ιστορική περιέργεια, την περιβαλλοντική προβληματική και εμπεδώνει την εθνική και παγκόσμια ιστορία.

Τίτλος διδακτικού σεναρίου: Μαθαίνω για την αγροτική ιστορία του τόπου μου

Βαθμίδα εκπαίδευσης : Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Τάξη: Ε΄ -ΣΤ΄ Δημοτικού

Εκτιμώμενος χρόνος: 2 εβδομάδες

Προαπαιτούμενα: Να χειρίζονται τον Η/Υ και να αναζητούν πληροφορίες

Σκοπός: Με την ιστορική εκπαίδευση οι μαθητές να καλλιεργήσουν την ιστορική σκέψη, συνείδηση και ενσυναίσθηση, να κατανοήσουν την ιδιαιτερότητα άλλων εποχών, να διαμορφώσουν την συλλογική ταυτότητα και όχι μόνο την εθνική.

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα:

Οι μαθητές:

- Να αναγνωρίζουν ποιος είναι ο συντάκτης και παραλήπτης του ιστορικού «τεκμηρίου»
- Να αναγνωρίζουν πότε συντάχτηκε η ιστορική πηγή.
- Να αναγνωρίζουν σε ποιο ιστορικό πλαίσιο, γεγονός παραπέμπει
- Να αναγνωρίζουν ποιά είναι η μορφή της πηγής πχ κείμενο (δημόσιο-ιδιωτικό αρχείο, αλληλογραφία, χάρτης, εικόνα, φωτογραφία, ηχητικό αρχείο, προφορική παράδοση, μνημείο, ή υλικό (σκεύος, όπλο, ένδυμα, μηχανή κ.α.).
- Να αναγνωρίζουν αν πρόκειται για πλήρες σώμα ή για απόσπασμα
- Να αναγνωρίζουν αν η γραπτή πηγή είναι στη αυθεντική γλώσσα ή σε μετάφραση
- Να εντοπίζουν πληροφορίες που παρέχονται ή παραλείπονται από τον μάρτυρα

- Να εντοπίζουν ποιες οι προθέσεις του συντάκτη της πηγής
- Να εντοπίζουν πιθανές αντιφάσεις μεταξύ των ιστορικών πηγών
- Να υποβάλλουν ερωτήσεις σχετικά με το ιστορικό περιβάλλον, διασάφηση των λεπτομερειών
- Να κατανοούν διάφορες έννοιες όπως την γνησιότητα, πρόθεση, αξιοπιστία, αξιολόγηση της χρησιμότητας ενός συγκεκριμένου αντικειμένου σε σχέση με μια συγκεκριμένη έρευνα
- Να εξάγουν συμπεράσματα ή υποθέσεις χρησιμοποιώντας ιστορικά τεκμήρια

Δραστηριότητα 1η

Διδακτικοί στόχοι:

- Να αναγνωρίζουν πότε συντάχτηκε η ιστορική πηγή.
- Να υποβάλλουν ερωτήσεις σχετικά με το ιστορικό περιβάλλον, να διασαφηνίζουν λεπτομέρειες
- Να εξάγουν συμπεράσματα ή υποθέσεις χρησιμοποιώντας ιστορικά τεκμήρια

Με βάση την παρακάτω ιστορική πηγή: ‘’Όταν λέμε υγρό σαπούνι εννοούμε ΤΡΥΛ’’[1] να απαντήσετε στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Πότε συντάχτηκε η παρούσα ιστορική πηγή;
2. Τι γνωρίζετε εσείς για την σαπωνοποιία στην Λέσβο;
3. Πότε αναπτύχθηκε η σαπωνοποιία στη Λέσβο;
4. Πώς παράγετε το σαπούνι και ποια είναι η διαδικασία παραγωγής ;

[1] Πηγή : Δήμος Δυτικής Λέσβου



Εικόνα 1 Όταν λέμε υγρό σαπούνι εννοούμε ΤΡΥΛ''

Δραστηριότητα 2η:

Διδακτικοί στόχοι:

- Να αναγνωρίζουν ποιά είναι η μορφή της πηγής π.χ. κείμενο (δημόσιο-ιδιωτικό αρχείο, αλληλογραφία, χάρτης, εικόνα, φωτογραφία, ηχητικό αρχείο, προφορική παράδοση, μνημείο, ή υλικό (σκεύος, όπλο, ένδυμα, μηχανή κ.α.).
- Να αναγνωρίζουν ποιες πληροφορίες παρέχονται ή παραλείπονται από τον συντάκτη
- Να εντοπίζουν τις προθέσεις του συντάκτη της πηγής σχετικά με την κτηνοτροφία

Με βάση την ιστορική πηγή ‘’Προώθησις προγράμματος κτηνοτροφίας μέσω των συνεταιριστικών οργανώσεων ‘’[2] να απαντήσετε στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Ποιά είναι η μορφή της πηγής;
2. Ποιές οι πληροφορίες παρέχονται ή παραλείπονται από τον συντάκτη;
3. Ποιές οι προθέσεις του συντάκτη της πηγής;
4. Γνωρίζετε εσείς συνεταιρισμούς στην Λέσβο;
5. Ποια η σημασία των συνεταιρισμών στην οικονομική ανάπτυξη του νησιού;



Εικόνα 2. ‘’Προώθησις προγράμματος κτηνοτροφίας μέσω των συνεταιριστικών οργανώσεων ‘’

Δραστηριότητα 3η:

[2] Πηγή: Δήμος Δυτικής Λέσβου

Διδακτικοί στόχοι:

- Να αναγνωρίζουν αν πρόκειται για πλήρες σώμα ή για απόσπασμα
- Να αναγνωρίζουν σε ποιό ιστορικό πλαίσιο, γεγονός παραπέμπει
- Να κατανοούν την πρόθεση του συντάκτη για τη συγγραφή του παρόντος άρθρου σχετικά με την κτηνοτροφία

Με βάση την ιστορική πηγή ‘’ ΤΟ ΚΡΕΑΣ ΛΕΙΠΕΙ ΤΟ ΣΙΤΑΡΙ ΠΕΡΙΣΣΕΥΕΙ’’[3] να δώσετε απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Πρόκειται για το πλήρες σώμα ή για απόσπασμα ;
2. Σε ποιο ιστορικό πλαίσιο, γεγονός παραπέμπει;
3. Τι συμπεράσματα βγάζουμε από την παρούσα έρευνα;
4. Πώς κρίνετε το συγκεκριμένο άρθρο με βάση την σημερινή κατάσταση της κτηνοτροφίας στην Λέσβο;

[3] Πηγή: Δήμος Δυτικής Λέσβου



Εικόνα 3'' ΤΟ ΚΡΕΑΣ ΛΕΙΠΕΙ ΤΟ ΣΙΤΑΡΙ ΠΕΡΙΣΣΕΥΕΙ''

Δραστηριότητα 4η:

Διδακτικοί στόχοι :

- Να αναγνωρίζουν αν η γραπτή πηγή είναι στη αυθεντική γλώσσα ή σε μετάφραση
- Να κατανοούν διάφορες έννοιες όπως την γνησιότητα, πρόθεση, αξιοπιστία, αξιολόγηση της χρησιμότητας με τα συγκεκριμένα θέματα
- Να εξάγουν συμπεράσματα ή υποθέσεις χρησιμοποιώντας ιστορικά τεκμήρια
- Να εντοπίζουν πιθανές αντιφάσεις μεταξύ των ιστορικών πηγών
- Να υποβάλλουν ερωτήσεις σχετικά με το ιστορικό περιβάλλον, διασάφηση των λεπτομερειών

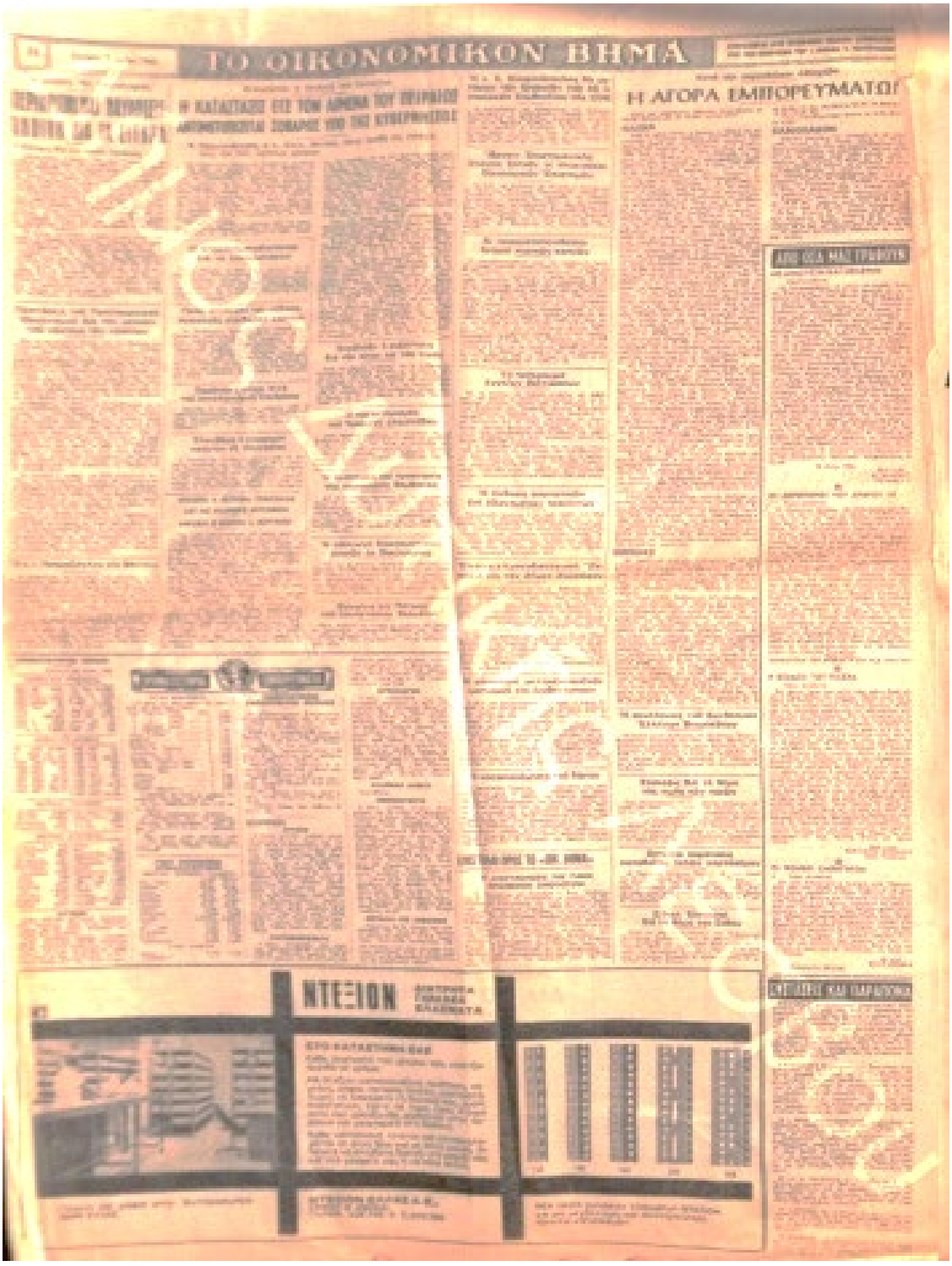
Α) Με βάση το παράθεμα: ‘’Σύσκεψις δια το θέμα της τιμής των τυρών’’[4] να απαντήσετε στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Αν πρόκειται για γραπτή πηγή είναι στη αυθεντική γλώσσα ή σε μετάφραση;
2. Γνωρίζετε εσείς τυροκομία στην Λέσβο; Αν ναι σε ποιες περιοχές;
3. Ποιά είναι η κατάσταση στα τυροκομεία της Λέσβου σήμερα;

Β) Με βάση το παράθεμα: ‘’ Η ΑΓΟΡΑ ΕΜΠΟΡΕΥΜΑΤΩΝ’’[5] να απαντήσετε στα παρακάτω ερωτήματα:

1) Μελετώντας και τα δύο αποσπάσματα εντοπίζεται πιθανές αντιφάσεις μεταξύ των ιστορικών πηγών;
2) Πότε χρονολογείτε η παρούσα ιστορική πηγή; Πώς εξηγείτε με βάση το ιστορικό πλαίσιο;

[4] Πηγή: Δήμος Δυτικής Λέσβου
[5] Πηγή: Δήμος Δυτικής Λέσβου



Εικόνα 4 ’Σύσκεψις δια το θέμα της τιμής των τυρών’’ - ‘’ Η ΑΓΟΡΑ ΕΜΠΟΡΕΥΜΑ-ΤΩΝ’’

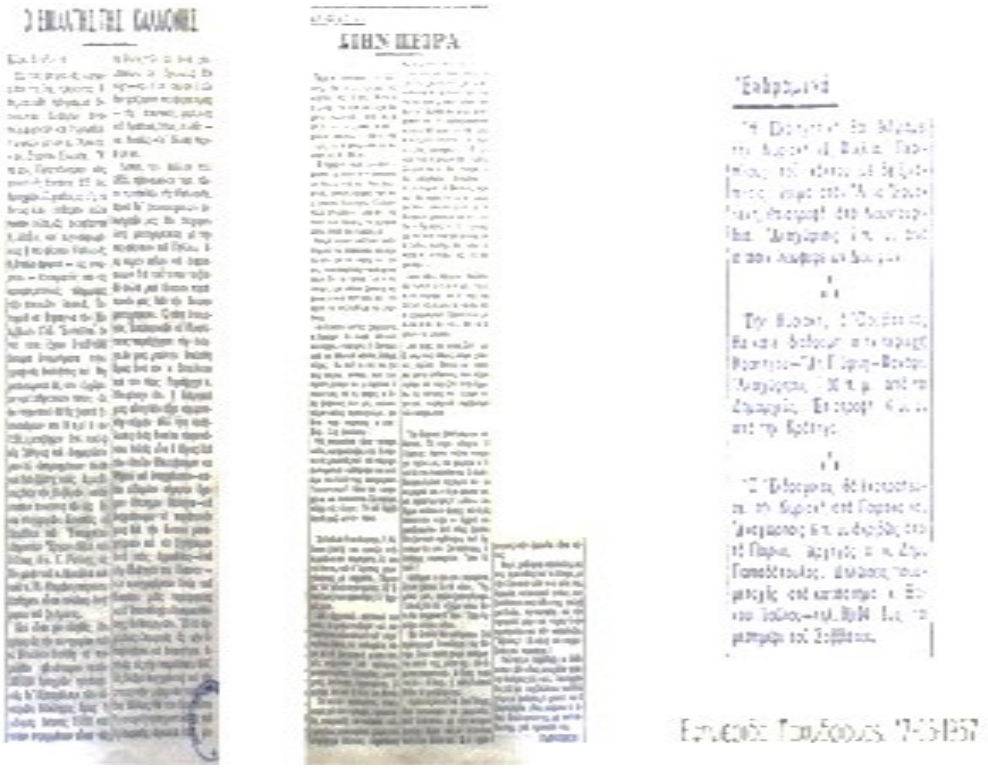
Δραστηριότητα 5η

Διδακτικοί στόχοι :

- Να κάνουν υποθέσεις σχετικά με τις προθέσεις του συγγραφέα

- Να εξάγουν συμπεράσματα ή υποθέσεις χρησιμοποιώντας ιστορικά τεκμήρια

1) Η πηγή ‘’Ο ΕΦΙΑΛΤΗΣ ΤΗΣ ΚΑΛΛΟΝΗΣ’’ [6] σε ποιο ζήτημα αναφέρεται;
2) Ποιες οι προθέσεις του συντάκτη της πηγής;
3) Με βάση το άρθρο ποιές οι συνέπειες των βροχοπτώσεων στην αγροτική ζωή;



Εικόνα 5 ‘’Ο ΕΦΙΑΛΤΗΣ ΤΗΣ ΚΑΛΛΟΝΗΣ’’

Συμπεράσματα

Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, με την απομνημόνευση ημερομηνιών και ονομάτων, η συλλογή και επεξεργασία ιστορικών τεκμηρίων αποτελεί τον ενδεδειγμένο τρόπο εκπαίδευσης και ιστορικής κατανόησης, καθώς προετοιμάζουν τους μαθητές στο να ερευνούν και να αναλύουν τις πληροφορίες του ιστορικού παρελθόντος. Ειδικότερα με την μελέτη της τοπικής ιστορίας οι μαθητές καθίστανται ικανοί να παρατηρούν, περιγράφουν, φαντάζονται, κρίνουν, αιτιολογούν, συγκρίνουν κείμενα του ιστορικού γίγνεσθαι με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε καλύτερη κατανόηση του παρόντος, της κοινής ιστορικής μνήμης και του τόπου που ζουν.

[6] Πηγή : Δήμος Δυτικής Λέσβου

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aggelakos, K. & Kokkinos, G. (2004). *Interdisciplinary in the modern school & The teaching of History using sources*, Publications: Metaichmio, Athens.

Giotis, G. (2013). The teaching of history in Greek primary education: 1914 onwards, National and Kapodistrian University of Athens (NKUA), Doctoral thesis, Department of Primary Education.

Husbands, Chr. (2004). *What does teaching history mean? Language ideas and meaning,* Publications: Metaichmio, Athens.

Kokkinos, G. & Gatsotis, P. (eds.), (2020). *For a Global and Multidimensional Historical Education*, Publications: Pedio, Athens.

Leontsinis, G. (1999). *Teaching History: General-Local history and environmental education*, Publications: Kardamitsa, Athens.

Αναφορές από το διαδίκτυο (ηλεκτρονικές παραπομπές)

Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Μυτιλήνης http://dspace.cplm.gr/handle/123456789/35

Καινοτόμες προσεγγίσεις στη διδακτική των Οικονομικών: Αφηγηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση των τελευταίων πέντε ετών (2021–2026)

Γεώργιος Ξυράφας,
Εκπαιδευτικός ΠΕ80 Οικονομίας-Συνεργαζόμενος Ερευνητής Εργαστηρίου Φιλοσοφίας, Ηθικής, Πολιτικής και Επικοινωνίας για την Επιστήμη και την Τεχνολογία, Τμήμα Ιστορίας και Φιλοσοφίας της Επιστήμης ΕΚΠΑ,

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί αφηγηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση της πρόσφατης διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με καινοτόμες προσεγγίσεις στη διδακτική των Οικονομικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στηρίζεται σε πέντε επιστημονικές δημοσιεύσεις της περιόδου 2023–2026, με έμφαση σε τέσσερις θεματικούς άξονες που αναδεικνύονται ως κυρίαρχοι: (α) η ενσωμάτωση της τεχνολογίας και των ψηφιακών εργαλείων, μαζί με τις νέες προκλήσεις της αξιολόγησης· (β) η ενεργητική μάθηση μέσω παιχνιδιών, πειραμάτων και προσομοιώσεων· (γ) η αναμόρφωση του προγράμματος σπουδών, με χαρακτηριστικό παράδειγμα το πρόγραμμα CORE· και (δ) η συμπερίληψη, η προσβασιμότητα και η ποικιλομορφία. Η ανασκόπηση καταδεικνύει ότι η σύγχρονη παιδαγωγική των Οικονομικών μετατοπίζεται από τη διάλεξη και το συμβατικό εγχειρίδιο προς πιο διαδραστικά, συμπεριληπτικά και εμπειρικά τεκμηριωμένα μοντέλα, ενώ ταυτόχρονα επισημαίνει ότι η εμπειρική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας πολλών καινοτομιών παραμένει περιορισμένη.

Λέξεις-Κλειδιά: διδακτική των Οικονομικών, οικονομική παιδαγωγική, ενεργητική μάθηση, πρόγραμμα CORE, βιβλιογραφική ανασκόπηση

Innovative Approaches to the Teaching of Economics: A Narrative Literature Review of the Last Five Years (2021–2026)

Georgios Xyrafas,
Teacher of Economics-Affiliated Researcher at the Laboratory of Philosophy, Ethics, Policy and Communication of Science and Technology, Department of History and Philosophy of Science, NKUA,
geksiraf@yahoo.gr

Abstract

This paper presents a narrative literature review of recent international research on innovative approaches to teaching economics in higher education. Drawing on five peer-reviewed publications from the 2023–2026 period, it focuses on four prominent thematic axes: (a) the integration of technology and digital tools, together with the new challenges this poses for assessment; (b) active learning through games, experiments and simulations; (c) curriculum reform, exemplified by the CORE project; and (d) inclusion, accessibility and diversity. The review shows that contemporary economics pedagogy is shifting away from the lecture and the conventional textbook towards more interactive, inclusive and empirically grounded models. At the same time, it stresses that rigorous empirical evaluation of the effectiveness of many of these innovations

remains limited, and that emerging topics—such as the use of generative artificial intelligence—still require dedicated research before firm conclusions can be drawn.

Key-Words: economics education, economics pedagogy, active learning, CORE project, literature review

Εισαγωγή

Η διδασκαλία των Οικονομικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στηριζόταν παραδοσιακά στη μετωπική διάλεξη και στο τυποποιημένο εγχειρίδιο. Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, παρατηρείται αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για παιδαγωγικές προσεγγίσεις που τοποθετούν στο επίκεντρο τη συμμετοχή, την εμπειρία και τη διαφορετικότητα των φοιτητών. Το ενδιαφέρον αυτό αποτυπώνεται και θεσμικά: η διεθνής βιβλιογραφία της οικονομικής παιδαγωγικής έχει πλέον αποκτήσει συστηματικές, περιοδικές ανασκοπήσεις που χαρτογραφούν τις τάσεις του πεδίου ανά διετία (Birdi κ.ά., 2023· Birdi κ.ά., 2026).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να συνθέσει τα κύρια ευρήματα της πρόσφατης βιβλιογραφίας γύρω από το ερώτημα: ποιες καινοτόμες προσεγγίσεις στη διδακτική των Οικονομικών αναδεικνύονται ως σημαντικές κατά την περίοδο 2021–2026 και τι γνωρίζουμε για την αποτελεσματικότητά τους; Η ανασκόπηση δεν επιχειρεί εξαντλητική κάλυψη, αλλά εστιάζει σε έναν περιορισμένο αριθμό αξιόπιστων, επιστημονικά τεκμηριωμένων πηγών, ώστε να αποδώσει με ακρίβεια τα ευρήματά τους.

Μεθοδολογική σημείωση

Πρόκειται για επιλεκτική, αφηγηματική ανασκόπηση και όχι για συστηματική ανασκόπηση κατά τα πρότυπα PRISMA. Οι πηγές που αξιοποιούνται προέρχονται από διεθνή επιστημονικά περιοδικά με κριτές, κυρίως από το *International Review of Economics Education* και το *Economica*, και αφορούν τη διδακτική, τη μάθηση και την αξιολόγηση των Οικονομικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Δεδομένου ότι ο αριθμός των πηγών είναι περιορισμένος, οι ισχυρισμοί που διατυπώνονται παρακάτω αποδίδονται αυστηρά σε όσα αναφέρουν οι ίδιες οι μελέτες. Όπου η βιβλιογραφία δεν παρέχει επαρκή εμπειρικά τεκμήρια, αυτό δηλώνεται ρητά.

Θεματικοί άξονες της πρόσφατης βιβλιογραφίας

Τεχνολογία, ψηφιακά εργαλεία και αξιολόγηση

Ένας από τους ισχυρότερους άξονες της πρόσφατης οικονομικής παιδαγωγικής είναι η ενσωμάτωση ψηφιακών μεθόδων στη διδασκαλία και, κυρίως, στην αξιολόγηση. Στην κριτική τους ανασκόπηση της βιβλιογραφίας των ετών 2022–2023, οι Birdi κ.ά. (2026) επισημαίνουν ότι, στη μετα-πανδημική περίοδο, αυξάνεται η έρευνα γύρω από τις ψηφιακές μεθόδους αξιολόγησης και την «αυθεντική» αξιολόγηση, καθώς και η έμφαση στην ενσωμάτωση του προγραμματισμού (coding) και της επιστήμης δεδομένων στη διδασκαλία των Οικονομικών. Η ίδια ανασκόπηση σημειώνει ότι η

ανάγκη καλύτερης προετοιμασίας των φοιτητών για τον ψηφιακό κόσμο αναγνωρίζεται ως πεδίο με περιθώρια βελτίωσης.

Αξιοσημείωτο είναι ότι η σειρά αυτών των ανασκοπήσεων σχεδιάστηκε εξαρχής ως περιοδική: οι Birdi κ.ά. (2023) κάλυψαν τη βιβλιογραφία των ετών 2020–2021, ενώ οι Birdi κ.ά. (2026) επεκτείνουν τη μελέτη στα έτη 2022–2023, διατηρώντας τον ίδιο στόχο, δηλαδή την παροχή μιας κριτικής και επιλεκτικής επισκόπησης των κύριων τάσεων στην παιδαγωγική, το πρόγραμμα σπουδών και την αξιολόγηση των Οικονομικών. Η ύπαρξη μιας τέτοιας θεσμοθετημένης σειράς ανασκοπήσεων αποτελεί από μόνη της ένδειξη της ωρίμανσης του πεδίου.

Ενεργητική μάθηση: παιχνίδια, πειράματα και προσομοιώσεις

Η αξιοποίηση παιχνιδιών και πειραμάτων στην τάξη αποτελεί διαχρονικό θέμα της οικονομικής παιδαγωγικής. Οι Birdi κ.ά. (2026) τονίζουν ότι η αποτελεσματική ενσωμάτωση παιχνιδιών και πειραμάτων στις διδακτικές συνεδρίες των Οικονομικών είναι ένα μακροχρόνιο ζήτημα του πεδίου, με ρίζες που ανάγονται τουλάχιστον σε ένα συμπόσιο του 1970 στο *Journal of Economic Education* αφιερωμένο στη χρήση παιχνιδιών και προσομοιώσεων στη διδασκαλία. Η συνέχιση και ανανέωση αυτής της θεματικής στην πρόσφατη βιβλιογραφία δείχνει ότι οι βιωματικές, ενεργητικές μέθοδοι παραμένουν στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος, παρότι η μορφή τους εξελίσσεται με τη βοήθεια της τεχνολογίας.

Αναμόρφωση του προγράμματος σπουδών: το παράδειγμα CORE

Πέρα από τις επιμέρους διδακτικές τεχνικές, μία από τις σημαντικότερες καινοτομίες της τελευταίας δεκαετίας είναι η συνολική αναμόρφωση του εισαγωγικού προγράμματος σπουδών μέσω της πρωτοβουλίας CORE (Curriculum Open-access Resources in Economics), η οποία προτείνει μια διδασκαλία περισσότερο προσανατολισμένη σε πραγματικά οικονομικά προβλήματα και δεδομένα, σε αντιδιαστολή με το συμβατικό εγχειρίδιο.

Η πιο ισχυρή εμπειρική αποτίμηση του CORE προέρχεται από τους Araya, Blanchard, Cárdenas, Failache και Perazzo (2026), οι οποίοι αξιοποίησαν την τυχαία κατανομή φοιτητών σε δύο εκδοχές του εισαγωγικού μαθήματος μικροοικονομικής σε πανεπιστήμιο της Ουρουγουάης —ένα συμβατικό και ένα βασισμένο στο CORE— ώστε να παρέχουν αιτιακά τεκμήρια για τις επιπτώσεις του προγράμματος. Τα ευρήματά τους είναι ιδιαίτερα διαφωτιστικά: δεν εντόπισαν συστηματικές διαφορές στα ποσοστά επιτυχίας ή εγκατάλειψης μεταξύ των δύο μαθημάτων, ούτε σημαντικές διαφορές στην επίδοση σε ένα παράλληλο μάθημα διαφορικού λογισμού ή σε ένα μεταγενέστερο προχωρημένο μάθημα μικροοικονομικής. Με βάση αυτά, οι συγγραφείς καταλήγουν ότι δεν υπάρχουν ενδείξεις μειονεκτημάτων σε συναφή επόμενα μαθήματα από τη χρήση ενός μαθήματος βασισμένου στο CORE (Araya κ.ά., 2026).

Το εύρημα αυτό είναι σημαντικό από μεθοδολογική σκοπιά, καθώς προέρχεται από έναν σχεδόν πειραματικό σχεδιασμό (τυχαία κατανομή), κάτι σπάνιο στην εκπαιδευτική έρευνα. Συγχρόνως, υπενθυμίζει ότι μια καινοτόμος προσέγγιση δεν χρειάζεται να αποδεικνύεται «ανώτερη» σε κάθε μετρήσιμη διάσταση για να είναι

αξιόλογη· η απουσία αρνητικών επιπτώσεων, σε συνδυασμό με άλλα οφέλη (π.χ. στην εμπειρία μάθησης), μπορεί ήδη να δικαιολογεί την υιοθέτησή της.

Συμπερίληψη, προσβασιμότητα και ποικιλομορφία

Ένας τέταρτος άξονας που διατρέχει τη βιβλιογραφία αφορά τη συμπεριληπτική και προσβάσιμη διδασκαλία. Οι Leung, Moldovan και Ata (2023) εξετάζουν την εφαρμογή του πλαισίου του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (Universal Design for Learning – UDL) στη διδασκαλία των Οικονομικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όπως αναφέρουν, το UDL οργανώνεται γύρω από τρεις βασικές αρχές: (1) πολλαπλά μέσα αναπαράστασης της πληροφορίας, (2) πολλαπλά μέσα δράσης και έκφρασης, και (3) πολλαπλά μέσα εμπλοκής/συμμετοχής, με στόχο την ένταξη και την κινητοποίηση μαθητευόμενων από διαφορετικά υπόβαθρα σε ένα συμπεριληπτικό μαθησιακό περιβάλλον. Οι συγγραφείς σημειώνουν ότι, αν και τα τεκμήρια για την αποτελεσματικότητα του UDL παραμένουν περιορισμένα, η πρόσφατη βιβλιογραφία αρχίζει να καταγράφει ενδείξεις ότι οι μαθητευόμενοι σε περιβάλλοντα βασισμένα στο UDL επιτυγχάνουν μέτρια καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις σε σύγκριση με μη-UDL περιβάλλοντα (Leung κ.ά., 2023).

Στο ίδιο πνεύμα της σύνδεσης της διδασκαλίας με την ποικιλομορφία και τη συμπερίληψη, οι Ben Abdesslem και Picault (2023) προτείνουν τη χρήση πρωτότυπων σειρών του Netflix ως διδακτικό υλικό για την προσέγγιση οικονομικών εννοιών με οπτική διαφορετικότητας και ένταξης. Η προσέγγιση αυτή εντάσσεται σε μια ευρύτερη τάση αξιοποίησης πολιτισμικών αναφορών της καθημερινότητας των φοιτητών, ώστε αφηρημένες οικονομικές έννοιες να γίνονται πιο οικείες και σχετικές.

Η σύγκλιση των δύο αυτών εργασιών —μία θεωρητικά θεμελιωμένη στο UDL και μία πιο εφαρμοσμένη μέσω της ποπ κουλτούρας— υποδηλώνει ότι η συμπερίληψη δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως δευτερεύον ζήτημα, αλλά ως οργανικό συστατικό του σχεδιασμού της διδασκαλίας των Οικονομικών.

Συζήτηση

Από τη σύνθεση των παραπάνω αναδύεται μια συνεκτική εικόνα. Πρώτον, η διδακτική των Οικονομικών μετατοπίζεται από παθητικά προς ενεργητικά και διαδραστικά μοντέλα, με τα παιχνίδια, τα πειράματα και τις προσομοιώσεις να διατηρούν κεντρικό ρόλο (Birdi κ.ά., 2026). Δεύτερον, η τεχνολογία λειτουργεί τόσο ως ευκαιρία —μέσω ψηφιακών εργαλείων και της ενσωμάτωσης δεξιοτήτων προγραμματισμού και δεδομένων— όσο και ως πρόκληση, ιδίως ως προς την ακεραιότητα και τον σχεδιασμό της αξιολόγησης (Birdi κ.ά., 2026). Τρίτον, οι καινοτομίες σε επίπεδο προγράμματος σπουδών, όπως το CORE, αρχίζουν να αξιολογούνται με αυστηρές, αιτιακές μεθόδους (Araya κ.ά., 2026). Τέταρτον, η συμπερίληψη και η προσβασιμότητα εδραιώνονται ως σχεδιαστικές αρχές, μέσω πλαισίων όπως το UDL αλλά και μέσω πιο προσιτού διδακτικού υλικού (Leung κ.ά., 2023· Ben Abdesslem & Picault, 2023).

Ταυτόχρονα, η βιβλιογραφία είναι συγκρατημένη ως προς τους ισχυρισμούς αποτελεσματικότητας. Τόσο στην περίπτωση του UDL (Leung κ.ά., 2023) όσο και

στην περίπτωση του CORE (Araya κ.ά., 2026), τα ευρήματα είναι περισσότερο «απουσία αρνητικών επιπτώσεων» και «μέτρια οφέλη» παρά εντυπωσιακές βελτιώσεις. Αυτό αποτελεί χρήσιμη υπενθύμιση ότι η καινοτομία στη διδασκαλία πρέπει να συνοδεύεται από προσεκτική εμπειρική αποτίμηση και να μην υιοθετείται αποκλειστικά με βάση τη δημοτικότητά της.

Συμπεράσματα και περιορισμοί

Η πρόσφατη βιβλιογραφία (2021–2026) αποτυπώνει ένα πεδίο σε ωρίμανση, όπου η καινοτομία στη διδακτική των Οικονομικών οργανώνεται γύρω από τέσσερις άξονες: την τεχνολογία και την αξιολόγηση, την ενεργητική μάθηση, την αναμόρφωση του προγράμματος σπουδών και τη συμπερίληψη. Το πιο ενθαρρυντικό στοιχείο είναι η εμφάνιση συστηματικών ανασκοπήσεων και αιτιακών μελετών, που επιτρέπουν πιο τεκμηριωμένες αποφάσεις.

Η παρούσα εργασία υπόκειται σε σαφείς περιορισμούς. Στηρίζεται σε έναν περιορισμένο αριθμό πηγών και σε μία μη συστηματική κάλυψη τους σε εύρος χρόνου· επομένως δεν αξιώνει εξαντλητική κάλυψη του πεδίου (αποτελεί κατά συνέπεια μία αφηγηματική προσέγγιση των εξελίξεων του επιστημονικού διαλόγου στο πεδίο). Πολλές αναδυόμενες θεματικές —ιδίως η χρήση της παραγωγικής τεχνητής νοημοσύνης στη διδασκαλία και την αξιολόγηση των Οικονομικών— αναφέρονται μεν στις ανασκοπήσεις ως πεδία αυξανόμενου ενδιαφέροντος, αλλά απαιτούν περαιτέρω, ειδικά εστιασμένη έρευνα προτού διατυπωθούν ασφαλή συμπεράσματα. Μελλοντικές ανασκοπήσεις, αξιοποιώντας και τη συνέχεια της σειράς των Birdi κ.ά., θα μπορέσουν να αποτιμήσουν πληρέστερα την πορεία αυτών των καινοτομιών.

Βιβλιογραφία

Araya, F., Blanchard, P., Cárdenas, J. C., Failache, E., & Perazzo, I. (2026). Another way of teaching microeconomics: Impact evaluation of the CORE project. *Economica*, 1–44. https://doi.org/10.1111/ecca.70045

Ben Abdesslem, A., & Picault, J. (2023). Using Netflix Original Series to teach economics: A diversity and inclusion approach. *International Review of Economics Education, 44*, 100278. https://doi.org/10.1016/j.iree.2023.100278

Birdi, A., Cook, S., Elliott, C., Lait, A., Mehari, T., & Wood, M. (2023). A critical review of recent economics pedagogy literature, 2020–2021. *International Review of Economics Education, 43*, 100264. https://doi.org/10.1016/j.iree.2023.100264

Birdi, A., Cook, S., Elliott, C., Hawkes, D., Lait, A., Proud, S., & Zumaeta, C. A. (2026). A critical review of recent economics pedagogy literature, 2022–2023. *International Review of Economics Education, 51*, 100332. https://doi.org/10.1016/j.iree.2025.100332

Leung, A., Moldovan, L., & Ata, M. (2023). Teaching economics in higher education with universal design for learning. *International Review of Economics Education, 44*, 100273. https://doi.org/10.1016/j.iree.2023.100273

«Παιδαγωγική του Ρίσκου στο Νηπιαγωγείο: Επαναπροσδιορίζοντας την Ασφάλεια και την Ανθεκτικότητα»

Κατσαφάρου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε 60 M.Sc.
Πετρούλια Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε 60 M.Sc.

Περίληψη

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η παιδική ηλικία βιώνεται συχνά μέσα από ένα πλέγμα «ασφυκτικής» υπερπροστασίας, το οποίο περιορίζει την αυθόρμητη ανάπτυξη των παιδιών. Η παρούσα εργασία εξετάζει την ανάγκη για μια ριζοσπαστική παιδαγωγική μεταστροφή: την υιοθέτηση του Πραγματικού Ρίσκου ως δομικού στοιχείου της μάθησης στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Αναγνωρίζοντας το παράδοξο όπου οι υπερασφαλείς χώροι οδηγούν τελικά σε παιδιά με ελλιπή σωματική εγγραμματοσύνη και χαμηλή ψυχική ανθεκτικότητα, η πρόταση αυτή επιδιώκει να αποκαταστήσει τη χαμένη ισορροπία μεταξύ ασφάλειας και πρόκλησης. Μέσα από τη διάκριση μεταξύ επικίνδυνων κινδύνων και ωφέλιμων ρίσκων, και με τη χρήση σύγχρονων εργαλείων όπως η Αξιολόγηση Ρίσκου-Οφέλους (Risk-Benefit Assessment), αναλύεται πώς το σχολείο μπορεί να μετατραπεί σε ένα περιβάλλον όπου η διαχείριση της αβεβαιότητας γίνεται το εφαλτήριο για τη θωράκιση της προσωπικότητας του παιδιού και την καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής.

Λέξεις-Κλειδιά: Παιδαγωγική Ρίσκου, Ψυχική Ανθεκτικότητα, Καινοτομία.

Risk Pedagogy in Kindergarten: Redefining Safety and Resilience

Maria Katsafarou, Kindergarten Teacher M.Sc
Eleni Petroulia, Kindergarten Teacher M.Sc.

Abstract

In modern educational reality, childhood is often experienced through a complex web of "suffocating" institutional and societal overprotection, which significantly limits children's spontaneous development and autonomous exploration. This academic paper examines the pressing need for a radical pedagogical shift: the strategic adoption of Real Risk as a structural and foundational element of the learning process within the context of the Greek kindergarten system. Recognizing the modern paradox where ultra-safe educational spaces ultimately produce children with deficient physical literacy, diminished spatial awareness, and low emotional resilience, this proposal seeks to systematically restore the lost balance between safety and necessary developmental challenge. Through a clear pedagogical distinction between dangerous, unobservable hazards and beneficial, calculated risks, and by utilizing contemporary risk-management tools such as the Risk-Benefit Assessment (RBA) protocol, it is analyzed how the contemporary school can be transformed into a dynamic environment. In this environment, the management of uncertainty serves as the ultimate springboard for

shielding the child's personality, cultivating critical 21st-century skills, and fostering lifelong adaptability.

Key-words: Risk Pedagogy, Emotional Resilience, innovation

Εισαγωγή

Η γέννηση και η συστηματική εδραίωση μιας αυθεντικής καινοτομίας στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης αναδύεται στις μέρες μας όχι απλώς ως μια εναλλακτική μεθοδολογική πρόταση, αλλά ως μια επιτακτική και επείγουσα ανάγκη απέναντι σε μια υφιστάμενη κατάσταση που αδυνατεί δομικά να εξυπηρετήσει τις πολυσχιδείς αναπτυξιακές, σωματικές και ψυχικές ανάγκες του σύγχρονου παιδιού. Στην περίπτωση της Παιδαγωγικής του Πραγματικού Ρίσκου, το θεμελιώδες πρόβλημα εντοπίζεται στην προοδευτική και συστηματική μετατροπή της παιδικής ηλικίας σε μια αποστειρωμένη, υπερ-ρυθμισμένη και περιοριστική εμπειρία, η οποία εμφανίζεται βαθιά εγκλωβισμένη σε αυτό που οι σύγχρονοι κοινωνιολόγοι ονομάζουν «κουλτούρα της καθολικής επιτήρησης».

Η δυτική κοινωνία του 21ου αιώνα, ωθούμενη από ένα έντονο αίσθημα συλλογικού άγχους και στην υπερβολική, συχνά εμμονική προσπάθειά της να θωρακίσει τα παιδιά από κάθε πιθανό σωματικό τραυματισμό ή επιφανειακή αμυχή, έχει δημιουργήσει ένα άκρως τεχνητό και προστατευμένο περιβάλλον διαβίωσης. Αυτό το αποστειρωμένο περιβάλλον, αν και μακροπρόθεσμα στοχεύει στην ευημερία, καταλήγει να προκαλεί πολύ σοβαρότερους και βαθύτερους αναπτυξιακούς, ψυχικούς, κινητικούς και γνωστικούς τραυματισμούς, οι οποίοι αποτυπώνονται ανάγλυφα στη συμπεριφορά των παιδιών κατά την είσοδό τους στην οργανωμένη εκπαίδευση.

Το κεντρικό αυτό κοινωνικό και παιδαγωγικό πρόβλημα αποκρυσταλλώνεται με σαφήνεια στο λεγόμενο «Παράδοξο της Ασφάλειας». Διανύουμε μια ιστορική περίοδο κατά την οποία οι δημόσιες παιδικές χαρές, τα πάρκα και τα σχολικά προαύλια σχεδιάζονται, κατασκευάζονται και πιστοποιούνται με μοναδικό γνώμονα τον απόλυτο, μηδενικό κίνδυνο. Ωστόσο, η διεθνής ερευνητική βιβλιογραφία αποδεικνύει ότι αυτή η υπερβολική και τεχνητή ασφάλεια οδηγεί σε μια παράδοξη, γεωμετρική αύξηση των σοβαρών ατυχημάτων όταν τα παιδιά βρεθούν εκτός του ελεγχόμενου πλαισίου.

Τα παιδιά της σύγχρονης αστικής κοινωνίας, στερούμενα συστηματικά την ευκαιρία να έρθουν αντιμέτωπα με ελεγχόμενες μικρο-προκλήσεις κατά την καθημερινότητά τους, παρουσιάζουν μια δραματική υποχώρηση της βασικής σωματικής τους εγγραμματοσύνης. Δεν διαθέτουν τις απαραίτητες ευκαιρίες για να μάθουν βιωματικά πώς να πέφτουν χωρίς να τραυματίζονται, πώς να ισορροπούν σε ασταθείς επιφάνειες, πώς να συντονίζουν τα μέλη τους στο χώρο ή πώς να υπολογίζουν με ακρίβεια τις σωματικές τους δυνάμεις και τα όριά τους.

Παράλληλα με το κινητικό έλλειμμα, η πλήρης απουσία καθημερινών εμπειριών όπου η αδρεναλίνη αναμιγνύεται δημιουργικά με το φυσιολογικό συναίσθημα του φόβου και την τελική ικανοποίηση της επιτυχίας λειτουργεί άκρως ανασταλτικά στην οργανική ανάπτυξη των εσωτερικών μηχανισμών διαχείρισης του άγχους. Η διαδικασία αυτή στερεί από το παιδί τη φυσική, εξελικτική «ανοσοποίηση κατά του φόβου», γεγονός που συντελεί στη διαμόρφωση μιας νέας γενιάς εφήβων και νεαρών ενηλίκων που χαρακτηρίζονται από εξαιρετικά χαμηλή ψυχική ανθεκτικότητα, ευθραυστότητα και αυξημένα ποσοστά εμφάνισης αγχωδών διαταραχών.

Θεωρητικό Πλαίσιο και Εννοιολογικές Διακρίσεις

Η προτεινόμενη εκπαιδευτική καινοτομία επιδιώκει την οργανική, συστηματική και επιστημονικά τεκμηριωμένη ενσωμάτωση της Παιδαγωγικής του Πραγματικού Ρίσκου στην καθημερινή πρακτική του ελληνικού νηπιαγωγείου, αναγνωρίζοντας το ρίσκο όχι ως μια επικίνδυνη εκτρεπόμενη κατάσταση, αλλά ως ένα αναγκαίο, αναντικατάστατο παιδαγωγικό εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης. Είναι σαφές και πρέπει να υπογραμμιστεί ότι, μακριά από κάθε έννοια εκπαιδευτικής αμέλειας, έλλειψης εποπτείας ή έκθεσης των μαθητών σε αδικαιολόγητο κίνδυνο, η συγκεκριμένη προσέγγιση εδράζεται πάνω σε μια θεμελιώδη, αυστηρή διάκριση μεταξύ των εννοιών του «ρίσκου» και του «κινδύνου».

Ως κίνδυνος ορίζεται οποιαδήποτε πηγή ή κατάσταση η οποία εμπεριέχει μια λανθάνουσα, μη προβλέψιμη απειλή για την ακεραιότητα του παιδιού, την οποία το ίδιο το παιδί, λόγω του αναπτυξιακού του σταδίου, αδυνατεί αντικειμενικά να εντοπίσει, να αξιολογήσει και να διαχειριστεί. Τέτοιες περιπτώσεις αποτελούν, για παράδειγμα, μια χαλαρή, ελαττωματική βίδα σε ένα παιχνίδι, ένα κρυμμένο σπασμένο γυαλί στο χώμα ή μια δομική αστοχία σε μια κατασκευή. Αυτού του είδους οι κίνδυνοι οφείλουν να εντοπίζονται έγκαιρα και να εξαλείφονται πλήρως και αδιαπραγμάτευτα από τους υπεύθυνους ενήλικες και εκπαιδευτικούς.

Αντίθετα, το ρίσκο αποτελεί μια απολύτως συνειδητή, ελεγχόμενη και σκόπιμη επιλογή αναπτυξιακής πρόκλησης, κατά την οποία το παιδί είναι σε θέση να εκτιμήσει την κατάσταση, να ζυγίσει τις πιθανότητες επιτυχίας ή αποτυχίας και να λάβει μια αυτόνομη απόφαση για τη δράση του. Το ρίσκο εμπεριέχει την πιθανότητα του μικροτραυματισμού (π.χ. μια επιφανειακή γρατζουνιά ή ένας μώλωπας), ο οποίος όμως θεωρείται αποδεκτό και αναμενόμενο τίμημα για την κατάκτηση μιας ανώτερης αναπτυξιακής δεξιότητας.

Από εξελικτική και νευροαποκριτική σκοπιά, το ριψοκίνδυνο παιχνίδι θεωρείται μια έμφυτη, προσαρμοστική συμπεριφορά του ανθρώπινου είδους. Όπως τεκμηριώνουν οι Sandseter και Kennair (2011), μέσα από το συναρπαστικό και γεμάτο προκλήσεις παιχνίδι, το παιδί εκθέτει εθελοντικά τον εαυτό του σε ελεγχόμενες δόσεις φυσιολογικού φόβου. Αυτή η διαδικασία λειτουργεί ως ένας νευρολογικός μηχανισμός απεξαισθητοποίησης, καθώς το άτομο μαθαίνει ότι τα σωματικά συμπτώματα της διέγερσης (ταχυπαλμία, έκκριση αδρεναλίνης) δεν οδηγούν απαραίτητα στην καταστρο-

φή, αλλά μπορούν να ελεγχθούν, οδηγώντας στην αυτονομία και την κυριαρχία πάνω στο περιβάλλον.

Η μεθοδολογία της συγκεκριμένης καινοτομίας εισάγει στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα το διεθνώς αναγνωρισμένο και εφαρμοσμένο πρωτόκολλο της Αξιολόγησης Ρίσκου-Οφέλους (Risk-Benefit Assessment - RBA). Το εργαλείο αυτό επιφέρει μια ριζική μετατόπιση της εκπαιδευτικής εστίασης: απομακρύνεται από το παραδοσιακό, φοβικό και αμυντικό ερώτημα της πιθανής αποτυχίας ή του ενδεχόμενου τραυματισμού και επικεντρώνεται στο ουσιαστικό, μακροπρόθεσμο ερώτημα του αναπτυξιακού και γνωστικού κέρδους που θα αποκομίσει το παιδί από μια δραστηριότητα.

Για την πρακτική υλοποίηση αυτής της προσέγγισης, η διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος βασίζεται και οργανώνεται πάνω στις έξι (6) διακριτές κατηγορίες ρίσκου που έχει καταγράψει και τεκμηριώσει η Ellen Sandseter:

Παιχνίδι με μεγάλα ύψη: Όπου τα παιδιά δοκιμάζουν την ισορροπία τους και την αντίληψη του χώρου (π.χ. σκαρφάλωμα σε δέντρα ή ψηλές κατασκευές).

Παιχνίδι με υψηλές ταχύτητες: Που περιλαμβάνει την ανεξέλεγκτη ή γρήγορη κίνηση (π.χ. τρέξιμο σε κατηφόρες, τσουλήθρες, κούνιες).

Παιχνίδι με επικίνδυνα/πραγματικά εργαλεία: Όπου τα παιδιά χρησιμοποιούν αληθινά αντικείμενα κοπής ή κρούσης (π.χ. σφυριά, πριόνια, μαχαίρια ξυλογλυπτικής).

Παιχνίδι κοντά σε επικίνδυνα στοιχεία: Που περιλαμβάνει την ελεγχόμενη αλληλεπίδραση με στοιχεία της φύσης (π.χ. ανοιχτή φωτιά, βαθύ νερό, γκρεμοί).

Παιχνίδι πάλης και σωματικής επαφής: Όπου τα παιδιά δοκιμάζουν τη δύναμή τους μέσω της έντιμης αναμέτρησης.

Παιχνίδι όπου τα παιδιά μπορούν να χαθούν/εξερευνήσουν αυτόνομα: Όπου υφίσταται η αίσθηση της ελευθερίας μακριά από το άμεσο, οπτικό πεδίο του εκπαιδευτικού.

Θεσμική Συμβατότητα: ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ & Δεξιότητες 21ου Αιώνα

Η εισαγωγή της Παιδαγωγικής του Πραγματικού Ρίσκου συνιστά μια βαθιά και ριζοσπαστική τομή για τα ιστορικά δεδομένα του ελληνικού δημόσιου νηπιαγωγείου. Προτείνει μια ολοκληρωτική αλλαγή νοοτροπίας σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο, λόγω του ισχύοντος νομικού πλαισίου και των κοινωνικών πιέσεων, χαρακτηρίζεται παραδοσιακά ως βαθιά συντηρητικό και «φοβικό» απέναντι σε οτιδήποτε ξεφεύγει από την απόλυτα ελεγχόμενη ρουτίνα της σχολικής αίθουσας. Μέσα από τη συστηματική χρήση του εργαλείου RBA, η εκπαιδευτική διαδικασία θωρακίζεται επιστημονικά και νομικά, καθώς ο παιδαγωγός είναι σε θέση να τεκμηριώσει ανά πάσα στιγμή, γραπτώς και με επιστημονικά επιχειρήματα, το συγκεκριμένο αναπτυξιακό

όφελος μιας δραστηριότητας έναντι ενός ελάχιστου, υπολογισμένου και ελεγχόμενου ρίσκου.

Παρά τον ανατρεπτικό της χαρακτήρα, η συγκεκριμένη καινοτόμος πρόταση δεν κινείται εκτός του θεσμικού πλαισίου, αλλά αντίθετα βρίσκεται σε πλήρη, οργανική ευθυγράμμιση και αρμονία με τους σκοπούς και τους στόχους του ισχύοντος Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) για το Νηπιαγωγείο.

Στο γνωστικό και κοινωνικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία» (Γλώσσα και Έκφραση), η διαρκής διαπραγμάτευση, η θέσπιση και η αναθεώρηση των κανόνων ασφαλείας κατά τη διάρκεια του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού απαιτούν από τα παιδιά υψηλή ακρίβεια λόγου, ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, ενσυναίσθηση και στενή ομαδική συνεργασία για την αποφυγή ατυχημάτων.

Στην ενότητα «Παιδί και Περιβάλλον» (Φυσικές Επιστήμες και Ανθρωπογενές Περιβάλλον), η κατανόηση των θεμελιωδών νόμων της φυσικής (όπως η βαρύτητα, η τριβή, η ορμή, η καύση και η ροή των υγρών) παύει να αποτελεί μια αφηρημένη, θεωρητική επεξήγηση σε ένα βιβλίο ή μια οθόνη και μετατρέπεται σε μια ζωντανή, βιωματική και εμπειρική κατάκτηση μέσα στο χώρο.

Επιπλέον, η καινοτομία αυτή υπηρετεί με τον πλέον ιδανικό τρόπο την καλλιέργεια των Δεξιοτήτων του 21ου Αιώνα (4Cs: Κριτική Σκέψη, Δημιουργικότητα, Συνεργασία, Επικοινωνία), οι οποίες έχουν εισαχθεί θεσμικά στο ελληνικό σχολείο μέσω των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Η διαχείριση της αβεβαιότητας, η επίλυση προβλημάτων σε πραγματικό χρόνο, η ανάληψη προσωπικής ευθύνης και η σταδιακή οικοδόμηση της ψυχικής ανθεκτικότητας αποτελούν τις κορυφαίες δεξιότητες ζωής που το σύγχρονο σχολείο οφείλει να προσφέρει στους μελλοντικούς πολίτες.

Επιχειρησιακή Εφαρμογή: Το Μοντέλο του Αστικού Νηπιαγωγείου (Case Study)

Η επιχειρησιακή εφαρμογή της συγκεκριμένης καινοτομίας υλοποιήθηκε ως μια ολοκληρωμένη μελέτη περίπτωσης σε ένα τυπικό δημόσιο Νηπιαγωγείο του αστικού ιστού. Η επιλογή της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας έγινε σκόπιμα, προκειμένου να αναδειχθεί ότι η Παιδαγωγική του Ρίσκου μπορεί να εφαρμοστεί ακόμη και κάτω από τις πιο δυσμενείς χωροταξικές συνθήκες. Το σχολείο διέθετε έναν εξαιρετικά περιορισμένο προαύλιο χώρο, ο οποίος, ακολουθώντας τα παρωχημένα πρότυπα των περασμένων δεκαετιών, ήταν εξολοκλήρου καλυμμένος με σκληρό, γκρίζο τσιμέντο, στερούμενος φυσικών στοιχείων, δέντρων ή μαλακών επιφανειών.

Με γνώμονα τη ριζική αλλαγή του περιβάλλοντος και τη μετατροπή του από έναν χώρο απλής επιτήρησης σε ένα δυναμικό πεδίο μάθησης, η σχολική αυλή αναδιοργανώθηκε και χωρίστηκε σε έξι (6) διακριτές, ελεγχόμενες ζώνες αναπτυξιακών προκλήσεων:

- Ζώνη Μεγάλων Υψών: Στιβαρές, χειροποίητες κατασκευές από λειασμένες ξύλινες παλέτες, κούτσουρα, φορητές σκάλες αλουμινίου και σχοινιά αναρρίχησης. Διαχείριση του υποκειμενικού ίλιγγου, ανάπτυξη της ιδιοδεκτικότητας, ενδυνάμωση του αιθουσαίου συστήματος και κατάκτηση του οπτικοκινητικού συντονισμού.
- Εργαστήριο Επικίνδυνων Εργαλείων Μόνιμος, σταθερός πάγκος ξυλουργικής εξοπλισμένος με αληθινά, μεταλλικά σφυριά, πριόνια, τανάλιες, καρφιά και κομμάτια φυσικού ξύλου. Κατάργηση των πλαστικών απομιμήσεων, δραματική βελτίωση της λεπτής κινητικότητας, καλλιέργεια της μέγιστης δυνατής συγκέντρωσης προσοχής και ανάπτυξη υψηλού αισθήματος υπευθυνότητας.
- Αρένα της Ενσυναίσθησης: Ειδικά διαμορφωμένο τμήμα της αυλής καλυμμένο με παχιά, προστατευτικά στρώματα γυμναστικής υψηλής πυκνότητας. Νομιμοποίηση και έλεγχος του παιχνιδιού σωματικής επαφής («έντιμη πάλη»), εκτόνωση των φυσικών επιθετικών ενορμήσεων, βιωματική κατανόηση της δύναμης του σώματος και ανάπτυξη ενσυναίσθησης.
- Επαφή με Επικίνδυνα Στοιχεία: Ειδικό, βαρέος τύπου μεταλλικό δοχείο, ξύλα, σπίρτα, πυροσβεστήρας, πρόσβαση σε τρεχούμενο νερό και λάσπη. Απομυθοποίηση του αρχέγονου τρόμου προς τη φωτιά, βιωματική κατανόηση των νόμων της θερμότητας, της καύσης και της τήξης, εκμάθηση κανόνων πυρασφάλειας και ελεύθερος πειραματισμός με φυσικά στοιχεία.
- Ζώνη Υψηλών Ταχυτήτων: Μεγάλη ποικιλία κινητών, μη δομημένων υλικών (Loose Parts) όπως σανίδες, παλιά ελαστικά αυτοκινήτων, πλαστικοί σωλήνες και ρόδες. Αυτόνομη κατασκευή οχημάτων και αυτοσχέδιων κεκλιμένων επιπέδων, πειραματισμός με την τριβή, την ορμή και τη φόρα, και ανάπτυξη της ακαριαίας σωματικής αντίδρασης στην απώλεια ισορροπίας.
- Γωνιά της Αυτονομίας: Απομονωμένες γωνιές με μεγάλα χαρτόκουτα, υφάσματα, σκοινιά και κλαδιά, που επιτρέπουν στα παιδιά να δημιουργούν κρυψώνες.

Διαχείριση Προκλήσεων, Αντιφάσεις και Στρατηγικές Αντιμετώπισης

Η πρακτική εισαγωγή της «Αρχιτεκτονικής του Κινδύνου» συνοδεύεται από συστημικές αντιφάσεις και κοινωνικές αντιστάσεις. Η κυρίαρχη θεσμική πρόκληση πηγάζει από τον ευθυνόφοβο των εκπαιδευτικών λόγω του ισχύοντος νομικού πλαισίου. Η αντίφαση αυτή αντιμετωπίζεται ριζικά μέσω της επιστημονικής και νομικής θωράκισης που προσφέρει το γραπτό πρωτόκολλο RBA, το οποίο μετατοπίζει το νομικό βάρος από την υποκειμενική αμέλεια στην αντικειμενική επαγγελματική κρίση.

Η δεύτερη πρόκληση αφορά το φαινόμενο της «ελικοπτερικής γονεϊκότητας». Μέσα από συστηματικά βιωματικά εργαστήρια, οι γονείς κατανόησαν ότι το ελεγχόμενο ρίσκο λειτουργεί ως «ψυχολογικό εμβόλιο» κατά των αγχωδών διαταραχών, αποδεχόμενοι πλέον τη λασπωμένη ή σχισμένη μπλούζα ως πολύτιμο «ένσημο μάθησης».

Παράλληλα, οι εσωτερικοί φόβοι των εκπαιδευτικών κάμφθηκαν μέσω της στρατηγικής της Σταδιακής Έκθεσης και της καθημερινής αναστοχαστικής πρακτικής. Οι χωρικοί περιορισμοί του τσιμεντένιου σχολείου ξεπεράστηκαν με τη χαμηλού κόστους χρήση των Loose Parts, ενώ η πρόκληση της συμπερίληψης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαντήθηκε με τον σχεδιασμό υποκειμενικά διαβαθμισμένων προκλήσεων, σεβόμενων τον προσωπικό ρυθμό κάθε παιδιού.

Συμπεράσματα και προοπτικές

Η εφαρμογή της Παιδαγωγικής του Πραγματικού Ρίσκου επέφερε ολιστικό αντίκτυπο, απαντώντας αποτελεσματικά στην παθογένεια της αποστειρωμένης ασφάλειας. Σε νευροκινητικό επίπεδο, η αλληλεπίδραση με ασταθή περιβάλλοντα βελτίωσε την ισορροπία και τη σωματική εγγραμματοσύνη, μειώνοντας μακροπρόθεσμα την πιθανότητα σοβαρών ατυχημάτων. Σε ψυχολογικό επίπεδο, η εθελούσια έκθεση στο στρες ενίσχυσε την αυτο-αποτελεσματικότητα και την ψυχική ανθεκτικότητα, μετατρέποντας το άγχος σε δημιουργική αυτοπεποίθηση. Σε θεσμικό επίπεδο, απελευθέρωσε τον παιδαγωγό από τον ρόλο του αστυνόμου και σφυρηλάτησε σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης με την οικογένεια.

Το θεμελιώδες συμπέρασμα επικεντρώνεται στην ανάγκη φιλοσοφικής επανανοηματοδότησης της ασφάλειας: δεν πρέπει να ορίζεται ως καθολική αποστείρωση του περιβάλλοντος, αλλά ως η ικανότητα διαχείρισης της αβεβαιότητας που αναπτύσσει το ίδιο το υποκείμενο. Το παιδί που μαθαίνει να ρισκάρει ελεγχόμενα στο νηπιαγωγείο είναι ένας μελλοντικός πολίτης πολύ πιο ασφαλής και θωρακισμένος απέναντι στις πραγματικές προκλήσεις του σύγχρονους κόσμου.

Για τη μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα του μοντέλου, κρίνεται αναγκαία η επίσημη νομοθετική θεσμοθέτηση του πρωτοκόλλου RBA από το Υπουργείο Παιδείας, ο ριζικός αρχιτεκτονικός επανασχεδιασμός των σχολικών αυλών με εισαγωγή φυσικών στοιχείων, καθώς και η οργανική ένταξη της Παιδαγωγικής του Ρίσκου στα προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων

Μελλοντικές Προτάσεις και Στρατηγικές Διάχυσης

Για τη διασφάλιση της μακροπρόθεσμης βιωσιμότητας και της ευρείας διάχυσης του συγκεκριμένου παιδαγωγικού μοντέλου στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, κρίνεται απαραίτητη η επίσημη νομοθετική θεσμοθέτηση του πρωτοκόλλου Αξιολόγησης Ρίσκου-Οφέλους (RBA) από το Υπουργείο Παιδείας, ώστε να αντικατασταθούν τα γραφειοκρατικά έντυπα και να προσφερθεί πλήρης νομική κάλυψη στους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, προτείνεται η συγκρότηση τοπικών και εθνικών δικτύων μάθησης μεταξύ σχολείων, δήμων και συλλόγων γονέων για την ανταλλαγή καλών πρακτικών, καθώς και ο ριζικός αρχιτεκτονικός επανασχεδιασμός των σχολικών αυλών των αστικών νηπιαγωγείων με την απομάκρυνση του τσιμέντου και την εισαγωγή φυσικών στοιχείων και loose parts χαμηλού κόστους. Τέλος, αναντικατάστατη προϋπόθεση αποτελεί η επίσημη ένταξη της Παιδαγωγικής του Ρίσκου και της διαχείρισης

του εξωτερικού χώρου στα προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων, καθώς και η σχεδίαση προγραμμάτων διαρκούς επιμόρφωσης για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Σε κάθε περίπτωση, η ολοκληρωτική αποφυγή κάθε πιθανού ρίσκου και πρόκλησης κατά την ευαίσθητη παιδική ηλικία αποτελεί το μεγαλύτερο και πιο επικίνδυνο ρίσκο που μπορεί να αναλάβει η κοινωνία μας για το μέλλον των παιδιών της.

Βιβλιογραφία

Altay, F. B., & Güre, A. (2012). Relationship among the parenting styles and the social competence and prosocial behaviors of the children who are attending to state and private preschools. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(4), 2712–2718.

Axelsson, S. (2024). *Syndyazontas to paichnidi kai ti mathisi stin proscholiki ilikia*. Metaixmio.

Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., ... & Tremblay, M. S. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *12*(6), 6423–6454.

Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *9*(9), 3134–3148.

Gray, P. (2013). *Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. Basic Books.

Johnstone, A., Martin, A., Cordovil, R., Fjørtoft, I., Iivonen, S., Jidovtseff, B., ... & McCrorie, P. (2022). Nature-based early childhood education and children's social, emotional and cognitive development: A mixed-methods systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(10), 5967.

Lavrysen, A., Bertrands, E., Leyssen, L., Smets, L., Vandespikken, A., & De Graef, P. (2012). *Risky-play at school: Facilitating risk perception and competence in young children* [Manuscript submitted for publication]. Department of Kinesiology, KU Leuven.

Little, H., & Wyver, S. (2008). Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits? *Australian Journal of Early Childhood*, *33*(2), 33–40.

Loizou, E. (2021). *To paichnidi stin proscholiki ekpaidefsi: I allilendeti schesi tou me ti mathisi kai tin anaptyxi*. Pedio.

Sando, O. J., Kleppe, R., & Sandseter, E. B. H. (2021). Risky play and children's well-being, involvement and physical activity. *Child Indicators Research*, *14*, 1435–1451.

Sandseter, E. B. H. (2007). Categorising risky play – How can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, *15*(2), 237–252.

Sandseter, E. B. H. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *9*(1), 3–21.

Sandseter, E. B. H., & Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*, *9*(2), 257–284.

Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: Spaces and places, risks and challenges*. Open University Press.

Παιχνιδοποίηση στο μάθημα της μουσικής: Η εφαρμογή «Κυνήγι Ήχων και Εικόνων της Παράδοσης»

Δρ. Ματζίρης Χρήστος, Εκπαιδευτικός ΠΕ79.01

Περίληψη

Η εφαρμογή της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση έχει συνδεθεί με την καλλιέργεια θετικών στάσεων, καθώς και με την βελτίωση και την αύξηση των κινήτρων μάθησης. Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού σε μαθητές της ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού στο μάθημα της Μουσικής. Το παιχνίδι υλοποιήθηκε έχοντας ως βάση μία ημιαυτοματοποιημένη ψηφιακή πλατφόρμα με τη μορφή κουίζ γνώσεων σχετικά με την αναγνώριση εικόνων και ήχων παραδοσιακών μουσικών οργάνων. Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, κλήθηκαν να αναζητήσουν τις σωστές απαντήσεις στις ερωτήσεις του ψηφιακού περιβάλλοντος, στο οποίο υπήρχε ενσωματωμένο ένα σύστημα επιβράβευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν αυξημένο ενδιαφέρον, ενεργή συμμετοχή και υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης και συνεργασίας των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη δυναμική της παιχνιδοποίησης ως αποτελεσματικού εργαλείου στην εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: Παιχνιδοποίηση, Μουσική εκπαίδευση, Παραδοσιακά μουσικά όργανα, Συνεργατική μάθηση, Ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια

Gamification in Music Education: The "Image and Sound hunting of Greek Tradition" Application

Matziris Christos, Music Teacher, PhD, M.Sc., M.Mus. (Integrated)

Abstract

The use of gamification in education has been associated with the development of positive attitudes, as well as with the enhancement of learning and the increase of students' motivation. This paper presents the implementation of an educational game with sixth-grade primary school students in the context of Music Education. The game was developed around a semi-automated digital platform in the form of a knowledge quiz focused on the recognition of images and sounds of traditional musical instruments. Students, working in teams, were invited to identify the correct answers to questions presented within the digital environment, which incorporated a reward system. The results revealed increased interest, active participation, and higher levels of student engagement and collaboration throughout the lesson. The findings highlight the potential of gamification as an effective tool in education.

Key-Words: Gamification, Music Education, Traditional Musical Instruments, Collaborative Learning, Digital Educational Games

Η έννοια της παιχνιδοποίησης και η συμβολή της στη μαθησιακή διαδικασία

Η αξία του παιχνιδιού στη μάθηση έχει αναγνωριστεί διαχρονικά από σημαντικούς παιδαγωγούς και θεωρητικούς, όπως οι Pestalozzi, Froebel, Montessori, Piaget, Bruner και Vygotsky (Jarvis et al., 2016). Σύμφωνα με τον Vygotsky, το παιχνίδι αποτελεί βασικό παράγοντα ανάπτυξης, καθώς επιτρέπει στα παιδιά να λειτουργούν εντός της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης, συνδυάζοντας κοινωνική αλληλεπίδραση, συμβολική σκέψη και επίλυση προβλημάτων (Jarvis et al., 2016). Παράλληλα, τα παιχνίδια προάγουν την κριτική σκέψη, τη λήψη αποφάσεων, την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη διαχείριση της επιτυχίας και της αποτυχίας σε ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον (Aremu, 2010· Lee & Hammer, 2011).

Η παιχνιδοποίηση (gamification) αναφέρεται στη χρήση στοιχείων και μηχανισμών παιχνιδιού με σκοπό την ενίσχυση της συμμετοχής, της δέσμευσης και της μάθησης (Kapp et al., 2013· Metwally, Yousef & Yinning, 2019· Apostol et al., 2013). Μερικά από τα στοιχεία αυτά είναι οι προκλήσεις, οι ανταμοιβές, τα επίπεδα, η ανατροφοδότηση και η συνεργασία. Η χρήση αυτών των στοιχείων μπορούν να δημιουργήσουν ελκυστικές μαθησιακές εμπειρίες και να ενισχύσουν την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων (Kapp et al., 2013).

Η σχετική βιβλιογραφία αναφέρει ότι η παιχνιδοποίηση συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση των κινήτρων, του ενδιαφέροντος και της ενεργού συμμετοχής των μαθητών (Faiella & Ricciardi, 2015 · Zainuddin et al., 2020). Η ενσωμάτωση αρχών σχεδιασμού παιχνιδιών στη διδασκαλία μετασχηματίζει το εκπαιδευτικό περιβάλλον σε έναν χώρο ενεργού συμμετοχής, εσωτερικής παρακίνησης και γνωστικής εμπλοκής (Dichev & Dicheva, 2017) ενισχύοντας το ενδιαφέρον, στοιχείο που είναι καθοριστικό για την απόλαυση της μάθησης και τη διατήρηση της μαθησιακής διάθεσης σε υψηλά επίπεδα (Ainley, 2007 · Ainley et al., 2002). Επιπλέον, τα συνεργατικά και ανταγωνιστικά στοιχεία των παιχνιδιών ενισχύουν την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και τη δέσμευση των μαθητών, συμβάλλοντας στη βαθύτερη κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου (Plass et al., 2013 · Metwally et al., 2019). Ως εκ τούτου, η παιχνιδοποίηση αναδεικνύεται ως μια αποτελεσματική παιδαγωγική προσέγγιση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των σύγχρονων μαθητών, ενισχύοντας τόσο τα μαθησιακά αποτελέσματα όσο και την ποιότητα της συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Η εφαρμογή «Κυνήγι Ήχων και Εικόνων της Παράδοσης»

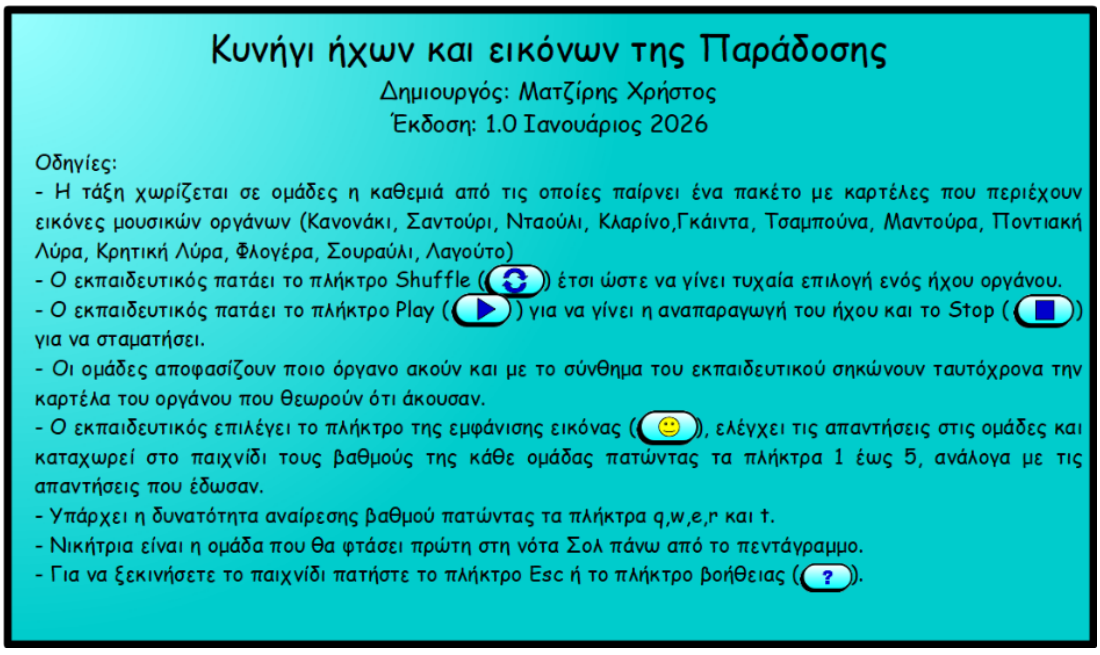
Το «Κυνήγι Ήχων και Εικόνων της Παράδοσης» είναι μια εκπαιδευτική εφαρμογή που αφορά τη μουσική ακρόαση και αναγνώριση παραδοσιακών μουσικών οργάνων, σχεδιασμένη για μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού. Με την ολοκλήρωση του παιχνιδιού οι μαθητές αναμένεται να μπορούν:

- Να αναγνωρίζουν ακουστικά και οπτικά βασικά ελληνικά παραδοσιακά μουσικά όργανα.
- Να συνδέουν τον χαρακτηριστικό ήχο κάθε οργάνου με την αντίστοιχη εικόνα

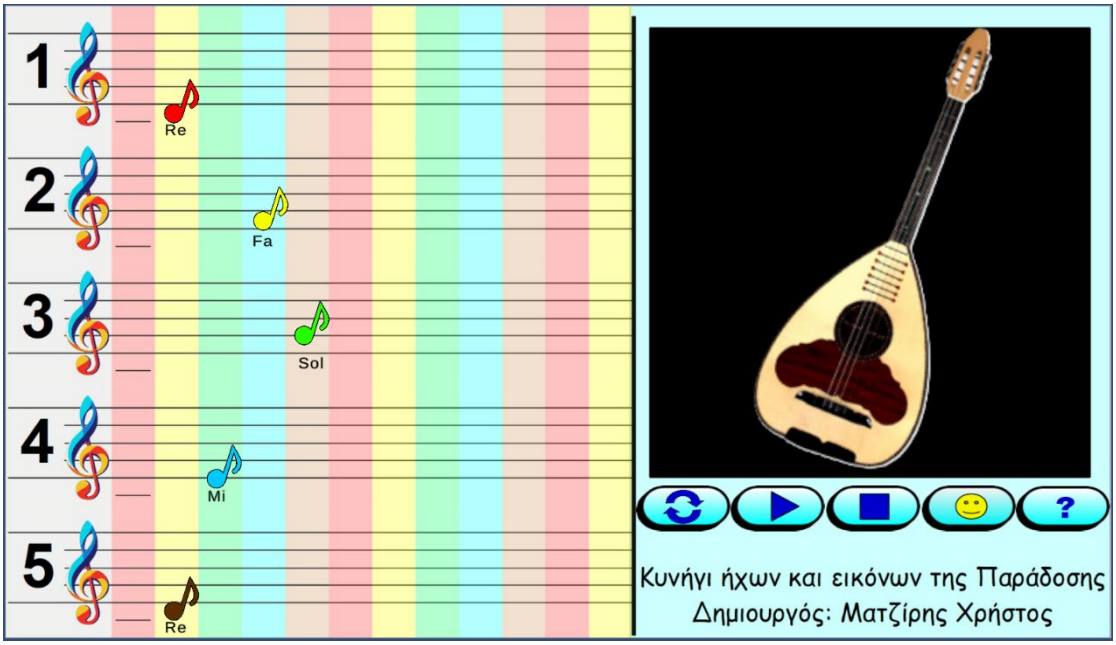
και ονομασία του.

- Να αναπτύξουν δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης και μουσικής διάκρισης.
- Να καλλιεργήσουν την παρατηρητικότητα, τη συγκέντρωση και την ταχύτητα λήψης αποφάσεων.
- Να ενισχύσουν τη συνεργασία, την επικοινωνία και τη διαπραγμάτευση ιδεών στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας.
- Να συμμετέχουν ενεργά σε μια παιγνιώδη μαθησιακή διαδικασία που ενισχύει το ενδιαφέρον και τη δέσμευσή τους στο μάθημα της Μουσικής.

Το «Κυνήγι Ήχων και Εικόνων της Παράδοσης» σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στην πλατφόρμα Unity, με στόχο την πρακτική εφαρμογή σε μία κλασική αίθουσα διδασκαλίας με τη χρήση βιντεοπροβολέα ή διαδραστικού πίνακα, επιτρέποντας τη συμμετοχή ολόκληρης της τάξης σε ένα κοινό μαθησιακό περιβάλλον. Η εφαρμογή αξιοποιεί στοιχεία παιχνιδοποίησης, όπως η πρόκληση, η συνεργασία, η άμεση ανατροφοδότηση και η βαθμολογία, προκειμένου να ενισχύσει το ενδιαφέρον και την ενεργό εμπλοκή των μαθητών. Μέσα από την αναγνώριση ηχητικών αποσπασμάτων και εικόνων παραδοσιακών μουσικών οργάνων, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τον πλούτο της ελληνικής μουσικής παράδοσης, αναπτύσσοντας παράλληλα δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης, παρατηρητικότητας και συνεργασίας στο πλαίσιο μίας βιωματικής μαθησιακής εμπειρίας που συνδέει τη μουσική εκπαίδευση με τις δυνατότητες των σύγχρονων ψηφιακών τεχνολογιών. Οι οδηγίες του παιχνιδιού φαίνονται στην Εικόνα 1 και η διεπαφή του παιχνιδιού στην Εικόνα 2.



Εικόνα 1: Οι οδηγίες της εφαρμογής «Κυνήγι ήχων και εικόνων της Παράδοσης»



Εικόνα 2: Η διεπαφή της εφαρμογής «Κυνήγι ήχων και εικόνων της Παράδοσης»

Εφαρμογή στην τάξη

Η εφαρμογή στην τάξη διήρκησε μία διδακτική ώρα και πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2026 σε δύο τμήματα της ΣΤ΄ τάξης συνολικού αριθμού 37 μαθητών/-τριών σε σχολείο ημιαστικής περιοχής του Νομού Θεσσαλονίκης. Οι μαθητές είχαν διδαχθεί τα παραδοσιακά μουσικά όργανα σε προηγούμενα μαθήματα. Στην αρχή της ώρας εξηγήθηκαν οι κανόνες του παιχνιδιού και οι μαθητές/-τριες χωρίστηκαν σε ομάδες. Στη συνέχεια δόθηκε σε κάθε ομάδα το αντίστοιχο πακέτο με τις καρτέλες που περιείχαν εικόνες παραδοσιακών οργάνων (Νταούλι, Κλαρίνο, Γκάιντα, Τσαμπούνα, Μαντούρα, Ποντιακή Λύρα, Κρητική Λύρα, Φλογέρα και Σουραύλι) και το παιχνίδι ξεκίνησε.

Παρατήρηση του εκπαιδευτικού

Η παρατήρηση της διδακτικής παρέμβασης από τον εκπαιδευτικό κατέδειξε ότι η εφαρμογή του παιχνιδιού εξελίχθηκε με ιδιαίτερα ικανοποιητικό τρόπο, επιτυγχάνοντας υψηλά επίπεδα συμμετοχής και εμπλοκής των μαθητών καθ’ όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας. Παρότι κατά διαστήματα παρατηρήθηκε αυξημένη ένταση στον θόρυβο της τάξης, η οποία σε ορισμένες περιπτώσεις υπερέβη τα συνήθη επίπεδα μιας συμβατικής διδακτικής διαδικασίας, το φαινόμενο αυτό δεν συνδεόταν με αποδιοργάνωση της τάξης ή με συμπεριφορές εκτός μαθησιακού πλαισίου. Αντιθέτως, η αυξημένη λεκτική αλληλεπίδραση φαίνεται να αποτελούσε συνέπεια της έντονης συνεργασίας, των διαπραγματεύσεων και της ανταλλαγής επιχειρημάτων μεταξύ των μελών των ομάδων κατά τη διαδικασία αναγνώρισης των μουσικών οργάνων.

Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα αποτέλεσε η καθολική συμμετοχή των μαθητών καθώς δεν καταγράφηκαν φαινόμενα αδιαφορίας, παθητικής παρακολούθησης ή ενασχόλησης με δραστηριότητες άσχετες προς το μάθημα. Όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το επίπεδο μουσικών γνώσεων ή επίδοσης που παρουσίαζαν κατά τη διάρκεια των

συνήθων μαθημάτων, ενεπλάκησαν ενεργά στη διαδικασία ακρόασης, συζήτησης και λήψης αποφάσεων. Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές προσπαθούσαν να αναγνωρίσουν τα ηχητικά αποσπάσματα, να τα συσχετίσουν με τις διαθέσιμες καρτέλες και να υποστηρίξουν τις απόψεις τους μέσα στην ομάδα, γεγονός που οδήγησε σε συνεχή γνωστική και κοινωνική αλληλεπίδραση. Επίσης, παρέμειναν προσηλωμένοι στον κοινό στόχο της ομάδας τους, παρακολουθώντας με ιδιαίτερη προσοχή τόσο την αναπαραγωγή των ήχων όσο και την εξέλιξη της βαθμολογίας. Η διατήρηση της συγκέντρωσης σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας αποτελεί αξιοσημείωτο στοιχείο, δεδομένου ότι η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του σχετικού γνωστικού αντικειμένου και είχε χαρακτήρα επανάληψης και εμπέδωσης. Ιδιαίτερα εμφανής ήταν η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών, η οποία εκδηλώθηκε μέσα από εκφράσεις ενθουσιασμού, προσμονής και αγωνίας κατά την αναμονή της σωστής απάντησης, στοιχεία που ενίσχυσαν τη βιωματική διάσταση της μαθησιακής εμπειρίας.

Αποτίμηση της εφαρμογής από τους μαθητές

Στο τέλος της διδακτικής ώρας ζητήθηκε από τους μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τις απόψεις τους σχετικά με τη δράση που πραγματοποιήθηκε. Η συζήτηση αφορούσε στο αν τους άρεσε το μάθημα, αν θα ήθελαν να ξαναπαίξουν, αν θα ήθελαν να αλλάξει κάτι καθώς και το πως ένιωσαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η αποτίμηση της εφαρμογής ανέδειξε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα ως προς τη δέσμευση, το ενδιαφέρον, τη συνεργασία και τη συναισθηματική εμπλοκή των συμμετεχόντων. Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών εξέφρασε ενθουσιασμό για τη δραστηριότητα και δήλωσε την επιθυμία να συμμετάσχει ξανά σε αντίστοιχες δράσεις. Χαρακτηριστικές ήταν οι απαντήσεις «*Τέλειο. Είχε πολύ πλάκα και θέλουμε να το ξαναπαίξουμε*», «*Μου άρεσε τόσο πολύ που το λάτρεψα*» και «*Φανταστικό ήταν, βαθμολογία 10/10*», οι οποίες δείχνουν υψηλό βαθμό αποδοχής της παρέμβασης.

Ένα από τα σημαντικά ευρήματα που προέκυψαν ήταν η σημασία της συνεργασίας. Πολλοί μαθητές αναφέρθηκαν αυθόρμητα στην ομαδική διάσταση του παιχνιδιού ως το στοιχείο που τους άρεσε περισσότερο. Ενδεικτικά σχόλια όπως «*Μου άρεσε πολύ επειδή συνεργαστήκαμε*», «*Ήταν πολύ ωραίο γιατί ήταν ομαδικό*», «*Μου άρεσε γιατί ήταν σαν ομαδική εργασία*» και «*Από αυτό το παιχνίδι μαθαίνουμε να ακούμε και συνεργαζόμαστε*» δείχνουν ότι η δραστηριότητα λειτούργησε ως πεδίο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών. Ταυτόχρονα, οι λίγες αρνητικές αναφορές που αφορούσαν τη σύνθεση των ομάδων («*Δεν μου άρεσε η ομάδα*», «*Προτείνουμε να αλλάξει η ομάδα*», «*Θέλω να υπάρχουν δίκαιες ομάδες*») δεν αμφισβητούσαν την αξία της ομαδικής εργασίας, αλλά ανέδειξαν τη σημασία της ισόρροπης κατανομής των μαθητών κατά τη συγκρότηση των ομάδων.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συχνή αναφορά των μαθητών στα συναισθήματα έντασης και αγωνίας που βίωσαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Πολλοί μαθητές περιέγραψαν το άγχος ως ένα θετικό και ευχάριστο στοιχείο της εμπειρίας, γεγονός που δείχνει ότι η πρόκληση λειτούργησε ως παράγοντας κινητοποίησης. Χαρακτηριστικές είναι οι δηλώσεις «*Ήταν ωραίο που αγχωνόμασταν*», «*Μου άρεσε το άγχος*», «*Θέλω να*

το ξαναπαίξουμε γιατί είχε λίγο άγχος, δράση και ενθουσιασμό» και «*Ήταν πολύ απρόβλεπτο*». Οι απαντήσεις αυτές φανερώνουν ότι οι μηχανισμοί του παιχνιδιού κατάφεραν να διατηρήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας.

Παράλληλα, αρκετοί μαθητές συνέκριναν έμμεσα το παιχνίδι με πιο παραδοσιακές μορφές ελέγχου γνώσεων, εκφράζοντας προτίμηση προς τη συγκεκριμένη διαδικασία. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά «*Μου άρεσε που δεν κάναμε τεστ και κάναμε το παιχνίδι*», η οποία αναδεικνύει τη δυνατότητα της παιχνιδοποίησης να μετασχηματίζει την αξιολόγηση σε μια πιο ευχάριστη και λιγότερο αγχωτική εμπειρία.

Η ανάλυση των απαντήσεων δείχνει επίσης ότι οι μαθητές δεν εστίασαν αποκλειστικά στη νίκη, αλλά και στην ίδια τη διαδικασία συμμετοχής. Αρκετές τοποθετήσεις ανέδειξαν την απόλαυση του παιχνιδιού ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα, όπως «*Δεν με ενδιαφέρει η νίκη, μου αρέσει να παίζω και ας μην κερδίζω*», «*Δεν με πείραζε που νίκησε άλλος γιατί στη ζωή δεν μπορείς συνεχώς να νικάς*» και «*Νιώθω διασκέδαση, ακόμα και όταν χάνω*». Το στοιχείο αυτό υποδηλώνει ότι η δραστηριότητα κατάφερε να ενισχύσει κυρίως τα ενδογενή κίνητρα των μαθητών, καθώς η ευχαρίστηση προερχόταν από τη συμμετοχή και όχι αποκλειστικά από την επιβράβευση.

Επιπλέον, αρκετές απαντήσεις φανερώνουν ότι οι μαθητές αναγνώρισαν τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα του παιχνιδιού. Η δήλωση «*Από αυτό το παιχνίδι μαθαίνουμε να ακούμε*» συνδέεται άμεσα με τον βασικό διδακτικό στόχο της ανάπτυξης δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης και αναγνώρισης των παραδοσιακών μουσικών οργάνων. Ακόμη και μαθητές που δήλωσαν ότι δεν αισθάνονται ιδιαίτερα ικανοί στη μουσική συμμετείχαν με θετική διάθεση («*Ελπίζω να το ξαναπαίξουμε παρόλο που δεν είμαι πολύ καλή στη μουσική*»), γεγονός που υποδηλώνει ότι το παιχνίδι δημιούργησε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον.

Οι προτάσεις βελτίωσης που καταγράφηκαν ήταν περιορισμένες και αφορούσαν κυρίως τεχνικές ή οργανωτικές πτυχές της εφαρμογής. Ορισμένοι μαθητές πρότειναν μεγαλύτερη ποικιλία ηχητικών παραδειγμάτων («*Θα ήθελα να βελτιωθεί το ότι όλη την ώρα έβαζε τα ίδια όργανα*»), περισσότερο χρόνο για σκέψη πριν από την απάντηση, διαφοροποιήσεις στο σύστημα βαθμολόγησης («*Με κάθε λάθος απάντηση να μειώνεται και ένας πόντος*»), βελτιώσεις στην αισθητική του περιβάλλοντος («*Να μην είναι μαύρη η οθόνη*») καθώς και αλλαγές στη σύνθεση των ομάδων. Οι παρατηρήσεις αυτές κρίνονται ιδιαίτερα χρήσιμες, καθώς προσφέρουν συγκεκριμένες κατευθύνσεις για τον μελλοντικό εμπλουτισμό της εφαρμογής.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή της παρούσας εφαρμογής επιβεβαιώνει σε σημαντικό βαθμό τα ευρήματα της σχετικής βιβλιογραφίας σχετικά με τη συμβολή της παιχνιδοποίησης στη μαθησιακή διαδικασία. Η υψηλή συμμετοχή των μαθητών, η διατήρηση του ενδιαφέροντος καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας, η έντονη συναισθηματική εμπλοκή και η

ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών συνάδουν με τις θεωρητικές προσεγγίσεις που αναδεικνύουν το παιχνίδι ως ισχυρό παράγοντα γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης (Jarvis et al., 2016). Η παρατήρηση του διδάσκοντα και η αποτίμηση των μαθητών από την εφαρμογή φαίνεται να επιβεβαιώνουν τις θέσεις του Vygotsky για τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς οι μαθητές οικοδόμησαν τη γνώση μέσα από τη συζήτηση, τη διαπραγμάτευση και τη λήψη κοινών αποφάσεων στο πλαίσιο των ομάδων τους.

Παράλληλα, η αξιοποίηση στοιχείων παιχνιδοποίησης, όπως η πρόκληση, η βαθμολογία, η άμεση ανατροφοδότηση, η ορατή πρόοδος των ομάδων και ο φιλικός ανταγωνισμός, φαίνεται να λειτούργησε ως ισχυρός μηχανισμός παρακίνησης, δέσμευσης και ενεργού συμμετοχής των μαθητών επιβεβαιώνοντας τις θέσεις των Apostol et al. (2013), Kapp et al. (2013), Metwally et al. (2019) και Plass et al. (2013). Ο ενθουσιασμός, η αγωνία, η προσμονή και η επιθυμία επανάληψης της δραστηριότητας αποτελούν ενδείξεις υψηλού βαθμού μαθησιακής εμπλοκής και εσωτερικής παρακίνησης. Οι μαθητές δεν λειτούργησαν ως παθητικοί αποδέκτες πληροφοριών, αλλά ως ενεργά μέλη μιας κοινότητας μάθησης, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, επιχειρηματολογώντας και συνδιαμορφώνοντας τις απαντήσεις των ομάδων τους.

Τα ευρήματα της παρέμβασης συμφωνούν επίσης με τις μελέτες των Faiella & Ricciardi (2015) και Zainuddin et al. (2020), σύμφωνα με τους οποίους η παιχνιδοποίηση μπορεί να μετασχηματίσει το εκπαιδευτικό περιβάλλον σε έναν χώρο ενεργού συμμετοχής και αυξημένης αφοσίωσης. Η απουσία φαινομένων αδιαφορίας ή απόσπασης της προσοχής και η διατήρηση του ενδιαφέροντος σε υψηλά επίπεδα αποτελούν καθοριστικό στοιχείο για την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας και τη βαθύτερη επεξεργασία της γνώσης (Ainley, 2007 · Ainley et al., 2002).

Παρότι η παρούσα εφαρμογή πραγματοποιήθηκε σε περιορισμένο αριθμό μαθητών και σε συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι η αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδοποιημένων δραστηριοτήτων μπορεί να αποτελέσει ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο. Η δυνατότητα συνδυασμού της γνώσης με τη διασκέδαση, της μάθησης με τη συνεργασία και της αξιολόγησης με την ενεργό συμμετοχή φαίνεται να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των σύγχρονων μαθητών, ενισχύοντας τόσο τη μαθησιακή εμπλοκή όσο και τη συνολική ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Συνολικά, η εφαρμογή του παιχνιδιού «Κυνήγι ήχων και εικόνων της Παράδοσης» ανέδειξε τις δυνατότητες της παιχνιδοποίησης ως μέσου ενίσχυσης της μάθησης, επιβεβαιώνοντας ότι ο κατάλληλος συνδυασμός εκπαιδευτικών στόχων και στοιχείων παιχνιδιού μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον αυξημένου ενδιαφέροντος, ενεργού συμμετοχής και σημαντικής μαθησιακής εμπειρίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ainley, M. (2007). Being and feeling interested: From constitutional disposition to

regional state. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education (pp. 147–163)*. Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50010-1

Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology, 94(3), 545–561*. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.545

Apostol, S., Zaharescu, L., & Alexe, I. (2013). Gamification of learning and educational games. *Conference Proceedings of eLearning and Software for Education (ELSE),* 02, 67–72.

Aremu, A. (2010). Using 'TRIRACE©' in the Classroom–: Perception on Modes and Effectiveness. Στο Y. Baek (Επιμ.), *Gaming for Classroom-Based Learning: Digital Role Playing as a Motivator of Study* (σσ. 66-83). *IGI Global*. https://doi.org/10.4018/978-1-61520-713-8.ch004

Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1). https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5

Faiella, F., & Ricciardi, M. (2015). Gamification and learning: a review of issues and research. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11(3), 13–21. https://doi.org/10.20368/1971-8829/1072

Jarvis, P., Brock, A., & Brown, F. (2016). Τρεις όψεις του παιχνιδιού. Στο Μ. Σακελλαρίου, *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση*. Πεδίο.

Kapp, K. M., Blair, L., & Mesch, R. (2013). The gamification of learning and instruction fieldbook: Ideas into practice. *John Wiley & Sons.*

Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly, 15*(2), 146–151.

Metwally, A. M. F., Yousef, A. H. S. and Yining, W. (2020). Learning Analytics and Perceived Experience of Gamifying Homework Assignments. In *Proceedings of the 12th International Conference on Computer Supported Education - Volume 1: GonCPL; ISBN 978-989-758-417-6; ISSN 2184-5026, SciTePress,* 673-683 DOI: 10.5220/0009818606730683

Plass, J. L., O'Keefe, P. A., Homer, B. D., Case, J., Hayward, E. O., Stein, M., & Perlin, K. (2013). The impact of individual, competitive, and collaborative mathematics game play on learning, performance, and motivation. *Journal of Educational Psychology, 105*(4), 1050–1066. https://doi.org/10.1037/a0032688

Zainuddin, Z., Shujahat, M., Haruna, H., & Chu, S. K. W. (2020). The role of gamified e-quizzes on student learning and engagement: An interactive gamification solution for a formative assessment system. *Computers & Education, 145*, 103729. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103729

Υδάτινοι πόροι και βιώσιμη ανάπτυξη: Ένα περιβαλλοντικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα στη Χημεία Γυμνασίου

Οικονόμου Αθηνά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.02, M.Sc.

Περίληψη

Η επίτευξη των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης προϋποθέτει την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών που ενισχύουν την υπεύθυνη διαχείριση των φυσικών πόρων και την ενεργό συμμετοχή των πολιτών σε περιβαλλοντικά ζητήματα. Η εργασία παρουσιάζει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με θέμα το νερό, το οποίο εφαρμόστηκε το σχολικό έτος 2025-2026 στο πλαίσιο προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο 1ο Γυμνάσιο Μεταμόρφωσης. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στο μάθημα της Χημείας Β' Γυμνασίου, αξιοποιώντας τις αρχές της διερευνητικής μάθησης και ψηφιακά εργαλεία δημιουργίας περιεχομένου. Οι μαθητές/τριες διερεύνησαν ζητήματα που αφορούν τους υδάτινους πόρους, συμμετείχαν σε συνεργατικές δραστηριότητες και δημιούργησαν ψηφιακό υλικό. Η αποτίμηση του προγράμματος ανέδειξε βελτίωση των γνώσεων και ενίσχυση της υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς για την προστασία των υδάτινων πόρων, ενώ παράλληλα αναπτύχθηκαν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού και συνεργασίας. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τη συμβολή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην προώθηση της βιώσιμης διαχείρισης του νερού και στην επίτευξη των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης για την ποιοτική εκπαίδευση και το καθαρό νερό.

Λέξεις-Κλειδιά: Περιβαλλοντική εκπαίδευση, ψηφιακός γραμματισμός, διερευνητική μάθηση

Water resources and sustainable development: An environmental education project in Junior High School Chemistry

Oikonomou Athina, Secondary School Teacher, Chemist, M.Sc.

Abstract

Achieving the Sustainable Development Goals requires developing knowledge, skills, and values that promote responsible management of natural resources and active citizen participation in environmental issues. This paper presents an education project on the topic of water, implemented during the 2025-2026 school year as part of an environmental education program at the 1st Junior High School of Metamorfosis. The project was conducted in the 2nd grade Chemistry class, using the principles of inquiry-based learning and digital content creation tools. Students explored issues related to water resources, took part in collaborative activities and created digital material. The project evaluation highlighted improvements in knowledge and strengthened responsible environmental behavior regarding the protection of water resources, while also developing digital literacy and collaboration skills. The results highlight the role of

Environmental Education in promoting sustainable water management and achieving the Sustainable Development Goals for quality education and clean water.

Key-Words: Environmental education, digital literacy, inquiry-based learning

Εισαγωγή

Το νερό αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους φυσικούς πόρους για τη διατήρηση της ζωής, την ανθρώπινη υγεία, την οικονομική ανάπτυξη και την ισορροπία των οικοσυστημάτων. Ωστόσο, η αυξανόμενη ζήτηση νερού, η κλιματική αλλαγή, η ρύπανση των υδάτινων πόρων και τα φαινόμενα λειψυδρίας συνιστούν σημαντικές προκλήσεις σε παγκόσμιο επίπεδο. Σύμφωνα με τον Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης 6, η διασφάλιση της διαθεσιμότητας και της βιώσιμης διαχείρισης του νερού και της αποχέτευσης για όλους αποτελεί βασική προτεραιότητα της διεθνούς κοινότητας έως το 2030 (United Nations, 2026). Παράλληλα, οι εκθέσεις των Ηνωμένων Εθνών επισημαίνουν ότι η επάρκεια των υδάτινων πόρων και η λειψυδρία αναμένεται να ενταθούν τα επόμενα χρόνια, καθιστώντας αναγκαία την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα υποστηρίζουν την ορθολογική χρήση και προστασία των υδάτινων πόρων (United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2025).

Στο πλαίσιο αυτό, η Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (Education for Sustainable Development – ESD) αναγνωρίζεται ως βασικός μηχανισμός για την επίτευξη των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης (UNESCO, 2020). Ο Στόχος Βιώσιμης Ανάπτυξης 4 για τη Διασφάλιση Ποιοτικής Εκπαίδευσης για όλους (IEP, 2024) και ειδικότερα, ο υποστόχος 4.7 επισημαίνει τον καθοριστικό ρόλο της εκπαίδευσης στην προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης, μέσα από την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων που ενισχύουν την υπεύθυνη πολιτειότητα και την ενεργό συμμετοχή των πολιτών (UNESCO, 2020). Η UNESCO υπογραμμίζει ότι η εκπαίδευση οφείλει να καλλιεργεί την κριτική σκέψη, την ικανότητα κατανόησης σύνθετων ζητημάτων και την ανάπτυξη υπεύθυνων συμπεριφορών απέναντι στο περιβάλλον και την κοινωνία (UNESCO, 2026). Η προσέγγιση «ESD for 2030» δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών/τριών, στη διερεύνηση αυθεντικών προβλημάτων, στη συνεργατική μάθηση και στη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός πιο βιώσιμου μέλλοντος (UNESCO, 2020).

Επιπλέον, οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις αναδεικνύουν τη σημασία της διερευνητικής μάθησης για την κατανόηση σύνθετων περιβαλλοντικών ζητημάτων. Η διερευνητική μάθηση θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλη για την περιβαλλοντική εκπαίδευση, καθώς ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών και υποστηρίζει την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και υπεύθυνης λήψης αποφάσεων (Guo et al., 2020; Kordatos et al., 2022). Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών της Χημείας για το Γυμνάσιο (IEP, 2022), η διερευνητική μάθηση «δημιουργεί» ενεργούς/ές μαθητές/τριες, τους αυριανούς πολίτες, με ενισχυμένη κριτική σκέψη και γνώσεις σχετικές με την επιστήμη της Χημείας, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν σε ζητήματα και προβλήματα της καθημερινότητας. Παράλληλα, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ενισχύει την ε-

νεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών και τη συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης. Συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία και η ανάληψη ευθύνης (Matsangouras, 2000).

Ταυτόχρονα, η ένταξη των ψηφιακών τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία δημιουργεί πολλαπλές δυνατότητες στη διδασκαλία περιβαλλοντικών θεμάτων. Σύμφωνα με το ευρωπαϊκό πλαίσιο ψηφιακών δεξιοτήτων DigComp 2.2, ο ψηφιακός γραμματισμός περιλαμβάνει την αναζήτηση και αξιολόγηση πληροφοριών, τη συνεργασία σε ψηφιακά περιβάλλοντα, τη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου και την ασφαλή και υπεύθυνη χρήση των τεχνολογιών (European Commission, 2026). Οι δεξιότητες αυτές θεωρούνται απαραίτητες για την εκπαίδευση του σύγχρονου πολίτη και συνδέονται άμεσα με τη συμμετοχή του στην κοινωνία της γνώσης (Vuorikari et al., 2023). Η αξιοποίηση εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση δημιουργεί νέες δυνατότητες για τη διερεύνηση, τη δημιουργικότητα και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (European Commission, 2026; UNESCO, 2024).

Σε αυτό το πλαίσιο, το σχολικό έτος 2025-2026, στο 1ο Γυμνάσιο Μεταμόρφωσης πραγματοποιήθηκε Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με θέμα «Το πολύτιμο αγαθό: Νερό και Βιώσιμη ανάπτυξη». Σκοπός του προγράμματος ήταν η ευαισθητοποίηση και η ενεργός εμπλοκή των μαθητών/τριών σε ζητήματα που αφορούν το νερό ως πολύτιμο φυσικό πόρο καθώς και η ανάπτυξη υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και πρακτικών που συνδέονται με τη βιώσιμη διαχείρισή του.

Οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος ήταν οι μαθητές/τριες:
1) Να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με το νερό ως φυσικό πόρο και τη σημασία της προστασίας και της βιώσιμης διαχείρισής του.
2) Να διερευνήσουν τη σχέση μεταξύ ανθρώπινων δραστηριοτήτων και προστασίας των υδάτινων πόρων, αναγνωρίζοντας την ανάγκη ορθολογικής διαχείρισης του νερού.
3) Να αναπτύξουν δεξιότητες αναζήτησης, επεξεργασίας και παρουσίασης πληροφοριών, καθώς και συνεργασίας, αξιοποιώντας ψηφιακά εργαλεία.
4) Να διαμορφώσουν και να προτείνουν πρακτικές εξοικονόμησης και προστασίας του νερού στο σχολικό και καθημερινό τους περιβάλλον, αναπτύσσοντας στοιχεία ενεργού πολιτειότητας.

Μεθοδολογία

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Χημείας σε τμήμα της Β΄ Γυμνασίου του 1ου Γυμνασίου Μεταμόρφωσης. Πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων σχολικού έτους 2025-2026 ως περιβαλλοντικό πρόγραμμα (ΥΠΑΙΘΑ, 2025) και εντάχθηκε στις Δράσεις του Ενεργού Πολίτη (ΥΠΑΙΘΑ, 2024). Στο πρόγραμμα συμμετείχαν συνολικά 24 μαθητές και μαθήτριες (9 μαθήτριες και 15 μαθητές), και είχε διάρκεια επτά μηνών, από τον Νοέμβριο του 2025 έως τον Μάϊο του 2026. Οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν τόσο εντός της διδακτικής ώρας της Χημείας όσο και εκτός ωρολογίου

προγράμματος, σε προκαθορισμένες ημέρες και ώρες, ώστε να εξασφαλιστεί ο απαραίτητος χρόνος για την ολοκλήρωση των επιμέρους εργασιών.

Η παιδαγωγική προσέγγιση που ακολουθήθηκε βασίστηκε στη συνεργατική και διερευνητική μάθηση. Οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων έως πέντε ατόμων και εργάστηκαν στην αίθουσα διδασκαλίας και στο εργαστήριο Φυσικών Επιστημών.

Για την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας αξιοποιήθηκαν ο διαδραστικός πίνακας, ο βιντεοπροβολέας και ψηφιακά εργαλεία που συνέβαλαν στην αναζήτηση, επεξεργασία και παρουσίαση πληροφοριών. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το διαδίκτυο για την αναζήτηση πληροφοριών, ψηφιακές εφαρμογές δημιουργίας συννεφόλεξου (https://app.mindmup.com), εικόνων (https://www.craiyon.com, https://chatgpt.com) και ψηφιακού βιβλίου (https://www.canva.com, https://www.flipbookpdf.net). Η αξιολόγηση του προγράμματος έγινε με συζητήσεις εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών και τη χρήση αρχικού και τελικού ερωτηματολογίου σε Google Forms.

Υλοποίηση

Η έναρξη του προγράμματος έγινε με ενημέρωση των μαθητών/τριών σχετικά με τους στόχους, το περιεχόμενο και τη σύνδεση της δράσης με τη διδακτέα ύλη της Χημείας της Β΄ Γυμνασίου. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη σημασία του νερού ως φυσικού πόρου, αλλά και στη σύνδεσή του με θεματικές ενότητες του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, όπως η δομή της ύλης, τα διαλύματα, οι χρήσεις του νερού και τα προβλήματα ρύπανσης των υδάτινων πόρων (ΙΕΡ, 2022). Οι μαθητές/τριες αντιλήφθηκαν ότι το θέμα του προγράμματος συνδέεται άμεσα με τις γνώσεις που αποκτούν στο μάθημα της Χημείας και με ζητήματα της καθημερινής ζωής. Η υλοποίηση του προγράμματος ακολούθησε τις φάσεις της διερευνητικής μεθόδου (Pedaste et al., 2015).

Φάση 1. Προσανατολισμός. Ως αφόρμηση για την ανάπτυξη του θέματος, οι μαθητές/τριες παρακολούθησαν το βίντεο «10 δεδομένα για το παγκόσμιο κλίμα» από τη Γωνία Μάθησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης (https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-materials/10-global-climate-facts_el). Το βίντεο εισάγει τους μαθητές/τριες σε περιβαλλοντικά προβλήματα που οφείλονται στην κλιματική αλλαγή και έχουν επιπτώσεις στο πόσιμο νερό. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκαν οι 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης και έγινε ιδιαίτερη αναφορά στους Στόχους 6 «Καθαρό νερό και αποχέτευση» και 13 «Δράση για το κλίμα» (United Nations, 2026).

Φάση 2. Εννοιολόγηση/Ερωτήματα. Πραγματοποιήθηκε συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης και εφαρμόστηκε η τεχνική του καταιγισμού ιδεών. Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να εκφράσουν ελεύθερα τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τους προβληματισμούς τους σχετικά με το πόσιμο νερό. Κατέγραψαν λέξεις και φράσεις με θέμα το πόσιμο νερό και δημιούργησαν ένα συννεφόλεξο. Στη συνέχεια, οι απόψεις και οι ιδέες τους

καταγράφηκαν και οργανώθηκαν σε έναν εννοιολογικό χάρτη, ο οποίος δημιουργήθηκε συνεργατικά στον διαδραστικό πίνακα. Ο χάρτης αποτέλεσε τη βάση των ερωτημάτων για τον σχεδιασμό και την εξέλιξη των επόμενων δραστηριοτήτων, καθώς ανέδειξε τις κύριες θεματικές που ενδιέφεραν τους/τις μαθητές/τριες (κύκλος του νερού, χρήσεις του νερού, λειψυδρία, ρύπανση και τρόποι καθαρισμού υδάτινων πόρων, σύνδεση με κλιματική αλλαγή).

Φάση 3. Διερεύνηση. Για την απάντηση των ερωτημάτων, οι μαθητές/τριες εργάστηκαν σε ομάδες, αξιοποιώντας ποικίλα ψηφιακά εργαλεία για τη συλλογή, οργάνωση και παρουσίαση του υλικού τους. Αρχικά, οι ομάδες πραγματοποίησαν ιστοεξερεύνηση με σκοπό τη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικών με το νερό, όπως οι ιδιότητές, οι χρήσεις, ο κύκλος του νερού στη φύση, τα προβλήματα ρύπανσης, η επίδραση της κλιματικής αλλαγής και η σημασία της ορθολογικής διαχείρισής του. Το υλικό που εντόπισαν ταξινομήθηκε σε θεματικές ενότητες και αποτέλεσε τη βάση για τις επόμενες εργασίες. Επιπλέον, οι ομάδες αναζήτησαν πληροφορίες σχετικά με τη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών βιβλίων και εξοικειώθηκαν με τα αντίστοιχα εργαλεία. Κάθε ομάδα ανέλαβε τη σύνταξη συγκεκριμένων ενοτήτων και τη συγγραφή κειμένων. Παράλληλα, οι ομάδες σχεδίασαν και παρήγαγαν πρωτότυπο οπτικό υλικό με τη χρήση εφαρμογών Τεχνητής Νοημοσύνης. Οι μαθητές/τριες διαμόρφωσαν κατάλληλες λεκτικές περιγραφές, επέλεγαν και τροποποιούσαν τις παραγόμενες εικόνες, ώστε να ανταποκρίνονται στο περιεχόμενο των εργασιών τους και στις θεματικές που είχαν αναλάβει. Το υλικό αυτό χρησιμοποιήθηκε για την εικονογράφηση και την αισθητική αναβάθμιση των ψηφιακών τους δημιουργιών.



Εικόνα 1. Ψηφιακό βιβλίο και συννεφόλεξο.

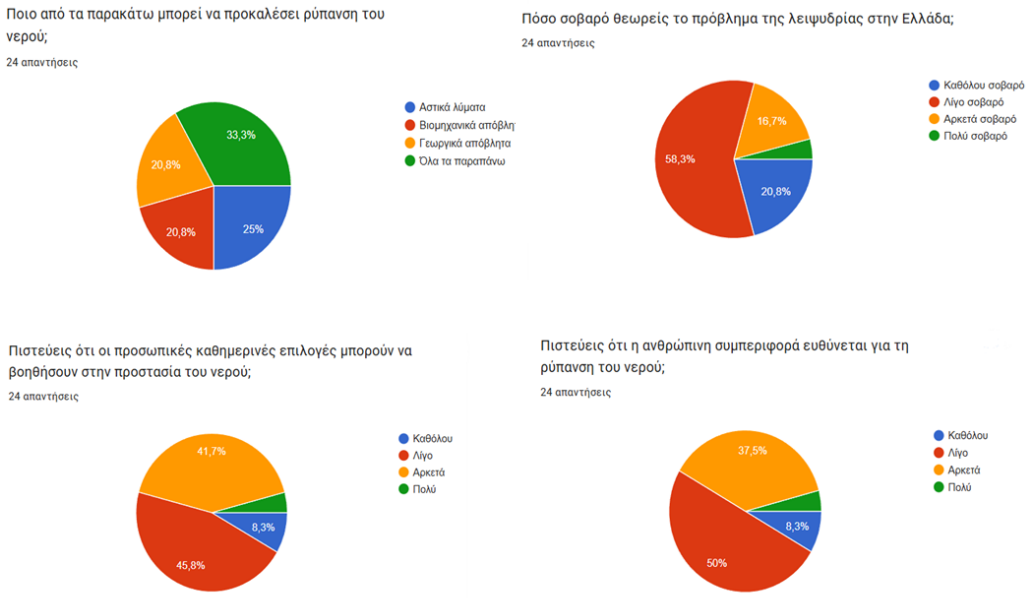
Φάση 4. Συμπεράσματα. Οι ομάδες συζήτησαν για τα αποτελέσματα των ερευνών τους. Το υλικό των ομάδων συγκεντρώθηκε, οργανώθηκε και επεξεργάστηκε, ώστε να δημιουργηθεί ένα ενιαίο ψηφιακό βιβλίο που περιλάμβανε κείμενα, εικόνες και πληροφορίες από όλες τις φάσεις της δράσης. Ακολούθησε συζήτηση και παρουσίαση των εργασιών των μαθητών/τριών από το ψηφιακό βιβλίο στην ολομέλεια, ανατροφοδότηση και σχολιασμός (Εικόνα 1).

Το ψηφιακό βιβλίο και οι δημιουργίες των μαθητών/τριών αναρτήθηκαν στην ιστοσελίδα του σχολείου (http://1gym-metam.att.sch.gr/new/index.php/2016-10-19-19-24-45/draseis/ekpaideftikes-draseis-sxoleiou/ekpaideftikes-draseis-sxoleiou-3).

Αξιολόγηση/Αποτίμηση

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε πριν και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Τα αποτελέσματα οργανώθηκαν σε τρεις θεματικές κατηγορίες: γνώσεις, αντιλήψεις σχετικά με την προστασία και ρύπανση του νερού και προτάσεις δράσης για την προστασία του νερού.

Τα αποτελέσματα του αρχικού ερωτηματολογίου ανέδειξαν περιορισμένες γνώσεις των μαθητών/τριών σχετικά με ζητήματα που αφορούν το νερό και τη διαχείρισή του (Εικόνα 2). Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες αναγνώρισαν αποσπασματικά τις πηγές ρύπανσης των υδάτων ενώ μόνο το 33,3% των μαθητών/τριών αναγνώρισε συνολικά τα αστικά λύματα, τα γεωργικά και τα βιομηχανικά απόβλητα ως βασικές πηγές ρύπανσης.

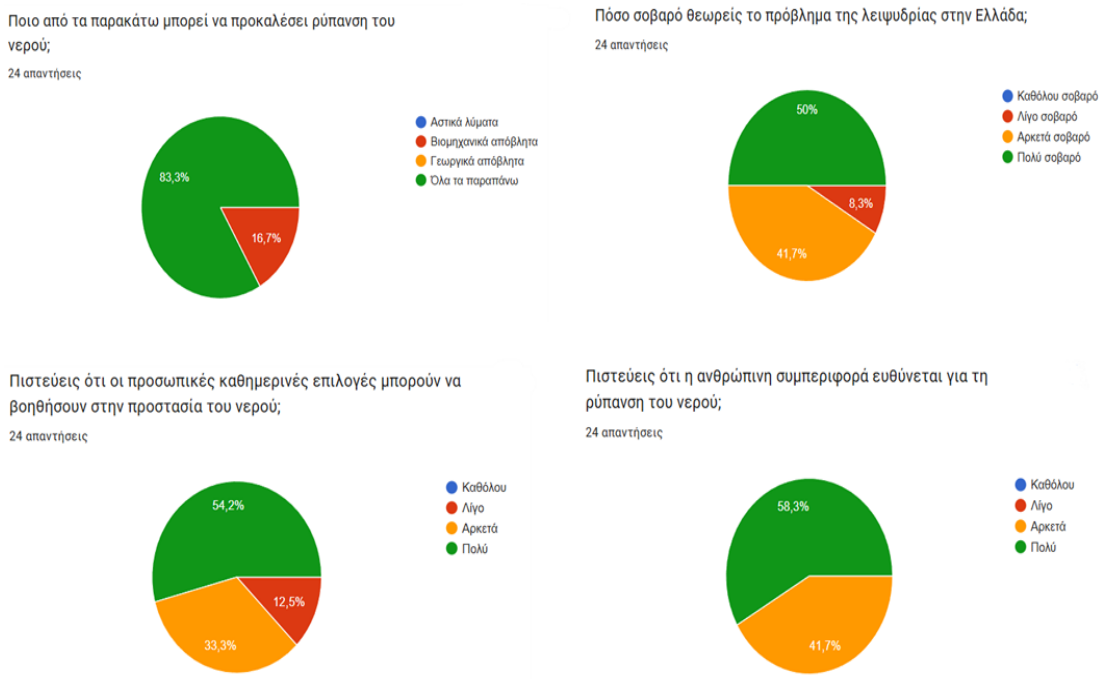


Εικόνα 2. Στατιστικά γραφήματα από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στο αρχικό ερωτηματολόγιο.

Παράλληλα, οι απαντήσεις κατέδειξαν περιορισμένη επίγνωση της σοβαρότητας του προβλήματος της λειψυδρίας (58,3% «λίγο σοβαρό», 20,8% «καθόλου σοβαρό»). Ως προς τον ανθρώπινο παράγοντα, οι μαθητές/τριες αναγνώρισαν σε κάποιο βαθμό τη συμβολή της ανθρώπινης συμπεριφοράς στη ρύπανση των υδάτων (37,5% «αρκετά», 50% «λίγο»), ενώ θεωρούν ότι οι καθημερινές προσωπικές επιλογές δεν συμβάλλουν σημαντικά στην προστασία του νερού (41,7% «αρκετά», 45,8% «λίγο», 8,3% «καθόλου»). Επιπλέον, οι μισοί μαθητές/τριες (50%) δήλωσαν σε ερώτηση που τέθηκε στην

ολομέλεια, ότι δεν γνωρίζουν ποιες καθημερινές συνήθειες οδηγούν σε μεγαλύτερη σπατάλη νερού. Συνολικά, τα ευρήματα του αρχικού ερωτηματολογίου υποδηλώνουν την ύπαρξη γνωστικών κενών και περιορισμένης περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης σχετικά με ζητήματα που αφορούν την προέλευση, τη διαχείριση και την προστασία των υδάτινων πόρων.

Τα αποτελέσματα του τελικού ερωτηματολογίου κατέδειξαν υψηλά επίπεδα κατανόησης θεμάτων που αφορούν το νερό και τη διαχείρισή του (Εικόνα 3). Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν συνολικά τα αστικά λύματα, τα βιομηχανικά και γεωργικά απόβλητα ως τις βασικές πηγές ρύπανσης (83,3%). Παράλληλα, κατανόησαν το φαινόμενο της λειψυδρίας και τις συνέπειές του στη διαθεσιμότητα πόσιμου και καθαρού νερού (91,7%).



Εικόνα 3. Στατιστικά γραφήματα από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στο αρχικό ερωτηματολόγιο.

Επιπλέον, οι μαθητές/τριες αναγνώρισαν τη συμβολή της ανθρώπινης συμπεριφοράς στη ρύπανση των υδάτων (58,3% «Πολύ», 41,7% «Αρκετά») και ότι οι καθημερινές προσωπικές επιλογές και συνήθειες μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη διατήρηση και προστασία των υδάτινων πόρων (54,2 % «Πολύ», 33,3% «Αρκετά»). Τέλος, οι μαθητές/τριες διατύπωσαν προτάσεις για την ορθολογική χρήση του νερού στο σχολικό περιβάλλον. Μεταξύ των συχνότερων προτάσεων ήταν το κλείσιμο της βρύσης όταν δεν χρησιμοποιείται, η αποφυγή άσκοπης κατανάλωσης νερού και η άμεση επιδιόρθωση βλαβών ή διαρροών στις εγκαταστάσεις του σχολείου. Οι προτάσεις αυτές εστιάζουν σε πρακτικές καθημερινής εφαρμογής που μπορούν να συμβάλουν στη μείωση της σπατάλης νερού και στην προστασία των υδάτινων πόρων.

Η συνολική αποτίμηση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε με τη συνδυαστική αξιοποίηση ποσοτικών αλλά και ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τις συζητήσεις στην τάξη, την αξιολόγηση των εργασιών των μαθητών/τριών, τα ερωτήματα και τους προβληματισμούς που διατυπώθηκαν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, τη συνεργασία των ομάδων καθώς και από τη συνολική συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Η διαδικασία αυτή επέτρεψε την καταγραφή του βαθμού εμπλοκής των μαθητών/τριών, του ενδιαφέροντός τους για το θέμα και της ενεργού συμμετοχής τους στις επιμέρους δράσεις του προγράμματος.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή του περιβαλλοντικού προγράμματος συνέβαλε ουσιαστικά στην επίτευξη των στόχων που αφορούσαν τον προβληματισμό και την ενεργό εμπλοκή των μαθητών/τριών σε ζητήματα σχετικά με το νερό και τη βιώσιμη διαχείριση των υδάτινων πόρων. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων του αρχικού και του τελικού ερωτηματολογίου αλλά και οι συζητήσεις που έγιναν στην τάξη, ανέδειξαν σημαντική βελτίωση τόσο στο επίπεδο των γνώσεων όσο και στην κατανόηση της ανάγκης προστασίας και ορθολογικής διαχείρισης των υδάτινων πόρων. Ειδικότερα, παρουσιάστηκε σημαντική βελτίωση στις γνώσεις σχετικά με τον κύκλο του νερού και την προέλευση του πόσιμου νερού, τις βασικές πηγές ρύπανσης των υδάτων, ενώ παράλληλα ενισχύθηκε η κατανόηση της σοβαρότητας του φαινομένου της λειψυδρίας και της καθοριστικής σημασίας του πόσιμου νερού για τη ζωή στον πλανήτη. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν μεγαλύτερη επίγνωση του ρόλου που διαδραματίζουν οι ανθρώπινες δραστηριότητες και οι καθημερινές επιλογές στην προστασία των υδάτινων πόρων.

Τα θετικά αυτά αποτελέσματα φαίνεται να συνδέονται με την αξιοποίηση διερευνητικών και συνεργατικών μεθόδων μάθησης, οι οποίες έδωσαν τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να αναζητήσουν, να επεξεργαστούν και να αξιολογήσουν πληροφορίες, καθώς και να συνδέσουν επιστημονικές έννοιες με αυθεντικά ζητήματα της καθημερινής ζωής. Παράλληλα, η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων για τη δημιουργία εννοιολογικών χαρτών, συννεφόλεξων, εικόνων με εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης και ψηφιακού βιβλίου ενίσχυσε τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και συνέβαλε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού, συνεργασίας και δημιουργικής έκφρασης. Η ομαδοσυνεργατική διερεύνηση και η παραγωγή ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού λειτούργησαν ως μέσα ενεργητικής μάθησης, προσεγγίζοντας το νερό ως φυσικό, κοινωνικό και περιβαλλοντικό αγαθό.

Μελλοντικά, η δράση θα μπορούσε να εμπλουτιστεί με δραστηριότητες πεδίου, όπως επισκέψεις σε εγκαταστάσεις διαχείρισης νερού ή σε φυσικά υδάτινα οικοσυστήματα, καθώς και με συνεργασίες με τοπικούς φορείς και οργανισμούς που δραστηριοποιούνται στην προστασία των υδάτινων πόρων. Επιπλέον, η συστηματική καταγραφή της κατανάλωσης νερού στο σχολείο, η υλοποίηση δράσεων εξοικονόμησης και η διάχυση των αποτελεσμάτων στην τοπική κοινότητα θα μπορούσαν να ενισχύσουν τον κοινωνικό αντίκτυπο της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Συνολικά, το πρόγραμμα αναδεικνύει τη δυνατότητα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης να συνδέει τη σχολική γνώση με ζητήματα της καθημερινής ζωής και της βιώσιμης ανάπτυξης, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενεργών και υπεύθυνων πολιτών.

Βιβλιογραφία

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2026). *Guidelines on the ethical use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators – Updated*, Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2766/7967834

Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). *A review of project-based learn ing in higher education: Student outcomes and measures.* International Journal of Educational Research, https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586

Institouto Ekpaideftikis Politikis (2022). *Programma Spoudon gia to mathima tis Chimeias stis V' kai G' Taxeis Gymnasiou*. Defteri ekdosi. Athina.

Institouto Ekpaideftikis Politikis (2024). Draseis Energou Politi. Anaktithike 09/06/2026 apo: https://act.digitalschool.gov.gr/

Kordatos, K,. Zikos, N., Kafetzopoulos, K., Lefkopoulou, S., Loverdou-Charalampatou, E. (2022). Odigos Ekpaideftikou Chimeia Gymnasiou. 2i Ekdosi Institouto Ekpaideftikis Politikis.

Matsangouras, I. (2000). I omadosynergatiki didaskalia: “Giati”, “Pos”, “Pote” kai “gia Poious”? *Diimero Epistimoniko Symposio me thema: I efarmogi tis omadokentrikis didaskalias – Taseis kai efarmoges*, *8-9 Dekembriou, 2000, Thessaloniki*.

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A., Kamp, E. T., Manoli, C. C., Zacharia, Z. C., & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review, 14*, 47–61.

UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. Paris: UNESCO. https://doi.org/10.54675/YFRE1448

UNESCO (2024). *Katefthyntiries grammes gia tin paragogiki techniti noimosyni stin ekpaidefsi kai tin erevna.* UNESDOC, Digital Library. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390613

UNESCO (2026). *What you need to know about Education for Sustainable Development*. Anaktithike 09/06/2026 apo: https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education/need-know

United Nations Department of Economic and Social Affairs (2025) *The Sustainable Development Goals Report 2025*. New York. (revision August 2025)

United Nations (2026). STOCHOS 6 – KATHARO NERO KAI APOCHETEFSI Perifereiako Kentro Pliroforisis tou OIE – Greece, Anaktithike 09/06/2026 apo https://unric.org/el/

Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2023). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens [DigComp 2.2: To evropaiko plaisio gia tin psifiaki ikanotita ton politon. Metafrasi: Geniki Grammateia Psifiakis Diakyvernisis kai Aploustefsis Diadikasion, Ypourgeio Psifiakis Diakyvernisis. H prototypi ekdosi dimosiefthike to 2022].

Ypourgeio Paideias, Thriskevmaton kai Athlitismou. (2024). Programma Spoudon «Draseis Energou Politi» tou Nipiagogeiou, tou Dimotikou, tou Gymnasiou kai tou Lykeiou (Y.A. 130372/GD4/2024, FEK V΄ 6048/01.11.2024).

Ypourgeio Paideias, Thriskevmaton kai Athlitismou. (2025). Schediasmos kai Ylopoiisi Programmaton Scholikon Drastiriotiton (Perivallontikis Ekpaidefsis, Agogis Ygeias, Politistikon Thematon kai Agogis Stadiodromias) gia to scholiko etos 2025–2026 (Ar. prot. 154060/D7/26-11-2025).

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Συμπερίληψη των Μαθητών Ρομά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Προκλήσεις και Προοπτικές

Ευαγγελία Βρανά, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τον καθοριστικό ρόλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ενίσχυση της συμπερίληψης των μαθητών Ρομά στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Banks, 2015). Η αυξανόμενη παρουσία μαθητών Ρομά στα ελληνικά σχολεία καθιστά επιτακτική την ανάγκη υιοθέτησης παιδαγωγικών πρακτικών που ανταποκρίνονται στην πολιτισμική ποικιλομορφία και προάγουν την ισότητα στην πρόσβαση και τη συμμετοχή στη μάθηση (Νικολάου, 2000). Μέσα από βιβλιογραφική επισκόπηση, αναλύονται οι θεμελιώδεις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές Ρομά κατά την ένταξή τους στο σχολείο, καθώς και οι αποτελεσματικές πρακτικές που μπορούν να ενισχύσουν τη σχολική τους πορεία (European Commission, 2019). Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι η ουσιαστική συμπερίληψη προϋποθέτει συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και κοινότητας, καθώς και διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που καλλιεργεί τον σεβασμό, τη συμμετοχή και την ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών (Γκόβαρης, 2011).

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, μαθητές Ρομά, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συμπερίληψη, εκπαιδευτική ισότητα

Abstract

This study explores the crucial role of intercultural education in fostering the inclusion of Roma students in primary education (Banks, 2015). The increasing presence of Roma students in Greek schools highlights the need for pedagogical approaches that respond effectively to cultural diversity and promote equal access to learning opportunities (European Commission, 2019). Through a literature review, the study examines the core principles of intercultural education, the challenges Roma students face in the educational system, and the practices that can support their successful inclusion (UNESCO, 2017). The findings indicate that effective inclusion requires systematic teacher training, strong collaboration between schools and Roma communities, and the development of an inclusive school environment that promotes respect, participation, and equal treatment for all students (Cummins, 2001).

Key-words: intercultural education, Roma students, primary education, inclusion, educational equality

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα διαμορφώνεται σε ένα περιβάλλον αυξανόμενης κοινωνικής και πολιτισμικής πολυμορφίας, η οποία αποτελεί αποτέλεσμα μεταναστευτικών ροών, κοινωνικών μετασχηματισμών και της ευρύτερης διαδικασίας της παγκοσμιοποίησης (Banks, 2015). Το σχολείο, ως βασικός θεσμός κοινωνικοποίησης, καλείται να ανταποκριθεί στις νέες αυτές συνθήκες, υιοθετώντας παιδαγωγικές πρακτικές που να προάγουν την ισότητα, τη δημοκρατία και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα (Νικολάου, 2000).

Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση των μαθητών Ρομά αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς αποτελεί ένα από τα πλέον χαρακτηριστικά παραδείγματα εκπαιδευτικής ανισότητας και κοινωνικού αποκλεισμού (European Commission, 2019). Οι Ρομά, ως μία από τις μεγαλύτερες μειονοτικές ομάδες στην Ευρώπη, έχουν ιστορικά βιώσει περιθωριοποίηση και διακρίσεις, γεγονός που αντανακλάται και στη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα (UNESCO, 2017). Στην Ελλάδα, παρά τις θεσμικές παρεμβάσεις και τις προσπάθειες ένταξης, οι μαθητές Ρομά εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες ως προς τη φοίτηση, την επίδοση και τη σχολική τους συνέχεια (Γκόβαρης, 2011).

Οι δυσκολίες αυτές δεν είναι μονοδιάστατες, αλλά προκύπτουν από τη σύνθετη αλληλεπίδραση κοινωνικοοικονομικών, πολιτισμικών και εκπαιδευτικών παραγόντων (Cummins, 2001). Η φτώχεια, οι περιορισμένες συνθήκες διαβίωσης, η έλλειψη σταθερής σχολικής παρουσίας, καθώς και οι διαφορετικές πολιτισμικές αντιλήψεις σχετικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης επηρεάζουν ουσιαστικά τη σχολική πορεία των μαθητών Ρομά (European Commission, 2019). Επιπλέον, η ύπαρξη στερεοτύπων και προκαταλήψεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα αποκλεισμού και να περιορίσει τις δυνατότητες ουσιαστικής ένταξης (Banks, 2015).

Σε αυτό το πλαίσιο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προβάλλει ως μια αναγκαία και σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία επιδιώκει να αντιμετωπίσει τις ανισότητες και να ενισχύσει τη συμμετοχή όλων των μαθητών (Νικολάου, 2000). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην απλή αναγνώριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας, αλλά στοχεύει στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τη διαπολιτισμική επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών (Γκόβαρης, 2011).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη μετατόπιση από ένα αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης σε ένα συμπεριληπτικό μοντέλο, όπου το σχολείο προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών και όχι το αντίστροφο (UNESCO, 2017). Η προσέγγιση αυτή ενισχύει τη συμμετοχή, την αυτοεκτίμηση και τη σχολική επιτυχία των μαθητών Ρομά, ενώ παράλληλα συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός πιο δίκαιου και δημοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος (Banks, 2015).

Συνεπώς, η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει τον ρόλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως βασικού εργαλείου για την προώθηση της συμπερίληψης των μαθητών Ρομά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εξετάζοντας τόσο τις προκλήσεις που υφίστανται όσο και τις δυνατότητες βελτίωσης της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα θεωρητικό και παιδαγωγικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε ως απάντηση στις προκλήσεις που προκύπτουν από την πολιτισμική ποικιλομορφία των σύγχρονων κοινωνιών (Banks, 2015). Βασίζεται στην αρχή ότι η εκπαίδευση οφείλει να διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως πολιτισμικής, γλωσσικής ή κοινωνικής προέλευσης, και να προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη και τη δημοκρατική συνύπαρξη (Νικολάου, 2000).

Κεντρική έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αποδοχή και ο σεβασμός της ετερότητας. Η διαφορετικότητα δεν αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα που πρέπει να εξαλειφθεί μέσω της αφομοίωσης, αλλά ως πολύτιμος πόρος μάθησης που μπορεί να εμπλουτίσει τη διδακτική διαδικασία (Γκόβαρης, 2011). Μέσα από αυτή την οπτική, το σχολείο καλείται να δημιουργήσει ένα περιβάλλον όπου όλες οι πολιτισμικές ταυτότητες αναγνωρίζονται και γίνονται αποδεκτές (Banks, 2015).

Παράλληλα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται στενά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, η οποία δίνει έμφαση στη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (UNESCO, 2017). Η συμπερίληψη δεν αφορά μόνο τη φυσική παρουσία των μαθητών στο σχολείο, αλλά και τη δυνατότητα ουσιαστικής συμμετοχής, έκφρασης και επιτυχίας μέσα σε αυτό (Cummins, 2001). Συνεπώς, η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες εμπειρίες και τα χαρακτηριστικά τους (Νικολάου, 2000).

Η περίπτωση των μαθητών Ρομά αναδεικνύει με σαφήνεια τη σημασία της εφαρμογής διαπολιτισμικών και συμπεριληπτικών πρακτικών (European Commission, 2019). Η κοινότητα των Ρομά χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία, όπως η ισχυρή οικογενειακή συνοχή, οι προφορικές παραδόσεις και οι διαφορετικές μορφές κοινωνικής οργάνωσης (Cummins, 2001). Τα στοιχεία αυτά επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη μάθηση και τη σχολική εμπειρία (Banks, 2015).

Ωστόσο, το εκπαιδευτικό σύστημα συχνά λειτουργεί με βάση κυρίαρχα πολιτισμικά πρότυπα, τα οποία δεν λαμβάνουν επαρκώς υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών Ρομά (Γκόβαρης, 2011). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός χάσματος μεταξύ σχολείου και μαθητών, το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη συμμετοχή, χαμηλή σχολική επίδοση και, τελικά, σχολική διαρροή (UNESCO, 2017).

Για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων, είναι απαραίτητη η υιοθέτηση παιδαγωγικών πρακτικών που να είναι ευέλικτες και προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών (Νικολάου, 2000). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η αξιοποίηση βιωματικών και συνεργατικών μορφών μάθησης, καθώς και η ενσωμάτωση στοιχείων της κουλτούρας των Ρομά στο αναλυτικό πρόγραμμα αποτελούν βασικές στρατηγικές προς αυτή την κατεύθυνση (Banks, 2015).

Επιπλέον, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η στάση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να αναπτύξουν διαπολιτισμικές δεξιότητες και να λειτουργήσουν ως φορείς αλλαγής μέσα στο σχολείο (Γκόβαρης, 2011). Η ευαισθητοποίηση απέναντι σε ζητήματα προκαταλήψεων και διακρίσεων, καθώς και η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με τους μαθητές και τις οικογένειές τους, αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (UNESCO, 2017).

Τέλος, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί μια αποσπασματική παρέμβαση, αλλά μια ολιστική προσέγγιση που διαπερνά το σύνολο της σχολικής ζωής (Banks, 2015). Από το αναλυτικό πρόγραμμα και τις διδακτικές πρακτικές έως τη σχολική κουλτούρα και τις σχέσεις μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, η διαπολιτισμική διάσταση οφείλει να είναι παρούσα και ενεργή (Νικολάου, 2000).

Εκπαιδευτική Ένταξη των Μαθητών Ρομά στο Δημοτικό Σχολείο

Η εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών Ρομά στο δημοτικό σχολείο συνιστά μια σύνθετη και πολυπαραγοντική διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση κοινωνικών, πολιτισμικών και παιδαγωγικών παραμέτρων (European Commission, 2019). Η σχολική πορεία των μαθητών Ρομά χαρακτηρίζεται συχνά από δυσκολίες προσαρμογής στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ασυνεχή φοίτηση και αυξημένο κίνδυνο πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (UNESCO, 2017). Τα φαινόμενα αυτά δεν αποτελούν μεμονωμένες περιπτώσεις, αλλά εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινωνικών ανισοτήτων και δομικών μορφών αποκλεισμού (FRA, 2016).

Ειδικότερα, οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες διαβίωσης σημαντικού μέρους του πληθυσμού των Ρομά, όπως η φτώχεια, η επισφαλής στέγαση και η περιορισμένη πρόσβαση σε κοινωνικές υπηρεσίες, επηρεάζουν καθοριστικά τη σχολική φοίτηση και τη μαθησιακή πορεία των παιδιών (European Commission, 2019). Παράλληλα, οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της κοινότητας, καθώς και οι διαφοροποιημένες αντιλήψεις σχετικά με τον ρόλο και τη σημασία της εκπαίδευσης, συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός πλαισίου που συχνά αποκλίνει από τις κυρίαρχες εκπαιδευτικές νόρμες (Cummins, 2001).

Επιπλέον, η απουσία πολιτισμικά ευαίσθητων και διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών εντείνει το χάσμα μεταξύ σχολείου και μαθητών Ρομά (Νικολάου, 2000). Το εκπαιδευτικό σύστημα, λειτουργώντας σε μεγάλο βαθμό με βάση ομοιογενή πολιτισμικά πρότυπα, αδυνατεί να ανταποκριθεί επαρκώς στις ιδιαίτερες ανάγκες των μα-

θητών αυτών, γεγονός που οδηγεί σε περιορισμένη συμμετοχή και χαμηλή σχολική επίδοση (Banks, 2015).

Στο πλαίσιο αυτό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναδεικνύεται ως κρίσιμο εργαλείο για την προώθηση της ουσιαστικής εκπαιδευτικής ένταξης (Γκόβαρης, 2011). Μέσω της προσαρμογής του εκπαιδευτικού περιεχομένου και της υιοθέτησης ευέλικτων και μαθητοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων, καθίσταται δυνατή η ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής όλων των μαθητών (Banks, 2015). Η αξιοποίηση βιωματικών μορφών μάθησης, η εφαρμογή συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας και η χρήση πολυτροπικών εκπαιδευτικών μέσων συμβάλλουν στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών Ρομά (Cummins, 2001).

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στην αναγνώριση και αξιοποίηση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών (Νικολάου, 2000). Η ενσωμάτωση στοιχείων της κουλτούρας των Ρομά στο αναλυτικό πρόγραμμα ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών και συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που προάγει τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας (Γκόβαρης, 2011). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές αναγνωρίζονται ως ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας και ενισχύεται το αίσθημα του «ανήκειν» (UNESCO, 2017).

Συνεπώς, η εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών Ρομά δεν περιορίζεται στη φυσική τους παρουσία στο σχολείο, αλλά προϋποθέτει τη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού πλαισίου που διασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή, τη μαθησιακή πρόοδο και τη σχολική επιτυχία όλων των μαθητών (Banks, 2015).

Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή ένταξη των μαθητών Ρομά στο σχολικό περιβάλλον, λειτουργώντας ως βασικός διαμεσολαβητής μεταξύ του μαθητή και της μαθησιακής διαδικασίας (Νικολάου, 2000). Οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν άμεσα τη συμμετοχή, την επίδοση και τη συνολική σχολική εμπειρία των μαθητών (Banks, 2015).

Η ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την αποτελεσματική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στη σχολική τάξη (Γκόβαρης, 2011). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιδεικνύουν ευαισθησία απέναντι στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, να αποφεύγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις και να καλλιεργούν ένα κλίμα αποδοχής, ασφάλειας και εμπιστοσύνης (UNESCO, 2017). Η αντιμετώπιση φαινομένων προκατάληψης και διακρίσεων αποτελεί βασική διάσταση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Banks, 2015).

Παράλληλα, η εφαρμογή διαφοροποιημένων διδακτικών πρακτικών συνιστά βασικό εργαλείο υποστήριξης των μαθητών Ρομά (Cummins, 2001). Η προσαρμογή της διδασκαλίας στα μαθησιακά χαρακτηριστικά, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μα-

θητών ενισχύει τη συμμετοχή και την κατανόηση (Νικολάου, 2000). Επιπλέον, η αξιοποίηση βιωματικών και συνεργατικών μορφών μάθησης, καθώς και η χρήση πολυμέσων, καθιστούν τη μαθησιακή διαδικασία περισσότερο προσιτή και αποτελεσματική (Banks, 2015).

Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται επίσης στη σημασία των προσδοκιών του εκπαιδευτικού. Οι υψηλές, αλλά ρεαλιστικές προσδοκίες συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης (Rosenthal & Jacobson, 1968). Αντιθέτως, οι χαμηλές προσδοκίες ενδέχεται να οδηγήσουν στην αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Cummins, 2001).

Παράλληλα, η συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας των Ρομά αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας (European Commission, 2019). Η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης ενισχύει τη σχολική φοίτηση και τη συμμετοχή των μαθητών, ενώ ο εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει ως σύνδεσμος μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων (UNESCO, 2017).

Τέλος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού επεκτείνεται πέρα από τη διδακτική πράξη, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας που προάγει τη συμπερίληψη, τη δημοκρατική συνύπαρξη και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα (Γκόβαρης, 2011). Μέσα από τη στάση και τις πρακτικές του, ο εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει ως φορέας παιδαγωγικής και κοινωνικής αλλαγής (Banks, 2015).

Προκλήσεις και Προοπτικές

Παρά τις σημαντικές προσπάθειες που έχουν καταβληθεί σε θεσμικό και παιδαγωγικό επίπεδο, η εκπαίδευση των μαθητών Ρομά εξακολουθεί να αντιμετωπίζει ένα σύνολο διαχρονικών και σύνθετων προκλήσεων, οι οποίες αντανακλούν ευρύτερες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες (European Commission, 2019). Ένα από τα κυριότερα ζητήματα αποτελεί η σχολική διαρροή, η οποία παραμένει σε υψηλά επίπεδα και συνδέεται άμεσα με την ακανόνιστη φοίτηση και τη μειωμένη σχολική εμπλοκή των μαθητών (UNESCO, 2017). Το φαινόμενο αυτό δεν μπορεί να αποδοθεί αποκλειστικά σε ατομικούς παράγοντες, αλλά σχετίζεται με δομικούς περιορισμούς και συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές διαδρομές των μαθητών Ρομά (FRA, 2016).

Επιπλέον, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που εξακολουθούν να υφίστανται τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στην ευρύτερη κοινωνία συνιστούν σημαντικό εμπόδιο για την ουσιαστική ένταξη των μαθητών (Banks, 2015). Οι αρνητικές στάσεις, καθώς και οι χαμηλές προσδοκίες εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ενδέχεται να επηρεάσουν δυσμενώς τη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύοντας φαινόμενα αποκλεισμού και περιορίζοντας τις ευκαιρίες εκπαιδευτικής εξέλιξης (Rosenthal & Jacobson, 1968).

Παράλληλα, οι περιορισμένοι υλικοτεχνικοί και ανθρώπινοι πόροι δυσχεραίνουν την εφαρμογή στοχευμένων και αποτελεσματικών παρεμβάσεων (European Commission, 2019). Η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και η απουσία υποστηρικτικών δομών, όπως πολιτισμικοί διαμεσολαβητές και ενισχυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα, αποτελούν κρίσιμους αναστολτικούς παράγοντες για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Νικολάου, 2000).

Ωστόσο, παρά τις προαναφερθείσες δυσκολίες, οι προοπτικές που διαμορφώνονται στο πεδίο της εκπαίδευσης των μαθητών Ρομά εμφανίζονται ιδιαίτερα ενθαρρυντικές. Η αυξανόμενη έμφαση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη συμπερίληψη, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο, δημιουργεί ένα ευνοϊκό πλαίσιο για την ανάπτυξη καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών (UNESCO, 2017). Η υλοποίηση στοχευμένων προγραμμάτων για την ενίσχυση της σχολικής φοίτησης, η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ενδυνάμωση της συνεργασίας με την κοινότητα των Ρομά συνιστούν βασικές προϋποθέσεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής ένταξης (European Commission, 2019).

Επιπλέον, η αξιοποίηση καλών πρακτικών και η ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων δύνανται να συμβάλουν ουσιαστικά στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Banks, 2015). Η ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής διάστασης στο αναλυτικό πρόγραμμα, σε συνδυασμό με την καλλιέργεια ενός θετικού και υποστηρικτικού σχολικού κλίματος, ενισχύει τη συμμετοχή και την αίσθηση του «ανήκειν» για όλους τους μαθητές (Γκόβαρης, 2011).

Συνεπώς, η αποτελεσματική αντιμετώπιση των προκλήσεων και η αξιοποίηση των προοπτικών προϋποθέτουν την υιοθέτηση μιας ολιστικής και συντονισμένης προσέγγισης, η οποία θα λαμβάνει υπόψη τις πολλαπλές διαστάσεις του ζητήματος και θα στοχεύει στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος ικανού να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών (Cummins, 2001).

Συμπεράσματα

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναδεικνύεται ως ένα από τα πλέον ουσιαστικά και αποτελεσματικά παιδαγωγικά εργαλεία για την προώθηση της συμπερίληψης των μαθητών Ρομά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Banks, 2015). Μέσω της αναγνώρισης και της αξιοποίησης της πολιτισμικής διαφορετικότητας, συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που προάγει την ισότητα, τον σεβασμό και τη δημοκρατική συνύπαρξη (Γκόβαρης, 2011).

Η επιτυχία της διαπολιτισμικής προσέγγισης δεν εξαρτάται αποκλειστικά από μεμονωμένες διδακτικές πρακτικές, αλλά προϋποθέτει τη συστηματική και ουσιαστική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων, όπως των εκπαιδευτικών, των σχολικών μονάδων, της οικογένειας και της ευρύτερης κοινότητας (UNESCO, 2017). Η

ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και η ενεργός συμμετοχή όλων των μερών αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού και συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού πλαισίου (European Commission, 2019).

Παράλληλα, η υιοθέτηση παιδαγωγικών πρακτικών που προάγουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τη συνεργατική μάθηση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία και συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης (Cummins, 2001). Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχή εφαρμογή αυτών των πρακτικών (Νικολάου, 2000).

Συνολικά, η προώθηση της συμπερίληψης των μαθητών Ρομά δεν συνιστά μόνο εκπαιδευτική προτεραιότητα, αλλά και ευρύτερη κοινωνική αναγκαιότητα. Η δημιουργία ενός σχολείου που σέβεται και αξιοποιεί τη διαφορετικότητα συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση μιας πιο δίκαιης, ισότιμης και συνεκτικής κοινωνίας (Banks, 2015). Ως εκ τούτου, η ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οφείλει να αποτελεί κεντρικό άξονα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

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

Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.

Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). California Association for Bilingual Education.

European Commission. (2019). *Roma inclusion in education: Fostering inclusion and diversity*. Publications Office of the European Union.

FRA (European Union Agency for Fundamental Rights). (2016). *Second European Union minorities and discrimination survey: Roma*.

Gkovaris, Ch. (2011). *Eisagogi sti diapolitismiki ekpaidefsi*. Gutenberg.

Nikolaou, G. (2000). *Diapolitismiki ekpaidefsi: Theoria kai praxi.* Ellinika Grammata.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO Publishing.

Διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών για τη Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα και το ρόλο του Διευθυντή

Ακρίδας Παναγιώτης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.ed.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο διερευνά τη διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με έμφαση στις αντιλήψεις και πρακτικές των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Στόχος της έρευνας ήταν να αποτυπωθεί το επίπεδο ετοιμότητας των σχολείων, η συχνότητα και η φύση των κρίσεων που αντιμετωπίζονται, καθώς και ο βαθμός επιμόρφωσης και η εφαρμογή σχεδίων αντιμετώπισης. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, το οποίο συμπληρώθηκε από 100 άτομα, εκ των οποίων 13 διευθυντές και 87 εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, ενώ οι διευθυντές εμφανίζουν μεγαλύτερη εξοικείωση με τα σχέδια εκκένωσης και μεγαλύτερη αίσθηση ετοιμότητας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση. Παράλληλα, κοινή ήταν η αναγνώριση της ανάγκης για θεσμοθετημένα πρωτόκολλα και ενίσχυση της πρόληψης. Η εργασία καταλήγει σε προτάσεις για επιμόρφωση, συνεργασία με φορείς και ενίσχυση της ηγεσίας στο σχολικό πλαίσιο, ενώ επισημαίνει και τους περιορισμούς που σχετίζονται με το μέγεθος και την τοπικότητα του δείγματος.

Λέξεις-κλειδιά: Διαχείριση κρίσεων, σχολική ηγεσία, εκπαιδευτικοί, διευθυντές σχολείων, σχολική μονάδα.

Investigation of the views of Principals and teachers on Crisis Management in the school unit and the role of the Principal

Akridas Panagiotis, Primary Teacher, M.Ed.

Abstract

This article investigates crisis management in primary education schools, emphasizing the perceptions and practices of principals and teachers. The research aimed to capture the level of preparedness of schools, the frequency and nature of crises faced, and the degree of training and the implementation of response plans. The research tool used was a closed-ended questionnaire, which was completed by 100 people, of whom 13 were principals and 87 teachers. The results showed that, while principals show greater familiarity with evacuation plans and a greater sense of preparedness, most teachers consider that they need further training. At the same time, there was a common recognition of the need for institutionalized protocols and strengthening prevention. The work concludes with proposals for training, cooperation with agencies strengthening leadership in the school context, while also highlighting the limitations related to the size and locality of the sample.

Key-Words: Crisis management, school leadership, teachers, school principals, school

unit.

Εισαγωγή

Η διαχείριση κρίσεων στα σχολεία αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές και ευαίσθητες πτυχές της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι σχολικές μονάδες, ως κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί οργανισμοί, συχνά έρχονται αντιμέτωπες με διαφόρων ειδών κρίσεις που μπορεί να επηρεάσουν όχι μόνο την εύρυθμη λειτουργία τους, αλλά και την ψυχική και συναισθηματική ισορροπία των μαθητών, των δασκάλων, των γονέων και του υπόλοιπου προσωπικού. Από φυσικές καταστροφές, όπως σεισμοί και πλημμύρες, μέχρι περιστατικά βίας, εκφοβισμού, ψυχικής πίεσης ή ακόμα και κρίσεις υγείας, όπως οι πανδημίες, οι κρίσεις που πλήττουν το σχολικό περιβάλλον απαιτούν άμεση αντίδραση, σωστό συντονισμό και μια στρατηγική διαχείρισης που να διασφαλίζει την ασφάλεια όλων των εμπλεκομένων.

Ένα βασικό στοιχείο στη διαχείριση σχολικών κρίσεων είναι η επικοινωνία. Ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνούν οι δάσκαλοι, οι διευθυντές, οι μαθητές και οι γονείς κατά τη διάρκεια μιας κρίσης είναι μεγάλης σημασίας για την αποτελεσματικότητα της αντίδρασης. Η έγκαιρη και ακριβής ενημέρωση, η συνεργασία και η κατανόηση των αναγκών των μαθητών και του προσωπικού μπορούν να μειώσουν την αβεβαιότητα και να συμβάλλουν στην ισορροπία και την κανονικότητα της σχολικής κοινότητας.

Επιπλέον, η ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές και το προσωπικό σε καταστάσεις κρίσης είναι πολύ σπουδαία και σημαντικότατη. Η ψυχική υγεία των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών, μπορεί να επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από την κρίση, καθώς οι άνθρωποι συνήθως νιώθουν άγχος, φόβο και συναισθηματικές εντάσεις σε τέτοιες περιπτώσεις. Η σχολική κοινότητα πρέπει να είναι σε θέση να παρέχει υποστήριξη και να αναγνωρίζει σημάδια άγχους και ψυχολογικής πίεσης, ώστε να προσφέρει την κατάλληλη υποστήριξη στους μαθητές και το προσωπικό.

Συνοψίζοντας, η διαχείριση κρίσεων στα σχολεία, δεν περιορίζεται μόνο στη στιγμή της εκδήλωσης της κρίσης, αλλά επεκτείνεται και στις ενέργειες αποκατάστασης και ενδυνάμωσης μετά την κρίση. Η αποκατάσταση μπορεί να περιλαμβάνει την ενίσχυση της σχολικής κουλτούρας, την ανασκόπηση των στρατηγικών που εφαρμόστηκαν και τη δημιουργία ενός ασφαλέστερου και πιο ενισχυμένου περιβάλλοντος. Η μακροχρόνια επιτυχία της διαχείρισης κρίσεων εξαρτάται από τη συνεχιζόμενη προσπάθεια για τη δημιουργία ενός σχολείου που όχι μόνο θα αντέχει σε κρίσιμες καταστάσεις, αλλά θα μάθει από αυτές και θα καλυτερεύει σε συνεχή βαθμό.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια της σχολικής κρίσης

Σύμφωνα με τον Caplan (1964), η κρίση εκδηλώνεται ως μια κατάσταση ψυχολογικής ανισορροπίας, κατά την οποία το άτομο αδυνατεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις προκλήσεις. Ο Fink (1986) τη χαρακτηρίζει ως μια ασταθή περίοδο ή κατάσταση, η

οποία εγκυμονεί την πιθανότητα καθοριστικών αλλαγών, δυνητικά με θετική έκβαση.

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των κρίσεων που εκδηλώνονται στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας είναι η αιφνίδια και απρόβλεπτη φύση τους, καθώς και η ευρεία επίδρασή τους σε όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας. Το στοιχείο αυτό καθιστά την έγκαιρη παρέμβαση και διαχείρισή τους επιτακτικής σημασίας (Κατσαρός, 2007). Για τον λόγο αυτό, αναδεικνύεται ως αναγκαία η συστηματική προετοιμασία των σχολικών δομών προκειμένου να διασφαλιστεί η κατάλληλη και αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Το σχολείο έχει την ευθύνη όχι μόνο να ενισχύει τις γνωστικές δεξιότητες των μαθητών, αλλά και να καλλιεργεί την ψυχοσυναισθηματική τους ανθεκτικότητα, ώστε να είναι σε θέση να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις δυσκολίες και προκλήσεις της ζωής (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012, σ. 321).

Επιπλέον, οι φυσικοί κίνδυνοι, όπως οι σεισμοί, οι καταιγίδες, οι πυρκαγιές και οι ισχυροί άνεμοι, ενδέχεται να προκαλέσουν φθορές στις σχολικές υποδομές, αυξάνοντας τον κίνδυνο ατυχημάτων. Είναι χαρακτηριστικό ότι το 65% των ατυχημάτων που καταγράφονται στους σχολικούς χώρους λαμβάνει χώρα στον αύλειο χώρο των σχολείων (Παπαδόπουλος, 2015, σ. 104).

Τέλος, αν και σε μικρότερη κλίμακα, κρίσεις μπορεί να προκύψουν και από κοινωνικές συγκρούσεις εντός της σχολικής κοινότητας, όπως φαινόμενα σχολικού ή εργασιακού εκφοβισμού, θυματοποίησης ή άλλες παρόμοιες συμπεριφορές, οι οποίες εάν δεν αντιμετωπιστούν εγκαίρως, ενδέχεται να κλιμακωθούν και να οδηγήσουν σε ευρύτερες δυσλειτουργίες.

Είδη σχολικών κρίσεων και επιπτώσεις στη σχολική κοινότητα

Οι σχολικές κρίσεις όπως αναφέρει ο Κασουλίδης (2011) διακρίνονται σε:

•**Μη επείγοντα περιστατικά:** Πρόκειται για συμβάντα που επηρεάζουν αρνητικά την καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας, χωρίς ωστόσο να χαρακτηρίζονται ως επείγοντα. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η ευθύνη για την επίλυση και διαχείριση του προβλήματος ανήκει στη διοίκηση του σχολείου, η οποία καλείται να αναλάβει τις κατάλληλες πρωτοβουλίες.

•**Περιστατικά που απαιτούν άμεση ιατρική παρέμβαση:** Περιλαμβάνουν συμβάντα που σχετίζονται με εξωτερικούς παράγοντες ή υποκείμενα παθολογικά αίτια και καθιστούν αναγκαία την άμεση παροχή ιατρικής βοήθειας στους εμπλεκόμενους.

•**Άμεσα επείγοντα περιστατικά:** Αφορά σε εξαιρετικά σοβαρές και αιφνίδιες καταστάσεις, όπως τρομοκρατικές επιθέσεις ή ένοπλα περιστατικά εντός του σχολικού χώρου. Η διαχείρισή τους απαιτεί την άμεση ενεργοποίηση των αρμόδιων κρατικών και τοπικών αρχών και φορέων αντιμετώπισης κρίσεων.

•**Φυσικές καταστροφές:** Σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται ακραία φυσικά φαινόμενα, όπως σεισμοί, πυρκαγιές, πλημμύρες, κατολισθήσεις και ισχυρές καταιγίδες,

τα οποία ενδέχεται να προκαλέσουν σοβαρούς κινδύνους για την υγεία και την ασφάλεια των μαθητών και του σχολικού προσωπικού.

Ιδιαίτερη ανησυχία προκαλούν οι κρίσεις που σχετίζονται με τις ανθρώπινες σχέσεις και το κοινωνικό κλίμα του σχολείου. Φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, βίας, κοινωνικού αποκλεισμού, αλλά και περιστατικά εργασιακού εκφοβισμού (mobbing) μεταξύ των ενηλίκων της σχολικής κοινότητας μπορούν να διαταράξουν την παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου και να επηρεάσουν αρνητικά την ψυχική υγεία των εμπλεκομένων. Κρίσιμα γεγονότα όπως η απώλεια ενός μαθητή ή εκπαιδευτικού, σοβαρά προβλήματα υγείας, οικογενειακές κρίσεις μαθητών ή γεγονότα που προκαλούν έντονο ψυχολογικό αντίκτυπο απαιτούν ευαισθησία, υποστήριξη και κατάλληλες ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις.

Οι επιπτώσεις μιας σχολικής κρίσης είναι δυνατόν να προκαλέσουν μακροχρόνια συναισθήματα φόβου, ανασφάλειας και άγχους στους μαθητές, να επηρεάσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και να δυσκολέψουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Για τον λόγο αυτό, η αντιμετώπιση της κρίσης πρέπει να περιλαμβάνει τόσο την άμεση παρέμβαση όσο και την υποστήριξη κατά την περίοδο αποκατάστασης.

Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση κρίσεων

Βάσει του θεσμικού πλαισίου (ΦΕΚ 1340/2002), οι διευθυντές διαδραματίζουν πολυσήμαντο ρόλο, καθώς είναι τόσο διοικητικοί όσο και επιστημονικοί υπεύθυνοι της σχολικής μονάδας. Οφείλουν να καθοδηγούν τη σχολική κοινότητα προς την επίτευξη παιδαγωγικών και κοινωνικών στόχων, να ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, να διατηρούν συνοχή και συνεργασία στον Σύλλογο Διδασκόντων, να εποπτεύουν τη διδακτική διαδικασία και να αξιολογούν σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο.

Η αποτελεσματική επικοινωνία τόσο εντός της σχολικής κοινότητας όσο και προς το εξωτερικό περιβάλλον είναι καθοριστική για τη διαχείριση της κρίσης και την ενίσχυση της εμπιστοσύνης (Sutherland, 2017).

Σύμφωνα με τον Daniel (2020), η διαδικασία διαχείρισης κρίσεων περιλαμβάνει πέντε βασικά στάδια: την αντίληψη της κατάστασης, τη λήψη αποφάσεων, την τεκμηρίωση των ενεργειών, τη λήξη της κρίσης και την αποτίμηση με στόχο τη μελλοντική βελτίωση. Ο διευθυντής οφείλει να λειτουργεί ως καθοδηγητής και συντονιστής, επιδεικνύοντας αποφασιστικότητα, εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του και ικανότητα καθοδήγησης της ομάδας του σε δύσκολες συνθήκες (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Ως επικεφαλής της Σχολικής Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων, ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για τον σχεδιασμό, την επικαιροποίηση και την εφαρμογή σχεδίων διαχείρισης κρίσεων, την οργάνωση ασκήσεων ετοιμότητας, τον συντονισμό της αντίδρασης κατά τη διάρκεια μιας κρίσης και την ενημέρωση όλων των εμπλεκομένων φορέων (Chatzichristou, 2012).

Οι Eklund et al (2017) επισημαίνουν την ανάγκη για ενεργή συμμετοχή των διευθυντών στη διαχείριση κρίσεων, τη συμβολή τους στη δημιουργία ισχυρών ομάδων διαχείρισης, τον σχεδιασμό αποτελεσματικών πλάνων και την εφαρμογή στρατηγικών επικοινωνίας που μετριάζουν τις επιπτώσεις της κρίσης.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες και τον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση ενός ασφαλούς και οργανωμένου σχολικού περιβάλλοντος.

Για την επίτευξη του ερευνητικού σκοπού ακολουθήθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου επέτρεψε τη συλλογή δεδομένων από μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων και την καταγραφή των αντιλήψεων και εμπειριών τους σχετικά με ζητήματα πρόληψης, ετοιμότητας και διαχείρισης κρίσεων.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αττικής, εκ των οποίων 13 ήταν διευθυντές σχολικών μονάδων και 87 εκπαιδευτικοί. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν ζητήματα που σχετίζονται με το επίπεδο ετοιμότητας των σχολείων τους, την ύπαρξη σχεδίων διαχείρισης κρίσεων, την επιμόρφωσή τους σε σχετικά θέματα και την αποτελεσματικότητα της διοίκησης κατά την αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση τις αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας, εξασφαλίζοντας την εθελοντική συμμετοχή, την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με στατιστικές μεθόδους, με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών.

Αποτελέσματα

Η έρευνα ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές αναγνωρίζουν τη διαχείριση κρίσεων ως μία από τις σημαντικότερες διαστάσεις της σύγχρονης σχολικής διοίκησης. Η ύπαρξη οργανωμένου σχεδίου δράσης, η συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων και η αποτελεσματική ηγεσία του διευθυντή θεωρήθηκαν βασικές προϋποθέσεις για την αντιμετώπιση έκτακτων περιστατικών.

Ένα σημαντικό εύρημα αφορά τη σημασία της πρόληψης και της συνεχούς ετοιμότητας. Οι συμμετέχοντες εκτίμησαν ότι τα σχολεία πρέπει να διαθέτουν σαφείς διαδικασίες αντιμετώπισης κρίσεων, να πραγματοποιούν τακτικές ασκήσεις ετοιμότητας και να ενισχύουν τη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς, όπως υπηρεσίες πολιτικής προστασίας, υγειονομικές δομές και υπηρεσίες ψυχοκοινωνικής υποστήριξης.

Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο

παράγοντα για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσιμων περιστατικών. Παρότι αρκετοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι διαθέτουν βασικές γνώσεις αντιμετώπισης κρίσεων, πολλοί θεωρούν αναγκαία τη συστηματικότερη επιμόρφωση σε ζητήματα όπως η διαχείριση φυσικών καταστροφών, η αντιμετώπιση περιστατικών βίας, η παροχή ψυχολογικής υποστήριξης και η αποτελεσματική επικοινωνία σε συνθήκες πίεσης.

Ιδιαίτερη σημασία αποδόθηκε στον ρόλο του διευθυντή, ο οποίος δεν περιορίζεται στην εφαρμογή διοικητικών διαδικασιών αλλά επεκτείνεται στην άσκηση παιδαγωγικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ένας αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας, να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και να δημιουργεί ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και ασφάλειας.

Επιπλέον, η έρευνα ανέδειξε ότι οι κρίσεις που σχετίζονται με τις ανθρώπινες σχέσεις μέσα στη σχολική κοινότητα, όπως η βία, ο σχολικός εκφοβισμός και ο εργασιακός εκφοβισμός, απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή, καθώς οι συνέπειές τους επηρεάζουν την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των εμπλεκομένων και το συνολικό σχολικό κλίμα.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων δεν αποτελεί μια αποσπασματική αντίδραση σε ένα απρόβλεπτο γεγονός, αλλά μια συνεχόμενη διαδικασία σχεδιασμού, πρόληψης, παρέμβασης και αξιολόγησης.

Προτάσεις βελτίωσης της διαχείρισης κρίσεων στις σχολικές μονάδες

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, προκύπτει η ανάγκη για την ανάπτυξη μιας περισσότερο οργανωμένης πολιτικής διαχείρισης κρίσεων στην εκπαίδευση. Αρχικά, είναι απαραίτητη η συστηματική επιμόρφωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σε θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης κρίσεων.

Επιπλέον, κάθε σχολική μονάδα χρειάζεται να διαθέτει ένα επικαιροποιημένο σχέδιο δράσης, το οποίο να είναι γνωστό σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και να αναθεωρείται τακτικά μέσα από ασκήσεις και διαδικασίες αξιολόγησης.

Η ανάπτυξη συνεργασιών με εξειδικευμένους φορείς, η ενίσχυση των υποστηρικτικών δομών και η δημιουργία μιας κουλτούρας αλληλεγγύης και συνεργασίας μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στην πρόληψη και αποτελεσματική διαχείριση των κρίσεων.

Συμπεράσματα

Η διαχείριση κρίσεων αποτελεί πλέον μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζει η σύγχρονη σχολική μονάδα. Οι συνεχείς κοινωνικές μεταβολές, η εμφάνιση νέων μορφών κινδύνων, οι φυσικές καταστροφές, τα περιστατικά βίας και οι ψυχοκοινωνικές δυσκολίες μαθητών και εκπαιδευτικών καθιστούν αναγκαία τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου συστήματος πρόληψης, ετοιμότητας και αποτελεσματικής παρέμβασης.

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη μεγάλη σημασία της οργανωμένης διαχείρισης κρίσεων και θεωρούν ότι η πρόληψη αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα για τον περιορισμό των αρνητικών συνεπειών ενός κρίσιμου περιστατικού. Η ύπαρξη σαφών πρωτοκόλλων ενεργειών, η συνεχής επιμόρφωση του προσωπικού και η συνεργασία με εξειδικευμένους φορείς συμβάλλουν ουσιαστικά στην αύξηση της ασφάλειας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής κοινότητας.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας κατέχει καθοριστική θέση στη συνολική διαδικασία διαχείρισης κρίσεων. Η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του επηρεάζει άμεσα την ετοιμότητα του σχολείου, τον συντονισμό των εκπαιδευτικών, την επικοινωνία με τους γονείς και τους αρμόδιους φορείς, καθώς και την ψυχολογική στήριξη των μελών της σχολικής κοινότητας. Ο σύγχρονος διευθυντής καλείται να λειτουργεί όχι μόνο ως διοικητικός υπεύθυνος, αλλά και ως ηγέτης που εμπνέει εμπιστοσύνη, προωθεί τη συνεργασία και δημιουργεί ένα ασφαλές και υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον.

Παράλληλα, η έρευνα ανέδειξε την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης κρίσεων. Η ανάπτυξη εξειδικευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων, η πραγματοποίηση ασκήσεων ετοιμότητας και η ενίσχυση της συνεργασίας με φορείς ψυχικής υγείας και πολιτικής προστασίας μπορούν να ενισχύσουν σημαντικά την ανθεκτικότητα των σχολικών μονάδων.

Συνεπώς, η διαχείριση κρίσεων δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια περιστασιακή διαδικασία που ενεργοποιείται μόνο μετά την εμφάνιση ενός προβλήματος. Αντίθετα, αποτελεί μια διαρκή εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία που βασίζεται στον σχεδιασμό, την πρόληψη, τη συνεργασία και την αξιολόγηση. Η ανάπτυξη κουλτούρας ασφάλειας και ετοιμότητας μέσα στη σχολική μονάδα αποτελεί βασική προϋπόθεση για την προστασία των μαθητών και την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Η διαχείριση κρίσεων στην Πρωινή Ζώνη και στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο

Η διερεύνηση της διαχείρισης κρίσεων στο πλαίσιο της Πρωινής Ζώνης και του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου αναδεικνύει ότι η αποτελεσματική αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών αποτελεί μια συνολική και συνεχόμενη διαδικασία, η οποία οφείλει να καλύπτει το σύνολο της καθημερινής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Η ασφάλεια των μαθητών και η διατήρηση ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος δεν περιορίζονται αποκλειστικά στις ώρες του βασικού υποχρεωτικού προγράμματος, αλλά αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση και κατά τη λειτουργία του Ολοήμερου Προγράμματος.

Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η Πρωινή Ζώνη παρουσιάζει αυξημένες απαιτήσεις ως προς τον συντονισμό και τη διαχείριση κρίσεων, καθώς σε αυτήν συμμετέχει το μεγαλύτερο μέρος του μαθητικού πληθυσμού και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας μπορεί να οδηγήσει σε περιστατικά συγκρούσεων, σχολικού εκφοβισμού, ατυχημάτων ή άλλων έκτακτων

συμβάντων, γεγονός που καθιστά αναγκαία την ύπαρξη σαφών διαδικασιών παρέμβασης, αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκομένων.

Αντίστοιχα, η λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου παρουσιάζει ιδιαίτερες συνθήκες που απαιτούν εξίσου υψηλό επίπεδο ετοιμότητας. Η πολύωρη παραμονή των μαθητών στον σχολικό χώρο, η κόπωση που ενδέχεται να εμφανιστεί κατά τις τελευταίες ώρες λειτουργίας, οι μειωμένες σε ορισμένες περιπτώσεις ανθρώπινες δυνάμεις και η διαφορετική οργάνωση των δραστηριοτήτων μπορούν να δημιουργήσουν καταστάσεις που χρειάζονται άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπιση.

Κεντρικός παράγοντας επιτυχούς διαχείρισης κρίσεων τόσο στην Πρωινή Ζώνη όσο και στο Ολοήμερο Πρόγραμμα είναι η αποτελεσματική σχολική ηγεσία. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καλείται να αναπτύξει ένα ενιαίο πλαίσιο πρόληψης και αντιμετώπισης κρίσεων, το οποίο θα λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε εκπαιδευτικής ζώνης. Η συνεχής επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, η σαφής κατανομή αρμοδιοτήτων, η συνεργασία με τους γονείς και τους αρμόδιους φορείς, καθώς και η τακτική αναθεώρηση των σχεδίων δράσης αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική προστασία της σχολικής κοινότητας.

Επιπλέον, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα συστηματικής επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, πρώτων βοηθειών, ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και αποτελεσματικής επικοινωνίας σε καταστάσεις πίεσης. Η δημιουργία μιας κοινής κουλτούρας πρόληψης και συνεργασίας συμβάλλει στην έγκαιρη αναγνώριση πιθανών κινδύνων και στη μείωση των αρνητικών επιπτώσεων μιας κρίσης.

Συνοψίζοντας, η Πρωινή Ζώνη και το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, παρά τις οργανωτικές και λειτουργικές διαφοροποιήσεις τους, αποτελούν δύο αλληλένδετες διαστάσεις της ίδιας σχολικής πραγματικότητας. Η αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων απαιτεί ενιαίο σχεδιασμό, συνεχή ετοιμότητα, κατάλληλη επιμόρφωση και ισχυρή εκπαιδευτική ηγεσία. Μόνο μέσα από την ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης κουλτούρας ασφάλειας, συνεργασίας και πρόληψης μπορεί η σχολική μονάδα να ανταποκριθεί με επιτυχία στις σύγχρονες προκλήσεις και να εξασφαλίσει την ολόπλευρη προστασία και ευημερία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι κρίσεις θεωρούνται ένα συχνό και αναπτυσσόμενο φαινόμενο στα σχολεία, με πιο συνηθισμένους τύπους τις συμπεριφορικές κρίσεις των μαθητών, καθώς και κρίσεις σχετικές με οικονομικές δυσκολίες και επικοινωνιακές αστοχίες.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, αν και διαθέτει μακρόχρονη εκπαιδευτική υπηρεσία και σε πολλές περιπτώσεις πρόσθετες σπουδές, δεν αισθάνεται επαρκώς προετοιμασμένη για τη διαχείριση κρίσεων. Η ανασφάλεια αυτή υπογραμμίζεται και από την

περιορισμένη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα διαχείρισης κρίσεων.

Σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι, παρά την εμπειρία πολλών εκπαιδευτικών, η αντίληψη για την αποτελεσματικότητα της διοίκησης κατά τη διάρκεια κρίσεων είναι μέτρια. Οι απαντήσεις δείχνουν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις ο διευθυντής αντιδρά αργά και η επικοινωνία με το προσωπικό ή τους γονείς δεν είναι πάντα επαρκής. Η υποστήριξη προς το διδακτικό προσωπικό κατά τη διάρκεια κρίσεων θεωρείται συχνά ανεπαρκής.

Όσον αφορά την επιμόρφωση, καταγράφεται σαφής ανάγκη για στοχευμένα προγράμματα εκπαίδευσης σε κρίσιμους τομείς, όπως η διαχείριση φυσικών καταστροφών, η αντιμετώπιση βίαιων περιστατικών και η ψυχολογική υποστήριξη μαθητών σε κρίση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκφράζουν προτίμηση για μικτές μορφές μάθησης (συνδυασμός διά ζώσης και εξ αποστάσεως).

Τέλος, ένα σημαντικό ποσοστό τάσσεται υπέρ της θεσμοθέτησης υποχρεωτικής επιμόρφωσης στη διαχείριση κρίσεων για όλους τους εκπαιδευτικούς, αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα της συστηματικής προετοιμασίας στον τομέα αυτό. Caplan, G. (1964). Principles of preventive psychiatry. Basic Books.

Βιβλιογραφία

Chatzichristou, C. (2012). Diacheirisi kriseon sti scholiki koinotita. Typothito.

Daniel, J. (2020). Ekpaidefsi kai i pandimia COVID-19. PROSPECTS, 49. doi:https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3

Eklund, K. E. (2017). Gender and leadership. Gender Differences in Different Contexts, 5(12), 129–150.

Fink, S. (1986). Crisis management: Planning for the inevitable. AMACOM.

Kasoulidis, G. (2011). Etoimotita ton diefthynton dimosion scholeion dimotikis ekpaidefsis sti diacheirisi kriseon: Anaptyxi montelou lipsis apofaseon se katastaseis ektaktis anagkis. Anoikto Panepistimio Kyprou.

Katsaros, I. (2007). Organosi kai dioikisi tis ekpaidefsis (Tefchos 3, Epimorfotiko yliko gia tin epimorfosi stelechon dioikisis tis ekpaidefsis). YP.E.P.TH.

Papadopoulos, N. (2015). Diacheirisi kriseon κρίσεων sto sxoleio:theoria kai praxi.

Saitis, A., & Saiti, A. (2012). Ekpaideftiki igesia kai krisi. Ekdoseis Papazisi.

Sutherland, K. A.–7. (2017). Kataskeves tis epitichias ston akadimaiko choro: Mia prooptiki stin archi tis stadiodromias. Studies in Higher Education,.

Διερευνώντας Πρακτικές Εκπαιδευτικών σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική μέσω της Παρατήρησης: Το Παράδειγμα Τριών Νηπιαγωγείων

Παναγιώτα Σύζινου, Υποψ. Διδάκτωρ Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική αποτελεί μία από τις πλέον διαδεδομένες προσεγγίσεις για την αποτελεσματική διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας και την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, η αξιοποίηση διαφοροποιημένων διδακτικών πρακτικών θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των νηπίων παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των πρακτικών εκπαιδευτικών σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική μέσω της παρατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε τρία δημόσια νηπιαγωγεία. Η έρευνα υιοθέτησε ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση και τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω μη συμμετοχικής παρατήρησης. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη διαδικασία ανοιχτής κωδικοποίησης. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ποικίλες πρακτικές διαφοροποίησης, όπως η παροχή επιλογών στα παιδιά, η ευέλικτη ομαδοποίηση, η αξιοποίηση πολλαπλών τρόπων έκφρασης και συμμετοχής, η εξατομικευμένη υποστήριξη και η δημιουργία υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Παράλληλα, διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις ως προς τον τρόπο αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής μεταξύ των εκπαιδευτικών. Κοινό στοιχείο και στις τρεις περιπτώσεις αποτέλεσε η αναγνώριση της μαθητικής ετερογένειας και η προσπάθεια ανταπόκρισης στις ανάγκες όλων των παιδιών.

Λέξεις-κλειδιά: Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική, προσχολική εκπαίδευση, νηπιαγωγείο, παρατήρηση, ποιοτική έρευνα, συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Investigating Teachers' Practices Regarding Differentiated Instruction through Observation: The Case of Three Kindergartens

Panagiota Syzinou, Phd Candidate, Department of Early Childhood Education, National and Kapodistrian University of Athens

Abstract

Differentiated Instruction is one of the most widely adopted approaches for effectively addressing student diversity and promoting inclusive education. In the context of early childhood education, the implementation of differentiated teaching practices is considered particularly important, as young children's needs, interests, and learning characteristics vary considerably. The aim of the present study is to investigate teachers' practices related to Differentiated Instruction through the systematic observation of the educational process in three public kindergartens. A qualitative research approach was

employed, and data were collected through non-participant observation. Data analysis was conducted using open coding procedure. The findings revealed a variety of differentiation practices, including providing children with choices, flexible grouping, the use of multiple means of expression and participation, individualized support, and the creation of a supportive learning environment. At the same time, differences were identified in the ways teachers implemented Differentiated Instruction. A common feature across all three cases was the recognition of student diversity and the effort to respond to the needs of all children.

Key-words: Differentiated Instruction, early childhood education, kindergarten, observation, qualitative research, inclusive education

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από αυξημένη μαθητική ετερογένεια ως προς τις γνώσεις, τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα τις μαθησιακές ανάγκες, τα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά και τις γλώσσες των παιδιών. Η ανταπόκριση σε αυτήν την ποικιλομορφία αποτελεί βασική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς και αναδεικνύει την ανάγκη υιοθέτησης παιδαγωγικών προσεγγίσεων που προωθούν τη συμμετοχή και τη μάθηση όλων των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική προτείνεται ως μια προσέγγιση που επιτρέπει την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα χαρακτηριστικά των μαθητών (Tomlinson, 2014, Σφυρόερα, 2019).

Σύμφωνα με την Tomlinson (2017), η διαφοροποίηση αφορά τον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας με τρόπο που να παρέχει πολλαπλές ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση και συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία. Η προσέγγιση αυτή υλοποιείται μέσω της προσαρμογής του περιεχομένου, της μαθησιακής διαδικασίας, του προϊόντος και του μαθησιακού περιβάλλοντος, λαμβάνοντας υπόψη τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (Tomlinson, 2014). Παράλληλα, η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική συνδέεται στενά με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς επιδιώκει τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των παιδιών (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Η αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής στην προσχολική εκπαίδευση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς τα νήπια διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς τον ρυθμό ανάπτυξης, τις εμπειρίες και τους τρόπους μάθησης. Η παροχή επιλογών, η ευέλικτη ομαδοποίηση, η αξιοποίηση ποικίλων δραστηριοτήτων και η εξατομικευμένη υποστήριξη αποτελούν πρακτικές που μπορούν να ενισχύσουν τη συμμετοχή και τη μάθηση όλων των παιδιών (Gregory & Chapman, 2013· Coubergs et al., 2017). Η διαφοροποίηση δεν συνιστά εξατομικευμένη διδασκαλία για κάθε μαθητή, αλλά έναν ευέλικτο τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας που λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών (Hall et al., 2003).

Παρότι η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει τη σημασία της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής, μεγάλο μέρος των σχετικών ερευνών βασίζεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και λιγότερο στην άμεση παρατήρηση της διδακτικής πρακτικής (Pozas et al., 2021). Η παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας παρέχει τη δυνατότητα καταγραφής αυθεντικών παιδαγωγικών πρακτικών και συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στη μαθητική ετερογένεια.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των πρακτικών εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική μέσω της παρατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε τρία δημόσια νηπιαγωγεία. Ειδικότερα, επιδιώκεται η ανάδειξη των στρατηγικών διαφοροποίησης που εφαρμόζονται στην καθημερινή διδακτική πράξη, καθώς και των ομοιοτήτων και διαφοροποιήσεων που παρατηρούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες πρακτικές Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης κατά την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία;
2. Με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στη μαθητική ετερογένεια και στις διαφορετικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα χαρακτηριστικά των νηπίων;
3. Ποιες μορφές διαφοροποίησης (ως προς τη διαδικασία, το προϊόν, το μαθησιακό περιβάλλον και την υποστήριξη των παιδιών) αναδεικνύονται μέσα από την παρατήρηση των εκπαιδευτικών πρακτικών;
4. Ποιες ομοιότητες και ποιες διαφοροποιήσεις παρατηρούνται μεταξύ των τριών νηπιαγωγείων ως προς την αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής;

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική αποτελεί μια μαθητοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας που επιδιώκει να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα χαρακτηριστικά των μαθητών (Tomlinson, 2014). Όπως επισημαίνει ο Ματσαγγούρας (2008), η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συνιστά μια παιδαγωγική αναγκαιότητα σε τάξεις όπου συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές δυνατότητες, εμπειρίες και ρυθμούς μάθησης. Αντίστοιχα, η Παντελιάδου (2013) υπογραμμίζει ότι η αποτελεσματική διδασκαλία προϋποθέτει την προσαρμογή των διδακτικών πρακτικών στις ατομικές ανάγκες των μαθητών, με στόχο την ισότιμη συμμετοχή όλων στη μαθησιακή διαδικασία.

Η διαφοροποίηση μπορεί να εφαρμοστεί σε τέσσερις βασικές διαστάσεις της διδασκαλίας: στο περιεχόμενο, δηλαδή στο τι μαθαίνουν οι μαθητές, στη διαδικασία μάθησης, στο προϊόν μέσω του οποίου εκφράζουν όσα έμαθαν και στο μαθησιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση (Tomlinson, 2014). Παράλληλα, λαμβάνει

υπόψη τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών, ώστε να διαμορφώνονται κατάλληλες μαθησιακές ευκαιρίες για όλους (Gregory & Chapman, 2013).

Η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική συνδέεται στενά με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς επιδιώκει τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου όλοι οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν ενεργά και να αναπτύσσουν τις δυνατότητές τους ανεξάρτητα από τις ατομικές τους διαφορές (Florian & Black-Hawkins, 2011, Σφυρόερα, 2021). Για τον λόγο αυτό θεωρείται μία από τις βασικές στρατηγικές προώθησης της συμπερίληψης στο σύγχρονο σχολείο.

Στην προσχολική εκπαίδευση η αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς τα νήπια παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την ανάπτυξη, τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τους τρόπους μάθησης. Πρακτικές όπως η παροχή επιλογών, η ευέλικτη ομαδοποίηση, η αξιοποίηση ποικίλων υλικών και η εξατομικευμένη υποστήριξη μπορούν να ενισχύσουν τη συμμετοχή όλων των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία (Coubergs et al., 2017). Παράλληλα, οι έρευνες δείχνουν ότι η αποτελεσματική αξιοποίηση της διαφοροποίησης εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις παιδαγωγικές επιλογές και την επαγγελματική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών (Pozas et al., 2021).

Η διερεύνηση των πρακτικών που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι αρχές της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής μετατρέπονται σε συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου.

Μεθοδολογία

Ερευνητικός Σχεδιασμός

Η παρούσα έρευνα υιοθέτησε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, καθώς επιδίωξε τη διερεύνηση και κατανόηση των πρακτικών που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική στο φυσικό τους περιβάλλον. Η ποιοτική έρευνα προσφέρεται για τη μελέτη σύνθετων εκπαιδευτικών φαινομένων, επιτρέποντας την εις βάθος κατανόηση των συμπεριφορών, των αλληλεπιδράσεων και των πρακτικών που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Creswell & Poth, 2018).

Ως ερευνητική στρατηγική επιλέχθηκε η μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων, καθώς εξετάστηκαν τρεις διαφορετικές τάξεις νηπιαγωγείων. Η επιλογή της συγκεκριμένης στρατηγικής επέτρεψε τη συγκριτική διερεύνηση των πρακτικών διαφοροποίησης και την ανάδειξη τόσο κοινών χαρακτηριστικών όσο και διαφοροποιήσεων μεταξύ των περιπτώσεων (Yin, 2018).

Δείγμα και Πλαίσιο της Έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τρία δημόσια νηπιαγωγεία της Αττικής, τα οποία επιλέχθηκαν με σκόπιμη δειγματοληψία, με στόχο τη διερεύνηση πρακτικών Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια (Patton, 2015). Στην έρευνα συμμετείχαν τρεις νηπιαγωγοί, μία από κάθε σχολική μονάδα. Οι δύο νηπιαγωγοί εργάζονταν στο πρωινό πρόγραμμα και η μία στο ολοήμερο πρόγραμμα, γεγονός που παρείχε τη δυνατότητα παρατήρησης διαφορετικών μορφών οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια τεσσάρων έως πέντε ημερών σε κάθε νηπιαγωγείο.

Συλλογή Δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω μη συμμετοχικής παρατήρησης. Ο ερευνητής παρακολουθούσε τη λειτουργία της τάξης χωρίς να παρεμβαίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία, επιδιώκοντας την καταγραφή αυθεντικών παιδαγωγικών πρακτικών και αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

Οι παρατηρήσεις κάλυψαν ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων της καθημερινής σχολικής ζωής, όπως τις πρωινές ρουτίνες, τις οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες, τις ομαδικές εργασίες, το ελεύθερο παιχνίδι και τις μεταβάσεις μεταξύ διαφορετικών δραστηριοτήτων. Τα δεδομένα καταγράφηκαν σε ελεύθερες σημειώσεις πεδίου, οι οποίες περιλάμβαναν λεπτομερείς περιγραφές των διδακτικών πρακτικών, των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών, καθώς και του τρόπου οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος.

Η επιλογή της παρατήρησης ως κύριας μεθόδου συλλογής δεδομένων κρίθηκε κατάλληλη για τη διερεύνηση της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής, καθώς επέτρεψε την καταγραφή των πρακτικών που εφαρμόζονταν στην πράξη και όχι μόνο των αντιλήψεων ή των δηλώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτές.

Ανάλυση Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006). Εφαρμόστηκε ανοιχτή κωδικοποίηση, κατά την οποία εντοπίστηκαν και καταγράφηκαν επιμέρους πρακτικές των εκπαιδευτικών που σχετίζονταν με τη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική.

Η ανάλυση επικεντρώθηκε στην ανάδειξη πρακτικών που αφορούσαν τη διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας, την ευέλικτη ομαδοποίηση, την παροχή επιλογών στα παιδιά, την εξατομικευμένη υποστήριξη, τη χρήση πολλαπλών μορφών έκφρασης και τη διαμόρφωση υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Η συγκριτική ανάλυση των τριών περιπτώσεων επέτρεψε την αναγνώριση κοινών θεμάτων και διαφοροποιήσεων ως προς την αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής.

Αποτελέσματα της έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων μέσω ανοιχτής κωδικοποίησης ανέδειξε πέντε βασικές θεματικές κατηγορίες που αποτυπώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούσαν πρακτικές Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής στα τρία νηπιαγωγεία: (α) παροχή επιλογών και αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των παιδιών, (β) ευέλικτη ομαδοποίηση και συνεργατική μάθηση, (γ) εξατομικευμένη υποστήριξη και σκαλωσιά μάθησης, (δ) πολλαπλοί τρόποι συμμετοχής και έκφρασης και (ε) δημιουργία συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Κ1 Παροχή επιλογών και αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των παιδιών

Η πρώτη θεματική αφορούσε την παροχή ευκαιριών επιλογής στα παιδιά και την αξιοποίηση των ενδιαφερόντων τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Η συγκεκριμένη πρακτική παρατηρήθηκε κυρίως στο Ν1 και στο Ν3.

Στο Ν1 η εκπαιδευτικός επέτρεψε στα παιδιά να επιλέξουν ελεύθερα την ομάδα στην οποία επιθυμούσαν να συμμετάσχουν:

«Δε θέλω να σας χωρίσω εγώ, θέλω να πάτε στην ομάδα που θα θέλετε να δουλέψετε».

Η επιλογή αυτή συνδέθηκε με διαφορετικές δραστηριότητες (ομάδα μουσικής, ιστορίας, σκηνικών), δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να εμπλακούν σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους.

Αντίστοιχα, στο Ν3 παρατηρήθηκαν επιλογές που αφορούσαν το περιεχόμενο και τον τρόπο εργασίας:

«Διαλέξτε χρώμα και τι θα γράψετε».

«Όποιος θέλει να γράψει κάποιο σύνθημα να μου το πει να του το γράψω για να το αντιγράψει».

Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούσαν την παροχή επιλογών ως μέσο ενίσχυσης της ενεργού συμμετοχής των παιδιών και προσαρμογής της διδασκαλίας στα ενδιαφέροντά τους.

Κ2 Ευέλικτη ομαδοποίηση και συνεργατική μάθηση

Η δεύτερη θεματική αφορούσε την οργάνωση της τάξης σε ευέλικτες ομάδες και την αξιοποίηση συνεργατικών μορφών μάθησης.

Η πρακτική αυτή εμφανίστηκε ιδιαίτερα έντονα στο Ν1. Οι ομάδες συγκροτήθηκαν αρχικά με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών και στη συνέχεια αναδιαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας:

«Θα ανακατέψουμε τις ομάδες. Αν κάποιος θέλει να πάει σε μία άλλη ομάδα να μας το πει».

Παράλληλα, η εκπαιδευτικός ενθάρρυνε τη συνεργασία και τη συλλογική λήψη αποφάσεων:

«Αν έχεις άλλη ιδέα να τη συζητήσεις με την ομάδα».

«Πρέπει να συναποφασίσουμε».

Στο Ν3 η συνεργασία υποστηρίχθηκε μέσω της ανάθεσης ρόλων:

«Ένας ταχυδρόμος θα μοιράσει τα χαρτόνια».

«Οι άλλοι νοικοκύρηδες».

Οι παρατηρήσεις καταδεικνύουν ότι η ευέλικτη ομαδοποίηση χρησιμοποιήθηκε ως στρατηγική διαφοροποίησης που επέτρεπε στα παιδιά να αλληλεπιδρούν, να συνεργάζονται και να αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους.

Κ3 Εξατομικευμένη υποστήριξη και σκαλωσιά μάθησης

Η τρίτη θεματική αναφέρεται στις πρακτικές εξατομικευμένης υποστήριξης που παρείχαν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών.

Η συγκεκριμένη κατηγορία εμφανίστηκε εντονότερα στο Ν2. Η εκπαιδευτικός απέφευγε να δίνει άμεσα τις απαντήσεις και αξιοποιούσε ερωτήσεις καθοδήγησης:

«Για μέτρα γωνίες».

«Ξεκινάει από ΤΕ...».

Η υποστήριξη προσαρμοζόταν στο επίπεδο του κάθε παιδιού και στόχευε στην ενίσχυση της αυτονόμησής του.

Παρόμοιες πρακτικές παρατηρήθηκαν και στο Ν3:

«Όποιος θέλει κάποια βοήθεια τη ζητάει».

«Έλα Α να το κάνουμε μαζί, κόψε εδώ».

Οι παραπάνω πρακτικές αντανακλούν στοιχεία σκαλωσιάς μάθησης, καθώς οι εκπαιδευτικοί παρείχαν υποστήριξη ανάλογη με τις ανάγκες κάθε παιδιού.

Κ3 Πολλαπλοί τρόποι συμμετοχής και έκφρασης

Μια ακόμη σημαντική θεματική που αναδείχθηκε αφορούσε την παροχή πολλαπλών τρόπων συμμετοχής και έκφρασης.

Στο Ν2 η εκπαιδευτικός αναγνώριζε ότι τα παιδιά μπορούσαν να συμμετέχουν με διαφορετικούς τρόπους:

«Δεν υπάρχει μόνο ένας τρόπος για να διαβάσεις».

Στο Ν3 το θέμα του Πολυτεχνείου προσεγγίστηκε μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων, όπως ζωγραφική, σύνθημα, συζήτηση, μουσική και κατασκευές. Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να εκφραστούν με διαφορετικά μέσα και να δημιουργήσουν διαφορετικά προϊόντα μάθησης.

Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν τις διαφορετικές δυνατότητες και προτιμήσεις των παιδιών, παρέχοντας εναλλακτικούς τρόπους συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία.

Κ5 Δημιουργία συμπεριληπτικού και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος

Η τελευταία θεματική αναφέρεται στη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που προωθεί την αποδοχή, τη συμμετοχή και τον σεβασμό της διαφορετικότητας.

Στο Ν1 η εκπαιδευτικός τόνισε:

«Ο Χ διαβάζει με το δικό του τρόπο».

«Δεν υπάρχει σωστό ή λάθος».

«Δεν έχουμε σε αυτή την τάξη μοναξιά».

Αντίστοιχα, στο Ν3 η εκπαιδευτικός ενίσχυσε την αποδοχή της διαφορετικότητας κατά τη διάρκεια εικαστικής δραστηριότητας:

«Ο κάθε ζωγράφος έχει τη δική του φαντασία. Δε μας ενδιαφέρει τι κάνει ο άλλος. Είναι όλα διαφορετικά γι’ αυτό είναι τόσο ωραία».

Στο Ν2 παρατηρήθηκαν πρακτικές που διευκόλυναν τη συμμετοχή παιδιών τα οποία δίσταζαν να εκτεθούν δημόσια:

«Θες να το παρουσιάζω εγώ και να με βοηθήσεις από εκεί;»

Τα παραπάνω ευρήματα καταδεικνύουν ότι και στις τρεις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί επιδίωκαν τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος, στο οποίο αναγνωρίζονταν και γίνονταν αποδεκτές οι ατομικές διαφορές των παιδιών.

Συνολική αποτίμηση αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των δεδομένων από την παρατήρηση στα τρία νηπιαγωγεία ανέδειξε ότι η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική αξιοποιείται μέσα από ποικίλες και ευέλικτες διδακτικές πρακτικές, οι οποίες προσαρμόζονται στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά κάθε μαθησιακού περιβάλλοντος. Παρότι οι εκπαιδευτικοί ακολούθησαν διαφορετικές παιδαγωγικές διαδρομές, κοινό στοιχείο και στις τρεις περιπτώσεις αποτέλεσε η αναγνώριση της μαθητικής ετερογένειας και η προσπάθεια ενεργού εμπλοκής όλων των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Οι πρακτικές που καταγράφηκαν συνδέονται με βασικές αρχές της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής, όπως η παροχή επιλογών, η ευέλικτη ομαδοποίηση, η εξατομικευμένη υποστήριξη, οι πολλαπλοί τρόποι έκφρασης και η δημιουργία ενός υποστηρικτικού και συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Ειδικότερα, στο Ν1 η διαφοροποίηση εκφράστηκε κυρίως μέσω της δημοκρατικής συμμετοχής, της συνεργατικής μάθησης και της ανάληψης πρωτοβουλιών από τα παιδιά, στο Ν2 μέσω της παιδαγωγικής καθοδήγησης και της σκαλωσιάς μάθησης, ενώ στο Ν3 μέσω της παροχής πολλαπλών επιλογών και μορφών έκφρασης. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική στο νηπιαγωγείο δεν αποτελεί ένα ενιαίο και τυποποιημένο μοντέλο διδασκαλίας, αλλά ένα ευέλικτο παιδαγωγικό πλαίσιο που προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες συνθήκες της τάξης και στις ανάγκες των παιδιών, ενισχύοντας τη συμμετοχή, την αυτονομία και τη συμπερίληψή τους.

Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν τη θέση της Tomlinson (2017), αλλά και τα συμπεράσματα ελληνικών μελετών σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική, σύμφωνα με τις οποίες η διαφοροποίηση δεν αποτελεί ένα σύνολο αποσπασματικών τεχνικών αλλά μια συνολική παιδαγωγική φιλοσοφία που στοχεύει στην ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Σφυρόερα, 2019, 2021). Οι πρακτικές που παρατηρήθηκαν στα τρία νηπιαγωγεία συνδέονται με τις βασικές διαστάσεις της διαφοροποίησης, όπως η προσαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας, η παροχή εναλλακτικών τρόπων έκφρασης και η διαμόρφωση υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Tomlinson, 2014, 2017). Παράλληλα, οι πρακτικές παροχής επιλογών, ευέλικτης ομαδοποίησης και εξατομικευμένης υποστήριξης που καταγράφηκαν στις τρεις τάξεις συνάδουν με την άποψη του Ματσαγγούρα (2008) ότι η διαφοροποίηση δεν αφορά την εφαρμογή μεμονωμένων τεχνικών αλλά έναν συνολικό τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθέτησαν διαφορετικές στρατηγικές διαφοροποίησης, διατηρώντας ωστόσο κοινό προσανατολισμό προς τη συμπερίληψη και την ενεργό συμμετοχή όλων των παιδιών. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η αποτελεσματική αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής στο νηπιαγωγείο δεν εξαρτάται από την υιοθέτηση ενός συγκεκριμένου μοντέλου διδασκαλίας, αλλά από την παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού να αναγνωρίζει και να αξιοποιεί τη διαφορετικότητα ως στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις πρακτικές εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική μέσα από την παρατήρηση τριών νηπιαγωγείων. Τα ευρήματα ενισχύουν τη θέση ότι η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική μπορεί να λειτουργήσει ως βασικός μηχανισμός προώθησης της συμπερίληψης ήδη από την προσχολική ηλικία, όταν εφαρμόζεται συστηματικά και συνειδητά από τους εκπαιδευτικούς (Σφυρόερα, 2021). Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούσαν ένα ευρύ φάσμα διαφοροποιημένων πρακτικών, όπως η παροχή επιλογών στα παιδιά, η ευέλικτη ομαδοποίηση, η εξατομικευμένη καθοδήγηση, οι πολλαπλοί τρόποι έκφρασης και η δημιουργία συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Παρότι οι πρακτικές αυτές εκδηλώθηκαν με διαφορετικό τρόπο σε κάθε περίπτωση, όλες συνέβαλαν στην υποστήριξη της συμμετοχής και της μάθησης των παιδιών. Η μελέτη αναδεικνύει τη σημασία της παρατήρησης ως ερευνητικού εργαλείου για την κατανόηση της πραγματικής αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής στην εκπαιδευτική πράξη και υπογραμμίζει την ανάγκη ενίσχυσης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαφοροποίησης και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, τα ευρήματα θα πρέπει να ερμηνευθούν υπό το πρίσμα των περιορισμών της έρευνας, καθώς αφορούν μικρό αριθμό περιπτώσεων και συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.

Bredekamp, S. (2014). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation*. Pearson.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design* (4th ed.). Sage.

De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning. *Teachers and Teaching, 21*(3), 252–272.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813–828.

Gregory, G. H., & Chapman, C. (2013). *Differentiated instructional strategies* (3rd ed.). Corwin Press.

Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. National Center on Accessing the General Curriculum.

Matsaggouras, I. G. (2008). *Theoria kai praxi tis didaskalias (Eniaio)* [Theory and practice of teaching (Unified)]. Gutenberg

Panteliadou, S., & Filippatou, D. (Eds.). (2013). *Diaforopoiimeni didaskalia: Theoritikes proseggeiseis kai ekpaideutikes praktikes* [Differentiated teaching: Theoretical approaches and educational practices]. Pedio.

Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2021). Teachers and differentiated instruction: Exploring differentiation practices. *Social Sciences, 10*(5), 164.

Sfyroera, M. (2019). Ena scholeio gia ola ta paidia. O rolos tou ekpaideutikou sto plaisio tis diaforopoiimenis paidagogikis [A school for all children. The role of the teacher in the context of differentiated pedagogy]. In A. Androusou, M. Sfyroera, A. Vellopoulou, S. Deli, E. Didachou, E. Katsikonouri, & S. Saiti (Eds.), *Apo edo kai apo pantou: Ekpaideutikes allages kai paidagogikes praktikes gia ena anoichto scholeio* [From here and everywhere: Educational changes and pedagogical practices for an open school]

Sfyroera, M. (2021, April 9–10). *Diaforopoiimeni paidagogiki sto nipiagogeio: proupotheseis, antilepseis kai praktikes* [Differentiated pedagogy in kindergarten: conditions, perceptions and practices] [Conference presentation]. Scientific Conference: Diaforopoiimeni didaskalia kai mathisi: pragmatikotita, prokliseis, prooptikes [Differentiated teaching and learning: reality, challenges, perspectives], Directorate of Primary Education of Cyclades.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.

Tomlinson, C. A., & Moon, T. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. ASCD.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications* (6th ed.). Sage.

Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Εμπειρική μελέτη στο νομό Κοζάνης

Καρμαζή Ματίνα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, M.Sc.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Κοζάνης σχετικά με την εφαρμογή και προώθηση της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α.). Υλοποιήθηκε δειγματοληπτική έρευνα την περίοδο Οκτωβρίου-Νοεμβρίου 2019 με κλειστού τύπου ερωτηματολόγιο, στο οποίο συμμετείχαν 210 εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τη σημασία της Ε.Α.Α. ως παιδαγωγικής καινοτομίας, ωστόσο εντοπίζει σοβαρές ελλείψεις στην εφαρμογή της, κυρίως λόγω ανεπαρκούς επιμόρφωσης και χρηματοδότησης. Οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της ενσωμάτωσης των αρχών αειφορίας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και αναγνωρίζουν τον καθοριστικό ρόλο της διοίκησης μέσα από συνεργασίες και ισχυρό όραμα.

Λέξεις-Κλειδιά: Αειφόρος Ανάπτυξη, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αειφόρο Σχολείο, Εκπαιδευτικοί, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Education for Sustainable Development: An Empirical Study in the Regional Unit of Kozani

Karmazi Matina, English Language Teacher, M.Sc.

Abstract

This paper investigates the perceptions of primary education teachers in Kozani Prefecture regarding the implementation and promotion of Education for Sustainable Development (ESD). A sample survey was conducted during the period October - November 2019 with a closed-ended questionnaire, in which 210 teachers participated. The findings reveal that the majority of teachers recognize the importance of ESD as a pedagogical innovation; however, they identify serious gaps in its implementation, mainly due to insufficient training and funding. Teachers favor the integration of sustainability principles across all subjects and acknowledge the decisive role of school management through partnerships and a strong vision for sustainability.

Key-words: Sustainable Development, Environmental Education, Sustainable School, Teachers, Primary Education

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από πολλαπλές κρίσεις στο πεδίο της οικονομίας, της κοινωνίας και του περιβάλλοντος. Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α.) αναδεικνύεται ως απαραίτητο εργαλείο για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών,

ικανών να αντιμετωπίσουν τα σύγχρονα περιβαλλοντικά, κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα. Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο στη διαμόρφωση αειφορικής συνείδησης, καθώς θέτει τα θεμέλια για την ανάπτυξη φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων και την κατανόηση της αλληλεπίδρασης ανθρώπου-περιβάλλοντος. Ωστόσο, η εφαρμογή της Ε.Α.Α. στα ελληνικά σχολεία παρουσιάζει σημαντικά κενά και αδυναμίες. Η παρούσα εργασία επιδιώκει να αναδείξει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κοζάνης, καταγράφοντας τόσο τα θετικά στοιχεία όσο και τα εμπόδια κατά την υλοποίηση προγραμμάτων Ε.Α.Α.

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Στο πλαίσιο της έρευνας και των στόχων της προκύπτουν τα παρακάτω **ερευνητικά ερωτήματα** τα οποία η έρευνα επιδίωξε να εξετάσει : 1) Πόσο συχνά εκπονούνε οι εκπαιδευτικοί περιβαλλοντικά προγράμματα και πόσο επηρεάζει η εκπαιδευτική προϋπηρεσία, το επίπεδο σπουδών και η ηλικία την εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων; 2) Ποια είναι τα θέματα που προωθεί η Ε.Α.Α., οι δράσεις και τα χαρακτηριστικά του σημερινού σχολείου σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών; 3) Ποιες δράσεις θα συνέβαλλαν στην ανάπτυξη αειφορικής συνείδησης στο σχολείο; 4) Ποιες είναι οι προϋποθέσεις ώστε η διοίκηση του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί να συμβάλλουν στην προώθηση της εφαρμογής προγραμμάτων Ε.Α.Α.;

Θεωρητικό Πλαίσιο

Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) άρχισε να αναπτύσσεται διεθνώς τις δεκαετίες του 1960 και 1970, κατακτώντας θεσμική αναγνώριση μέσα από μια σειρά από διαδοχικές, σημαντικές διεθνείς διασκέψεις - από τη Στοκχόλμη (1972) και το Βελιγράδι (1975) ως τη Θεσσαλονίκη (1997), όπου υιοθετήθηκε ο ευρύτερος όρος «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία» (UNESCO, 1997). Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, ξεκινώντας επίσημα το 2005 με τη Δεκαετία της Ε.Α.Α., αποτελεί εξελικτικό στάδιο της Π.Ε. που θέτει ως στόχο την ενσωμάτωση αξιών αειφορίας σε όλες τις μορφές μάθησης (UNESCO, 2005). Η αειφορία, σύμφωνα με την Έκθεση Brundtland (1987), ορίζεται ως «η ανάπτυξη που επιτρέπει στις σημερινές γενιές να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους, χωρίς να θέτει σε κίνδυνο τη δυνατότητα των επόμενων γενιών να ικανοποιήσουν τις δικές τους» και αναπτύσσεται γύρω από τέσσερις πυλώνες: περιβαλλοντικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό.

Το Αειφόρο Σχολείο ως Παιδαγωγική Καινοτομία

Το Αειφόρο Σχολείο αποτελεί ένα προοδευτικό και οραματικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, στο οποίο εμπλέκεται το σύνολο της σχολικής κοινότητας στην προώθηση καινοτομιών (Jensen, 2005). Σύμφωνα με τους Breiting, Mayer και Mogensen (2005), σε ένα τέτοιο σχολείο οι μαθητές αναπτύσσουν γνώσεις και δεξιότητες συμμετοχής, αναστοχασμού

και δράσης γύρω από τις αρχές της αειφορίας. Το μοντέλο αυτό αναπτύσσεται γύρω από οκτώ πυλώνες: δημοκρατία και συμμετοχή, βελτίωση μαθησιακού πλαισίου, προαγωγή πολιτισμού, αειφορικό κτίριο, εξοικονόμηση ενέργειας, ορθολογική διαχείριση φυσικών πόρων, προαγωγή υγείας και εφαρμογή διεθνών προγραμμάτων ανταλλαγής. Η αειφορική ηγεσία του σχολείου, που βασίζεται στις αρχές των Hargreaves και Fink (2004), προϋποθέτει ισχυρό όραμα, ενεργό συμμετοχή εκπαιδευτικών, εκχώρηση αρμοδιοτήτων και υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας.

Εφαρμογή της Ε.Α.Α. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Δυνατότητες και Εμπόδια

Στην Ελλάδα, η Π.Ε. εντάχθηκε στο εκπαιδευτικό σύστημα με το Ν. 1982/90, ενώ η ιδέα της Ε.Α.Α. εισήχθη στα Νέα Προγράμματα Σπουδών μέσω του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού και του Γυμνασίου. Ωστόσο, το ποσοστό εφαρμογής παραμένει χαμηλό: μόνο το 13% των σχολείων υλοποιούσε αντίστοιχα προγράμματα το 2007 (Φαραγγιτάκης, 2007), ενώ μόνο το 30% των μαθητών είχε συμμετάσχει σε πρόγραμμα Π.Ε. κατά τη σχολική χρονιά 2011-2012. Κυριότερα εμπόδια αποτελούν η ελλιπής επιμόρφωση και χρηματοδότηση, η αποσπασματικότητα των προγραμμάτων, η γραφειοκρατία και η απουσία κινήτρων (Κυρίδης & Μαυρικάκης, 2003˙ Αγγελίδου & Κρητικού, 2006). Η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) εμφανίζεται ως δυναμικό εργαλείο προώθησης της Ε.Α.Α., καθώς ευνοεί τη διερευνητική μάθηση και τη συνεργατικότητα (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2012). Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες (Biasutti et al., 2022), οι εκπαιδευτικοί πλέον δεν αποτελούν μόνο μεταδότες γνώσης αλλά "παράγοντες αλλαγής" (change agents) που καλούνται να ενσωματώσουν την αειφορία σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο ψηφιακό περιβάλλον.

Μεθοδολογία

Η έρευνα υλοποιήθηκε με ποσοτική μεθοδολογία και συστηματική τυχαία δειγματοληψία. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, που κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια βάσει του ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών/Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών) και της σχετικής διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις ενότητες και 18 ερωτήσεις, που αφορούν: (α) ατομικά χαρακτηριστικά, (β) εφαρμογή Ε.Α.Α. και αντιλήψεις για το σημερινό σχολείο, (γ) Ε.Α.Α. ως παιδαγωγική καινοτομία και χρήση ΤΠΕ, και (δ) δράσεις ενίσχυσης αειφορικής συνείδησης. Χρησιμοποιήθηκαν τόσο η πεντάβαθμη κλίμακα Likert όσο και διχοτομικές ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε 245 εκπαιδευτικούς σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Κοζάνης κατά τους μήνες Οκτώβριο–Νοέμβριο 2019, εκ των οποίων ανταποκρίθηκαν 210 (ποσοστό απόκρισης 85,7%). Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό IBM SPSS 25, με χρήση περιγραφικής στατιστικής, ελέγχου χ^2, ανάλυσης ANOVA και συντελεστή συσχέτισης Pearson.

Αποτελέσματα

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Από τους 210 εκπαιδευτικούς, το 72,4% είναι γυναίκες και το 27,6% άνδρες, γεγονός που αντικατοπτρίζει την αναλογία φύλου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η κυρίαρχη ηλικιακή ομάδα είναι 45-54 ετών (40,95%), ακολουθούμενη από την ομάδα 35-44 ετών (33,33%). Ως προς την ειδικότητα, το 69% είναι Δάσκαλοι (ΠΕ70). Ο μέσος όρος εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας ανέρχεται σε 18 έτη, ενώ το 35% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο.

Συμμετοχή σε Περιβαλλοντικά Προγράμματα

Το 70% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχει συμμετάσχει σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, με το 45% να τα υλοποιεί αρκετά συχνά. Στατιστικά σημαντική εξάρτηση διαπιστώθηκε μεταξύ ηλικίας ($p=0,008$) και εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας ($p=0,000$) με τη συμμετοχή σε περιβαλλοντικά προγράμματα: οι ηλικιακές ομάδες 35-44 και 45-54 ετών εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής, ενώ ο μέσος όρος υπηρεσίας αυτών που συμμετέχουν (19,5 έτη) υπερβαίνει αυτόν των μη συμμετεχόντων (14,6 έτη). Η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου φαίνεται να συνδέεται με υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ωστόσο, το επίπεδο σπουδών δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($p=0,895$).

Αντιλήψεις για τη Συμβολή της Ε.Α.Α. και τα Χαρακτηριστικά του Σύγχρονου Σχολείου

Το 75% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η Ε.Α.Α. μπορεί να συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην προστασία του περιβάλλοντος και της βιοποικιλότητας. Υψηλά ποσοστά καταγράφηκαν επίσης για την προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς (62%), την πρόληψη και προστασία της υγείας (60%) και την εκπαίδευση για ειρήνη (53%). Σε μικρότερο βαθμό εκτιμάται η δυνατότητα της Ε.Α.Α. να συμβάλλει σε θέματα ισότητας των φύλων και αντιμετώπισης της οικονομικής κρίσης (26%). Παράλληλα, μόνο το 29% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το σημερινό σχολείο προωθεί έναν ποιοτικότερο τρόπο ζωής, καταδεικνύοντας σοβαρό χάσμα μεταξύ θεωρητικής αναγνώρισης και πρακτικής εφαρμογής.

Ε.Α.Α. ως Παιδαγωγική Καινοτομία, ΤΠΕ και Εμπόδια Εφαρμογής

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως κεντρικά χαρακτηριστικά της Ε.Α.Α. ως παιδαγωγικής καινοτομίας την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και την ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, χωρίς ωστόσο εξάρτηση από το φύλο ($p>0,05$). Αντιθέτως, το φύλο παρουσίασε στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς τις απόψεις για τη χρήση των ΤΠΕ στην προώθηση της Ε.Α.Α. Το 62% των ερωτηθέντων επιβεβαίωσε την ανάγκη ενσωμάτωσης της Ε.Α.Α. σε όλα τα μαθήματα. Κύρια εμπόδια εφαρμογής

αναγνωρίζονται η ελλιπής χρηματοδότηση και η ανεπαρκής επιμόρφωση, χωρίς συσχέτιση με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία.

Δράσεις Αειφορικής Συνείδησης και Ρόλος Διοίκησης

Ως πιο αποτελεσματικές δράσεις για την ανάπτυξη αειφορικής συνείδησης αναδεικνύονται η χρήση ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, η εξοικονόμηση ενέργειας και η ανακύκλωση. Ο ρόλος της σχολικής διοίκησης κρίνεται καθοριστικός, κυρίως μέσα από τη δημιουργία συνεργασιών με την τοπική κοινωνία και τη διευκόλυνση συνεχούς επιμόρφωσης. Επίσης, η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και η χρηματοδότηση προγραμμάτων Ε.Α.Α. αναφέρονται ως οι κυριότερες προϋποθέσεις για να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο οι εκπαιδευτικοί στην προώθηση ενός αειφόρου σχολείου.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με ευρύτερες μελέτες στον ελλαδικό και διεθνή χώρο. Η θετική αντίληψη των εκπαιδευτικών για την Ε.Α.Α. δεν μεταφράζεται αυτόματα σε συστηματική εφαρμογή, επιβεβαιώνοντας ευρήματα ερευνών του Καδιγιαννόπουλου (2014) και της Μαυρίδου (2019). Η έμφαση στην περιβαλλοντική διάσταση της Ε.Α.Α. σε βάρος των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών της συνιστωσών αναδεικνύει την ανάγκη ολιστικότερης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Η σύνδεση εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας με τη συμμετοχή σε περιβαλλοντικά προγράμματα υπογραμμίζει τον ρόλο της επαγγελματικής εμπειρίας στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πρακτικών. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η ουσιαστική ενσωμάτωση της Ε.Α.Α. στα ελληνικά δημοτικά σχολεία προϋποθέτει συστηματική κρατική στήριξη μέσω χρηματοδότησης, επιμόρφωσης και σαφούς νομοθετικού πλαισίου. Στην ίδια βάση, η UNESCO (2023) αναδεικνύει την επιτακτική ανάγκη αναθεώρησης των αναλυτικών προγραμμάτων με βάση την ατζέντα του 2030.

Προτάσεις

Βάσει των ευρημάτων, προτείνεται: (α) η ενίσχυση της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης σε θέματα Ε.Α.Α., (β) η άμεση χρηματοδότηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων στην αρχή της σχολικής χρονιάς, (γ) η επανεκτίμηση της ένταξης της Ε.Α.Α. στο αναλυτικό πρόγραμμα με ευέλικτα χρονικά πλαίσια, (δ) η δημιουργία κινήτρων, όπως η μοριοδότηση, για εκπαιδευτικούς που εκπονούν προγράμματα Ε.Α.Α., (ε) η ενθάρρυνση συνεργασιών σχολείων με την τοπική κοινωνία, τους δήμους και εξωτερικούς φορείς.

Μελλοντική Έρευνα

Για τη μελλοντική έρευνα, προτείνεται η επέκταση της έρευνας σε μαθητές, γονείς και άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, καθώς και συγκριτική μελέτη μεταξύ παραδοσιακών και αειφόρων σχολείων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Angelidou, E., & Kritikou, F. (2006). Empodia pou antimetopizoun oi ekpaideutikoi kata tin efarmogi tis ekpaidefsis gia to perivallon kai tin aeiforia. In *Proceedings of the 3rd Panhellenic Conference on Environmental Education*.

Anyolo, E. O. (2015). *Implementing Education for Sustainable Development in Namibia: School teachers' perceptions and teaching practices.* Oulu: University of Oulu.

Biasutti, M., Frate, S., Concina, E., & Pedrini, M. (2022). Competencies for education for sustainable development: A review of recent empirical studies. *Journal of Teacher Education for Sustainability,* 24(1), 5-22.

Breiting, S., Mayer, M., & Mogensen, F. (2005). *Quality Criteria for ESD-Schools*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education.

Faraggitakis, G. (2007). *Perivallontiki ekpaidefsi: I simerini pragmatikotita kai i schesi tis perivallontikis ekpaidefsis me tin ekpaidefsi gia tin aeiforia*. In *Proceedings of the 3rd P.E.EK.P.E. Conference: Education for Sustainability and Environmental Education: Society–Economy–Environment–Culture*. P.E.EK.P.E.

Flogaiti, E. (2010). *Ekpaidefsi gia to Perivallon kai tin Aeiforia*. Athens: Ellinika Grammata.

Gavrilakis, K., & Sofoulis, K. (2005). *Ekpaidefsi gia tin Aeiforia: Katefthynsi gia ti scholiki ekpaidefsi*. Athens.

Gough, A. (2005). Sustainable schools in the UN Decade of Education for Sustainable Development. *Australian Journal of Environmental Education*, 21, 55–66.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). The Seven Principles of Sustainable Leadership. *Educational Leadership*, 61(7), 8–13.

Jensen, B. B. (2005). Towards a holistic approach to education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 11(1), 5–15.

Kadigiannopoulos, K. (2014). *Antilipseis ekpaideftikon gia tin E.A.A. se scholikes monades Nomou Attikis*. Adimosiefti ergasia.

Kalaitzidis, D., & Blitsa, M. (2012). I Ekpaidefsi gia tin Aeiforo Anaptyxi stin elliniki protovathmia ekpaidefsi: Dynatotites kai adynamies. *Perivallontiki Ekpaidefsi gia tin Aeiforia.*

Kyridis, A., & Mavrikakis, E. (2003). *Ekpaideutikoi kai Perivallontiki Ekpaidefsi*. Thessaloniki: Kyriakidis.

Liarakou, G., & Flogaiti, E. (2012). Erevna kai ekpaidefsi gia tin aeiforo anaptyxi: Anti eisagogis. In E. Flogaiti & G. Liarakou (Eds.), *I erevna stin ekpaidefsi gia tin aeiforo anaptyxi* (pp. 13-50). Athens: Ellinika Grammata.

Mavridou, A. (2019). *Apopseis ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis Prevezas gia tin E.A.A*. Metaptychiaki ergasia, Panepistimio Ioanninon.

Mogren, A. (2019). *School leadership for ESD in Swedish compulsory schools*. Karlstad: Karlstad University.

UNESCO. (1997). *Thessaloniki Declaration*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2023). *Education for Sustainable Development: Roadmap for the 2030 Agenda*. Paris: UNESCO Publishing.

World Commission on Environment and Development. (1987). *Our Common Future* (Brundtland Report). Oxford: Oxford University Press.

Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών και ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού–μαθητή σε συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση

Μαντζιούνη Ραφαηλία
B.Ed. Special education UTh, MSc Adolescent Medicine and Adolescent Health Care AuTh

Περίληψη

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα πολύ συχνό και πολυδιάστατο φαινόμενο που επηρεάζει σημαντικά τη λειτουργία της σχολικής τάξης και την ποιότητα των παιδαγωγικών σχέσεων. Στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, οι αυξημένες απαιτήσεις που απορρέουν από την πλέον συχνή ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και την επιτακτική ανάγκη για διαφοροποιημένη, διδασκαλίας εντείνουν τα επίπεδα επαγγελματικού άγχους και κόπωσης των εκπαιδευτικών. Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση εξετάζει τη σχέση μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης και ποιότητας της σχέσης εκπαιδευτικού–μαθητή, αναδεικνύοντας τους μηχανισμούς μέσω των οποίων η συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση και το αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης επηρεάζουν σημαντικά τη συναισθηματική διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών, την ενσυναίσθησή τους, καθώς και την αποτελεσματικότητα στην τάξη. Τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα υψηλά επίπεδα εξουθένωσης συνδέονται με χαμηλότερη ποιότητα αλληλεπίδρασης, μειωμένη υποστήριξη προς τους μαθητές και αυξημένες συγκρούσεις. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, στα οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν σε σύνθετες παιδαγωγικές και συναισθηματικές απαιτήσεις, γεγονός που καθιστά τη διατήρηση ποιοτικών σχέσεων με τους μαθητές ακόμη πιο απαιτητική. Τα ευρήματα αυτά, υπογραμμίζουν την ανάγκη για συστηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ενίσχυση της επαγγελματικής τους ευημερίας και ανάπτυξη παρεμβάσεων που στοχεύουν στη βελτίωση της σχέσης εκπαιδευτικού–μαθητή.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική εξουθένωση, εκπαιδευτικοί, σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, συμπεριληπτική εκπαίδευση, συναισθηματική εξάντληση, σχολική τάξη

Teacher Burnout and the Quality of Teacher–Student Relationships in Inclusive Educational Settings: A Literature Review

Matziouni, Rafailia
B.Ed. Special education UTh, MSc Adolescent Medicine and Adolescent Health Care AuTh

Abstract

Teacher burnout is a multidimensional phenomenon that significantly affects classroom functioning and the quality of pedagogical relationships. Within the context of inclusive

education, increased demands arising from student diversity and the need for differentiated instruction intensify teachers' levels of stress and emotional exhaustion. This literature review examines the relationship between teacher burnout and the quality of teacher–student relationships, highlighting the mechanisms through which emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment influence teachers' emotional availability, empathy, and effectiveness in the classroom. Research findings indicate that higher levels of burnout are associated with lower- quality interactions, reduced student support, and increased conflict. Particular emphasis is placed on inclusive educational settings, where teachers are required to address complex pedagogical and emotional challenges, making the maintenance of high-quality relationships with students even more demanding. The findings underscore the need for systematic support for teachers, the enhancement of their professional well-being, and the development of interventions aimed at strengthening teacher–student relationships.

Key-words: teacher burnout, teacher–student relationship, inclusive, education, emotional exhaustion, teacher wellbeing, classroom interaction

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σημαντικό και πλέον συνηθισμένο πολυδιάστατο ψυχοκοινωνικό φαινόμενο που χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης (Maslach & Leiter, 2016). Στα πλαίσια της σύγχρονης εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα στα συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, οι αυξημένες παιδαγωγικές και συναισθηματικές απαιτήσεις εντείνουν την εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση εξετάζει τη σχέση μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης και ποιότητας της σχέσης εκπαιδευτικού–μαθητή, αναδεικνύοντας τον καίριο ρόλο της συναισθηματικής διαθεσιμότητας και της ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση θετικών παιδαγωγικών σχέσεων (Jennings & Greenberg, 2019). Ερευνητικά δεδομένα εντοπίζουν ότι τα υψηλά επίπεδα εξουθένωσης σχετίζονται με τη μειωμένη ποιότητα αλληλεπίδρασης, την περιορισμένη υποστήριξη προς τους μαθητές και την αυξημένη πιθανότητα συγκρούσεων εντός της τάξης (Collie, 2021).

Επιπροσθέτως, η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητή έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει σημαντικά τη σχολική εμπλοκή, τη μαθησιακή επίδοση και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών (Roorda et al., 2017). Στα συμπεριληπτικά περιβάλλοντα, στα οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται συνεχώς να ανταποκριθούν σε ποικίλες μαθησιακές και συναισθηματικές ανάγκες, η διατήρηση θετικών σχέσεων καθίσταται ιδιαίτερα απαιτητική, γεγονός που ενισχύει την ανάγκη για επαγγελματική υποστήριξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Florian & Beaton, 2018).

Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα αρκετά σύνθετο ψυχοκοινωνικό φαινόμενο, το οποίο έχει μελετηθεί εκτενώς στο πλαίσιο των επαγγελμάτων που βασίζονται στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση, όπως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο των Maslach και Leiter (2016), η εξουθένωση περιλαμβάνει τρεις βασικές διαστάσεις: τη **συναισθηματική εξάντληση**, την **αποπροσωποποίηση** και το **μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης**. Οι διαστάσεις αυτές δεν λειτουργούν μεμονωμένα, αλλά αλληλεπιδρούν δυναμικά, επηρεάζοντας τη συνολική επαγγελματική λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού.

Η συναισθηματική εξάντληση αναφέρεται στο αίσθημα της υπερκόπωσης και έλλειψης των ψυχικών αποθεμάτων με τα οποία ξεκίνησε την σχολική χρονιά του ο εκπαιδευτικός, ενώ η αποπροσωποποίηση εκδηλώνεται μέσω της ανάπτυξης αρνητικών ή αποστασιοποιημένων στάσεων προς τους μαθητές. Το μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης σχετίζεται με την αντίληψη των άλλων, αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών για μειωμένη αποτελεσματικότητα και επαγγελματική επάρκεια (Maslach & Leiter, 2016).

Στο πλαίσιο του σχολείου, η επαγγελματική εξουθένωση ταυτίζεται με αυξημένα επίπεδα άγχους, μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση και περιορισμένη παιδαγωγική αποτελεσματικότητα (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Παράλληλα, έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν υψηλά επίπεδα εξουθένωσης τείνουν να παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εμπλοκής και μειωμένη ικανότητα διαχείρισης της τάξης (Collie, 2021).

Συμπεριληπτική εκπαίδευση και αυξημένες επαγγελματικές απαιτήσεις

Η μετάβαση προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει αναδιαμορφώσει πολύ σημαντικά τον ρόλο του εκπαιδευτικού, μεγενθύνοντας τις απαιτήσεις τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Το σύγχρονο σχολικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από αυξημένη ετερογένεια, η οποία περιλαμβάνει μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ, πολιτισμικά υπόβαθρα και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Florian & Beaton, 2018).

Η ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία, εξατομικευμένες παρεμβάσεις και συνεχή προσαρμογή των διδακτικών πρακτικών δημιουργεί ένα απαιτητικό επαγγελματικό πλαίσιο, το οποίο μπορεί να ενισχύσει τα επίπεδα στρες και εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (OECD, 2021). Επιπλέον, η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης, υποστήριξης και πόρων συχνά επιβαρύνει περαιτέρω τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα σε δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα.

Στο πλαίσιο αυτό, η επαγγελματική εξουθένωση δεν μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ως ατομική αδυναμία, αλλά ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των απαιτήσεων του περιβάλλοντος και των διαθέσιμων υποστηρικτικών μηχανισμών (Darling-Hammond et al., 2020).

Η σχέση εκπαιδευτικού–μαθητή ως βασικός παράγοντας της μαθησιακής διαδικασίας

Η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθησιακή εμπλοκή, την ακαδημαϊκή επίδοση και τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι θετικές παιδαγωγικές σχέσεις χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη, συναισθηματική υποστήριξη και αμοιβαίο σεβασμό (Roorda et al., 2017).

Η ποιότητα της σχέσης αυτής συνδέεται άμεσα με την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών, καθώς και με τη στάση τους απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση (Wentzel, 2015). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που αναπτύσσουν θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους συμβάλλουν στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο ενισχύει την ενεργό συμμετοχή και μειώνει τις συμπεριφορικές δυσκολίες.

Ιδιαίτερα σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα, η σχέση εκπαιδευτικού–μαθητή αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία, καθώς λειτουργεί ως βασικός μηχανισμός ένταξης και υποστήριξης των μαθητών με διαφοροποιημένες ανάγκες (Pianta et al., 2012).

Η επίδραση της επαγγελματικής εξουθένωσης στη σχέση εκπαιδευτικού–μαθητή

Η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει άμεσα την ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού–μαθητή, καθώς περιορίζει τη συναισθηματική διαθεσιμότητα και την ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών. Η συναισθηματική εξάντληση μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της ενσυναίσθησης και αποστασιοποίηση, ενώ η αποπροσωποποίηση συνδέεται με την ανάπτυξη αρνητικών στάσεων και στερεοτυπικών αντιλήψεων απέναντι στους μαθητές (Jennings & Greenberg, 2019).

Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα εξουθένωσης είναι πιθανότερο να εμφανίζουν αυξημένη αυστηρότητα, μειωμένη υποστηρικτική συμπεριφορά και χαμηλότερη ποιότητα αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη (Aloe et al., 2014). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αποδυνάμωση της παιδαγωγικής σχέσης και τη δημιουργία ενός λιγότερο υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Παράλληλα, η αρνητική επίδραση της εξουθένωσης δεν περιορίζεται μόνο στον εκπαιδευτικό, αλλά επεκτείνεται και στους μαθητές, επηρεάζοντας τη σχολική τους εμπλοκή, την ακαδημαϊκή τους πορεία και την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Roorda et al., 2017).

Η ανάλυση της βιβλιογραφίας αναδεικνύει μια δυναμική και αμφίδρομη σχέση μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης και ποιότητας της σχέσης εκπαιδευτικού–μαθητή. Η εξουθένωση επηρεάζει αρνητικά τη σχέση, ενώ ταυτόχρονα οι δυσκολίες στη διαχείριση των σχέσεων ενδέχεται να ενισχύουν τα επίπεδα στρες και εξουθένωσης.

Στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η σχέση αυτή καθίσταται ακόμη πιο κρίσιμη, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν αυξημένες απαιτήσεις και

να ανταποκριθούν σε ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών και συναισθηματικών αναγκών. Συνεπώς, η ενίσχυση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης σχέσεων αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη δημιουργία αποτελεσματικών και συμπεριληπτικών μαθησιακών περιβαλλόντων.

Συζήτηση

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε τη στενή και πολυδιάστατη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και της ποιότητας της σχέσης εκπαιδευτικού–μαθητή, ιδιαίτερα στο πλαίσιο των συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας συγκλίνουν στο ότι η εξουθένωση δεν επηρεάζει μόνο την ατομική ευημερία των εκπαιδευτικών, αλλά διαμορφώνει καθοριστικά τη δυναμική των παιδαγωγικών σχέσεων εντός της τάξης.

Ειδικότερα, η συναισθηματική εξάντληση φαίνεται να περιορίζει τη συναισθηματική διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών, μειώνοντας την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται με ενσυναίσθηση στις ανάγκες των μαθητών (Jennings & Greenberg, 2019). Παράλληλα, η αποπροσωποποίηση συνδέεται με την ανάπτυξη αποστασιοποιημένων ή και αρνητικών στάσεων απέναντι στους μαθητές, γεγονός που υπονομεύει τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Maslach & Leiter, 2016). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν ότι η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού– μαθητή αποτελεί ευαίσθητο δείκτη της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης του εκπαιδευτικού.

Ταυτόχρονα, η βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι τα συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εντείνουν τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού ρόλου, λόγω της αυξημένης ετερογένειας και της ανάγκης για διαφοροποιημένη διδασκαλία (Florian & Beaton, 2018). Η συνθήκη αυτή φαίνεται να λειτουργεί ως επιβαρυντικός παράγοντας για την εμφάνιση εξουθένωσης, ιδιαίτερα όταν δεν συνοδεύεται από επαρκή θεσμική υποστήριξη (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Συνεπώς, η εξουθένωση δεν μπορεί να ερμηνευτεί αποκλειστικά ως ατομικό φαινόμενο, αλλά ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ προσωπικών και συστημικών παραγόντων.

Ταυτόχρονα, η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού–μαθητή έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει άμεσα τη σχολική εμπλοκή, τη συμπεριφορά και την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών (Roorda et al., 2017). Κατά συνέπεια, οι επιπτώσεις της εξουθένωσης δεν περιορίζονται στο επίπεδο του εκπαιδευτικού, αλλά επεκτείνονται στο σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας. Η αποδυνάμωση της παιδαγωγικής σχέσης μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη συμμετοχή των μαθητών, αυξημένες συγκρούσεις και χαμηλότερα επίπεδα μαθησιακής απόδοσης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αμφίδρομη φύση της σχέσης μεταξύ εξουθένωσης και παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Ενώ η εξουθένωση επηρεάζει αρνητικά τη σχέση με τους μαθητές, οι δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης και των διαπροσωπικών σχέσεων ενδέχεται να ενισχύουν περαιτέρω τα επίπεδα στρες και επαγγελματικής κόπωσης

(Collie, 2021). Η δυναμική αυτή αναδεικνύει την ανάγκη για ολιστικές παρεμβάσεις που θα στοχεύουν τόσο στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών όσο και στη βελτίωση των παιδαγωγικών τους δεξιοτήτων.

Τέλος, η ανασκόπηση ανέδειξε σημαντικά ερευνητικά κενά, όπως η περιορισμένη ύπαρξη εμπειρικών μελετών στον ελληνικό χώρο και η έλλειψη παρεμβατικών μοντέλων που να στοχεύουν συστηματικά στη βελτίωση της σχέσης εκπαιδευτικού– μαθητή μέσω της μείωσης της εξουθένωσης. Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στην ανάπτυξη και αξιολόγηση τέτοιων παρεμβάσεων, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review, 26*(1), 101–126. https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0

Collie, R. J. (2021). Teacher wellbeing and its effects on teaching and learning. *Educational Psychology Review, 33*, 1473–1496. https://doi.org/10.1007/s10648-021- 09602-5

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science, 24*(2), 97–140. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791

Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research, 84*, 1–12. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001

Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education, 22*(8), 870–884. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2019). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 89*(4), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654319856785

Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review, 12*, 59–76. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent

research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry, 15*(2), 103–111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

OECD. (2021). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/0f1a0b9f-en

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2017). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 87*(2), 365–397. https://doi.org/10.3102/0034654316686372

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and burnout. *Teaching and Teacher Education, 67*, 152–160. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review, 23*(4), 457–477. https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y

Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2016). Multilevel predictors of math classroom engagement: The role of teacher–student relationships. *Journal of Research on Adolescence, 26*(3), 612–629. https://doi.org/10.1111/jora.12199

Wentzel, K. R. (2015). Teacher–student relationships, motivation, and academic achievement. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed., pp. 211–230). Routledge.

Έρευνα δράσης και η σύνδεσή της με τα σχέδια δράσης των σχολικών μονάδων.

Ελισσάβετ Αθ. Μερκούρη, Ph.D., M.Ed., M.Mus, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Μουσικής
Ευαγγελία Δ. Κολεγά, Ph.D., M.Ed. , Σύμβουλος Εκπαίδευσης Πληροφορικής

Περίληψη

Η παρούσα θεωρητική μελέτη εξετάζει την έρευνα δράσης ως συμμετοχική, αναστοχαστική και κυκλική μεθοδολογική προσέγγιση βελτίωσης της εκπαιδευτικής πράξης και αναλύει τη συνάφειά της με τα Σχέδια Δράσης που υλοποιούνται στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα. Παρουσιάζονται οι εννοιολογικές ρίζες και τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης, με έμφαση στη γεφύρωση θεωρίας και πράξης, στη συλλογική παραγωγή γνώσης «από εντός» και στη μετατροπή εντοπισμένων αναγκών σε τεκμηριωμένες παρεμβάσεις. Αποσαφηνίζονται τα στάδια του κύκλου έρευνας δράσης (εντοπισμός ζητήματος, συλλογή/ανάλυση δεδομένων, σχεδιασμός–υλοποίηση–αποτίμηση–αναστοχασμός) και προβάλλονται ζητήματα ποιότητας, δεοντολογίας και εγκυρότητας, όπως η υποκειμενικότητα και οι περιορισμοί γενίκευσης. Τέλος, προτείνεται ένα ενοποιημένο πλαίσιο αντιστοίχισης των σταδίων της έρευνας δράσης με τα στάδια του συλλογικού προγραμματισμού και των Σχεδίων Δράσης, αναδεικνύοντας το γεγονός ότι η έρευνα δράσης μπορεί να ενισχύσει τη λογική τεκμηρίωσης, την παιδαγωγική αυτογνωσία, την επαγγελματική ανάπτυξη και τη βιωσιμότητα σχολικών παρεμβάσεων.

Λέξεις-κλειδιά: Έρευνα δράσης, σχέδια δράσης, εσωτερική αξιολόγηση, συλλογικός προγραμματισμός, αναστοχασμός.

Action Research and the Implementation of School Unit Action Plans

Elissavet Ath. Merkouri, Ph.D., M.Ed., M.Mus., Music Education Consultant
Evangelia D. Kolega, Ph.D., M.Ed., Information Technology Education Consultant

Abstract

This theoretical study examines action research as a participatory, reflective and cyclical approach to improving educational practice and analyses its relevance to school Action Plans implemented within Greece’s internal school evaluation framework. It outlines the conceptual roots and key features of action research, emphasising the bridging of theory and practice, the co-construction of knowledge from within the school community and the translation of identified needs into evidence-informed interventions. The paper clarifies the action research cycle (problem identification, data collection/analysis, planning–implementation–evaluation–reflection) and discusses quality, ethics and validity issues, including researcher subjectivity and limited generalisability. Finally, it proposes an integrated mapping between the stages of action research and the design, implementation and appraisal phases of Action Plans, arguing that action

research can strengthen evidence use, pedagogical self-awareness, teacher professional learning and the sustainability of school improvement initiatives.

Keywords: action research, action plans, internal school evaluation, collective planning, reflection.

Εισαγωγή

Η συστηματική βελτίωση της σχολικής πράξης προϋποθέτει διαδικασίες που συνδυάζουν τεκμηρίωση, συλλογικότητα και αναστοχασμό. Στο ελληνικό πλαίσιο, ο ετήσιος κύκλος συλλογικού προγραμματισμού και εσωτερικής αξιολόγησης στοχεύει στον εντοπισμό θετικών σημείων, αδυναμιών και αναγκών, καθώς και στον σχεδιασμό δράσεων που θα ενισχύσουν την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η βασική πρόκληση, ωστόσο, είναι η μετατροπή μιας θεσμικής διαδικασίας σε ουσιαστικό μηχανισμό σχολικής μάθησης, ώστε οι αποφάσεις να έχουν ως έρεισμα δεδομένα και οι δράσεις να οδηγούν σε μετρήσιμη/τεκμηριώσιμη βελτίωση και όχι σε αποσπασματικές πρακτικές.

Η έρευνα δράσης (action research) αποτελεί μεθοδολογία σχεδιασμένη ακριβώς για τέτοιο πλαίσιο: Πραγματικές συνθήκες, σύνθετα προβλήματα, ανάγκη για πρακτική αλλαγή και για αναστοχασμό που τροφοδοτεί νέους κύκλους βελτίωσης. Στην εκπαίδευση, η έρευνα δράσης επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν και να αξιολογήσουν το έργο τους μέσα από ερωτήματα του τύπου «Τι κάνω; Τι χρειάζεται βελτίωση; Πώς θα βελτιωθεί;» (McNiff & Whitehead, 2006), ενώ ο Johnson (2019) την ορίζει ως διαδικασία μελέτης σχολείου/τάξης με σκοπό την κατανόηση και τη βελτίωση της ποιότητας των ενεργειών ή της διδασκαλίας. Οι ορισμοί αυτοί υποδεικνύουν ότι η έρευνα δράσης δεν είναι απλώς «έργο» (project), αλλά μέθοδος τεκμηριωμένης αλλαγής.

Στο παρόν κείμενο επιχειρείται μια θεωρητική σύνθεση που συνδέει την έρευνα δράσης με τα Σχέδια Δράσης της εσωτερικής αξιολόγησης, όπως αυτά αναπτύσσονται στο ελληνικό πλαίσιο υπό την καθοδήγηση του ΙΕΠ. Στόχος είναι να αναδειχθεί:

(α) Πώς ο κύκλος της έρευνας δράσης μπορεί να λειτουργήσει ως «λογική δομή» των Σχεδίων Δράσης. (β) Πώς ενισχύεται η ποιότητα της τεκμηρίωσης και της αποτίμησης και (γ) Πώς αναπτύσσεται το σχολείο ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης μέσα από αναστοχαστικές πρακτικές και διάχυση καλών πρακτικών.

Έρευνα δράσης: ορισμοί, πυρήνας και χαρακτηριστικά

Η έρευνα δράσης περιγράφεται ως ποιοτική μέθοδος που επικεντρώνεται στην επίλυση προβλημάτων σε κοινωνικά συστήματα και οργανισμούς, όπως τα σχολεία, δίνοντας έμφαση στην αντιμετώπιση ενός εντοπισμένου προβλήματος, μέσω δημιουργίας γνώσης και λήψης δράσης «από εντός», δηλαδή από την ίδια τη σχολική μονάδα (Bourner

& Brook, 2019). Στο πλαίσιο αυτό, ο στόχος είναι η δημιουργία κοινής γνώσης για το πώς θα αντιμετωπιστεί ένα ζήτημα, γεφυρώνοντας θεωρία και πράξη.

Η ποιοτική φύση της έρευνας δράσης προκύπτει από την ερμηνευτική προσέγγιση, τη συμμετοχικότητα των εμπλεκομένων, την έμφαση στην πρακτική αλλαγή και την πλούσια περιγραφική ανάλυση των δεδομένων. Ως ερευνητικό εργαλείο είναι ιδιαίτερα κατάλληλο για την εκπαίδευση, καθώς ενσωματώνει τις φωνές εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών και προσανατολίζεται στη συνεχή βελτίωση (Cohen et al., 2017). Ο συμμετοχικός χαρακτήρας έχει πρακτική αξία, εφόσον οι αλλαγές που σχεδιάζονται «με» τους εμπλεκόμενους είναι ευκολότερο να υιοθετηθούν, να προσαρμοστούν και να διατηρηθούν στο χρόνο.

Ένα κρίσιμο στοιχείο της έρευνας δράσης είναι ότι αντιμετωπίζει τη σχολική πραγματικότητα ως δυναμικό σύστημα. Οι παρεμβάσεις δεν θεωρούνται «ουδέτερες»· παράγουν συνέπειες και νέες αλληλεπιδράσεις, άρα η αλλαγή οφείλει να παρακολουθείται και να αναπροσαρμόζεται. Αυτή η κυκλικότητα είναι η ουσία της σύνδεσης με τα Σχέδια Δράσης της εσωτερικής αξιολόγησης: Τα Σχέδια Δράσης δεν είναι απλώς ενέργειες, αλλά κύκλοι σχολικής μάθησης.

Έρευνα δράσης και action learning: Τι αλλάζει όταν μιλάμε για «έρευνα»

Η βιβλιογραφία διακρίνει την έρευνα δράσης από τη μάθηση, μέσω δράσης (action learning). Παρά το γεγονός ότι και οι δύο προσεγγίσεις αναδεικνύουν τη δύναμη της πράξης για μάθηση και αλλαγή, η έρευνα δράσης απαιτεί ρητά ερευνητικό σχεδιασμό: Διατύπωση ερωτήματος, επιλογή δεδομένων, συστηματική ανάλυση και τεκμηριωμένα συμπεράσματα. Η action learning μπορεί να στηριχθεί περισσότερο σε αναστοχαστικό διάλογο και εμπειρική μάθηση, χωρίς απαραίτητα να παράγει «ερευνητικό» προϊόν. Για τα σχολικά Σχέδια Δράσης, η διάκριση αυτή είναι σημαντική, διότι όταν υπάρχει ερευνητική τεκμηρίωση, η αποτίμηση γίνεται πιο αξιόπιστη και οι καλές πρακτικές μπορούν να διαχυθούν με μεγαλύτερη πειστικότητα (Bourner & Brook, 2019).

Μεθοδολογικός κύκλος της έρευνας δράσης

Η έρευνα δράσης ακολουθεί συνήθως διακριτά βήματα: Προσδιορισμός και περιορισμός θέματος, συλλογή πληροφοριών, βιβλιογραφική ανασκόπηση, ανάπτυξη σχεδίου της έρευνας, εφαρμογή του σχεδίου και συλλογή δεδομένων, ανάλυση δεδομένων, ανάπτυξη σχεδίου δράσης, διάχυση και επικοινωνία αποτελεσμάτων, και αναστοχασμός, σε ό,τι αφορά στην ερευνητική διαδικασία (Mertler, 2017, 2019). Η περιγραφή αυτή δείχνει ότι η «δράση» δεν προηγείται της διερεύνησης, αλλά θεμελιώνεται σε τεκμηρίωση και οδηγεί σε αναστοχασμό που τροφοδοτεί νέο κύκλο.

Ο κυκλικός χαρακτήρας της έρευνας δράσης είναι κομβικό κρίσιμο σημείο, διότι επιτρέπει μικρές δοκιμές, ενδιάμεσες διορθώσεις και αναθεώρηση στόχων. Σε ένα σχολείο αυτό μεταφράζεται σε πρακτική διαχείριση αλλαγής: Έτσι, δεν απαιτείται να λυθεί

«όλο» το πρόβλημα σε μια χρονιά, αλλά να τεκμηριωθεί πρόοδος, να αναδειχθούν δυσκολίες και να σχεδιαστεί επόμενος κύκλος. Αυτή η λογική συνδέεται άμεσα με τη δυνατότητα συνέχισης ενός Σχεδίου Δράσης και την επόμενη σχολική χρονιά, όταν και εφόσον υπάρχει προοπτική εξέλιξης.

Η συστηματικότητα της τεκμηρίωσης αποτελεί προϋπόθεση επιτυχίας. Η έρευνα δράσης απαιτεί καταγραφή της διαδικασίας (ημερολόγια, παρατηρήσεις, συνεντεύξεις), ακριβή περιγραφή της δράσης (τι έγινε, πώς, πότε, με ποιον) και τεκμηριωμένη ανάλυση δεδομένων με χρήση θεωρητικών εργαλείων. Χωρίς αυτά, κινδυνεύει να γίνει πρόχειρη και να μην οδηγεί σε έγκυρα συμπεράσματα (Cohen et al., 2017; Mertler, 2017).

Συλλογή δεδομένων και ανάλυση: Εφικτές επιλογές για τη σχολική μονάδα

Στο σχολικό πλαίσιο, η συλλογή δεδομένων πρέπει να είναι ρεαλιστική και να ευθυγραμμίζεται με τον στόχο. Συνήθεις πηγές είναι: δομημένες παρατηρήσεις (π.χ. ετεροπαρατήρηση, φύλλα καταγραφής), ημερολόγια ομάδας δράσης, σύντομα ερωτηματολόγια στάσεων, συνεντεύξεις/ομαδικές συζητήσεις, δείγματα μαθητικών εργασιών και διοικητικά δεδομένα (π.χ. φοίτηση, συμμετοχή, καταγραφή συμβάντων). Η «τριγωνοποίηση» (χρήση περισσότερων από μία πηγών) ενισχύει την αξιοπιστία και μειώνει τον κίνδυνο μονοδιάστατης ερμηνείας.

Ως προς την ανάλυση, οι ομάδες δράσης μπορούν να αξιοποιήσουν: (α) Περιγραφικές στατιστικές για κλίμακες (μέσοι όροι, ποσοστά). (β) Συγκρίσεις πριν/μετά (π.χ. σε δείκτες συμμετοχής) και (γ) Θεματική ανάλυση για ποιοτικά δεδομένα (απαντήσεις ανοικτού τύπου, ημερολόγια). Η θεματική ανάλυση περιλαμβάνει κωδικοποίηση, κατηγοριοποίηση και αναζήτηση προτύπων με αναφορά στο ερευνητικό ερώτημα. Η ανάλυση δεν χρειάζεται να είναι περίπλοκη, για να είναι χρήσιμη και αποτελεσματική· χρειάζεται να είναι διαφανής, τεκμηριωμένη και συνδεδεμένη με τις αποφάσεις που θα ληφθούν.

Η διάχυση είναι επίσης μέρος του κύκλου. Μια σχολική μονάδα μπορεί να παρουσιάσει τα αποτελέσματα ενδοσχολικά (στο Σύλλογο Διδασκόντων), σε δίκτυα σχολείων ή σε ημερίδες, μεταφέροντας όχι μόνο «τι έγινε», αλλά και «τι μάθαμε» και «τι θα αλλάξουμε την επόμενη φορά». Αυτή η λογική ενισχύει τον χαρακτήρα της σχολικής μονάδας ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης.

Ζητήματα ποιότητας και δεοντολογίας

Ο κίνδυνος υποκειμενικότητας είναι διαρκής, επειδή ο εκπαιδευτικός-ερευνητής είναι ταυτόχρονα σχεδιαστής, εκτελεστής και αξιολογητής της παρέμβασης. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε επιλεκτική παρατήρηση ή σε υπερεκτίμηση θετικών αλλαγών (Mertler, 2019). Για τον μετριασμό προτείνονται πρακτικές όπως: Κριτικός φίλος (συνεργαζόμενος συνάδελφος), τριγωνοποίηση, τεκμηριωμένη καταγραφή αποφάσεων και διερεύνηση εναλλακτικών ερμηνειών.

Οι περιορισμοί γενίκευσης είναι επίσης σημαντικοί. Η έρευνα δράσης αφορά συγκεκριμένο πλαίσιο, άρα τα ευρήματα δεν γενικεύονται εύκολα. Η αξία της έγκειται στην παραγωγή «τοπικής γνώσης» που βελτιώνει την πράξη (Stenhouse, 1975). Η διάχυση, επομένως, μπορεί να στοχεύει σε πολύ συγκεκριμένες και προσαρμόσιμες ιδέες και διαδικασίες και όχι σε καθολικά συμπεράσματα.

Η δεοντολογία περιλαμβάνει ενημερωμένη συναίνεση, προστασία προσωπικών δεδομένων και αποφυγή στιγματισμού. Σε σχολικές έρευνες δράσης, η ανωνυμοποίηση και η ασφαλής αποθήκευση δεδομένων είναι κρίσιμες, ιδίως όταν χρησιμοποιούνται ψηφιακά εργαλεία. Ο σεβασμός της δεοντολογίας δεν αποτελεί μία τυπική προσθήκη, αλλά μία συνθήκη εμπιστοσύνης που είναι απαραίτητη για την επίτευξη και ολοκλήρωση της συμμετοχικής διερεύνησης.

Σχέδια δράσης: κριτήρια ποιότητας και σχέση με την έρευνα δράσης

Τα Σχέδια Δράσης αποτελούν δομημένες παρεμβάσεις που προκύπτουν από στόχους βελτίωσης. Ένα καλό σχέδιο απαντά σε ερωτήματα ανάγκης, στόχου, ενεργειών, ρόλων, χρονοδιαγράμματος, πόρων και κριτηρίων αποτίμησης. Η χρήση του SMART για τη διατύπωση στόχων ενισχύει τη σαφήνεια και τη δυνατότητα ανατροφοδότησης (Doran, 1981).

Επιπλέον, η έρευνα δράσης μπορεί να αναβαθμίσει τα Σχέδια Δράσης, μετατρέποντας τον σχεδιασμό σε διαδικασία τεκμηρίωσης: Οι δράσεις βασίζονται σε δεδομένα παρατήρησης και αναστοχασμού και όχι σε γενικόλογες επιθυμίες. Ο στόχος της σύνδεσης είναι να σχεδιαστούν εξατομικευμένα/προσαρμοσμένα σχέδια που αντανακλούν τη σχολική πραγματικότητα και οδηγούν σε συνεχή βελτίωση (Mertler, 2019).

Επιπλέον, η έρευνα δράσης ενισχύει την «επαγγελματική ανάπτυξη» μέσα από την ίδια τη διαδικασία σχεδιασμού και αποτίμησης. Αντί για εξωτερική επιμόρφωση γενικού τύπου, οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν το αντικείμενο μάθησής τους μέσα από πραγματικά ζητήματα της τάξης/σχολείου, καλλιεργώντας αναστοχαστική ικανότητα και επαγγελματισμό (Mertler, 2019).

Στάδιο έρευνας δράσης	Στάδιο Σχεδίου Δράσης
Εντοπισμός προβλήματος	Συλλογικός προγραμματισμός
Συλλογή δεδομένων	Τεκμηρίωση
Παρέμβαση	Υλοποίηση
Αναστοχασμός	Αποτίμηση

Η εσωτερική αξιολόγηση σχολικών μονάδων (ΙΕΠ): κύκλος και τεκμήρια

Το θεσμικό πλαίσιο ορίζει την αξιολόγηση ως διαρκή και δυναμική διαδικασία με συμμετοχή της σχολικής κοινότητας για τον εντοπισμό θετικών σημείων, αδυναμιών,

περιθωρίων βελτίωσης και αναγκών. Η διαδικασία αυτή αποτελεί βάση για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και για τον σχεδιασμό δράσεων που βελτιώνουν την ποιότητα των τριών βασικών λειτουργιών: Την Παιδαγωγική/μαθησιακή, τη Διοικητική και τέλος την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.(Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021).

Το έργο της σχολικής μονάδας αποτιμάται ως προς τρεις λειτουργίες που εξειδικεύονται σε εννέα άξονες, οι οποίοι περιγράφονται με ενδεικτικούς δείκτες. Η αποτίμηση γίνεται ανά άξονα σε τετράβαθμη κλίμακα (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021). Το πλαίσιο αυτό μπορεί να λειτουργήσει παραγωγικά, όταν οι δείκτες συνδέονται με πραγματικά τεκμήρια: Πρακτικά συνεδριάσεων, δείγματα εργασιών, καταγραφές παρατηρήσεων, εργαλεία αποτίμησης, υλικό δράσεων και στοιχεία συμμετοχής.

Ο κύκλος περιλαμβάνει στάδια σχεδιασμού που είναι αρχικά ο συλλογικός προγραμματισμός, ο οποίος μετά περνά στο επόμενο στάδιο της υλοποίησης και ολοκληρώνεται με την αποτίμηση, στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς. Στο στάδιο σχεδιασμού, ο Σύλλογος Διδασκόντων καταγράφει στόχους βελτίωσης και τίτλους επιλεγμένων Σχεδίων Δράσης. Οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν προτάσεις, οι οποίες επιλέγονται τεκμηριωμένα και οριστικοποιούνται, ενώ συγκροτούνται Ομάδες Δράσης (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021). Το ΙΕΠ τονίζει ότι ο Συλλογικός Προγραμματισμός ενισχύει τη συλλογική λειτουργία και την παιδαγωγική αυτογνωσία, μέσω καταγραφής στόχων, ανάπτυξης Σχεδίων Δράσης και αποτίμησης (ΙΕΠ, 2025a).

Ιδιαίτερη σημασία έχει η προοδευτική αποτύπωση της υλοποίησης και της αποτίμησης. Το ΙΕΠ ενημερώνει ότι η συμπλήρωση των σχετικών πεδίων πραγματοποιείται προοδευτικά, ανάλογα με την πορεία υλοποίησης κάθε δράσης, ώστε η αποτύπωση να αντανακλά με πληρότητα και ουσία το εκπαιδευτικό έργο (ΙΕΠ, 2025b). Αυτό συνάδει με τη λογική της έρευνας δράσης, όπου η τεκμηρίωση δεν είναι «τελική έκθεση», αλλά ζωντανό εργαλείο αναπροσαρμογής.

Ένα ενοποιημένο πλαίσιο: Πώς «σχετίζεται» η έρευνα δράσης με τα Σχέδια Δράσης

Η έρευνα δράσης αποσκοπεί στο «να συνδυάσει τη δράση και τον προβληματισμό, μαζί με τη θεωρία και την πράξη, συνεργατικά με άλλους, με στόχο την αναζήτηση πρακτικών λύσεων» (Bradbury, 2019). Η περιγραφή αυτή ταιριάζει άμεσα με τον κύκλο σχεδιασμού–υλοποίησης–αποτίμησης των Σχεδίων Δράσης. Η διαφορά έγκειται στο ότι η έρευνα δράσης προσφέρει σαφέστερο μεθοδολογικό σχήμα για το «πώς» συλλέγονται και αναλύονται δεδομένα και πώς ο αναστοχασμός μετατρέπεται σε αναθεώρηση.

Η αντιστοίχιση αυτή είναι χρήσιμη πρακτικά, γιατί βοηθά τις Ομάδες Δράσης να μετατρέψουν τους στόχους βελτίωσης σε ερευνητικά ερωτήματα, να επιλέξουν κατάλληλα τεκμήρια και να οργανώσουν την αποτίμηση ως διαδικασία παραγωγής γνώσης. Ένα Σχέδιο Δράσης που λειτουργεί ως έρευνα δράσης παράγει τεκμηριωμένα συμπεράσματα, σχετικά με τις πρακτικές που λειτούργησαν αποτελεσματικά, κάτω από

συγκεκριμένες συνθήκες και με την υπέρβαση εξατομικευμένων δυσκολιών. Παράλληλα, διαμορφώνει ένα σύνολο προτάσεων για τον επόμενο κύκλο παρεμβάσεων, ο οποίος ενδέχεται να συνεχιστεί και την επόμενη σχολική χρονιά.

Επιπρόσθετα, η σύνδεση έρευνας δράσης και σχεδίου δράσης ενισχύει και την επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών εκπαιδευτικών. Έτσι, η ενεργός συμμετοχή στην έρευνα δράσης ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν την επίλυση προβλημάτων, τοποθετώντας τους σε ηγετικό ρόλο εντός της διδασκαλίας-μάθησης και ενισχύοντας τον επαγγελματισμό τους, μέσω αυτο-καθοδηγούμενης επίλυσης προβλημάτων (Mertler, 2019). Κάθε φορά που οι δράσεις αντιμετωπίζονται ως κοινή ερευνητική προσπάθεια, το σχολείο λειτουργεί περισσότερο ως κοινότητα πρακτικής και λιγότερο ως σύνολο ατομικών τάξεων.

Πρακτικές κατευθύνσεις εφαρμογής

Για ουσιαστική σύνδεση έρευνας δράσης και Σχεδίων Δράσης προτείνονται πέντε κατευθύνσεις: (1) Εκκίνηση από τεκμήρια (όχι από «ιδέες»), με αξιοποίηση της προηγούμενης ετήσιας έκθεσης και βασικών δεδομένων. (2) Οριοθέτηση εστιασμένου στόχου και διατύπωση ερευνητικού ερωτήματος. (3) Επιλογή μικτού συνόλου δεδομένων (ποσοτικών και ποιοτικών) και τριγωνοποίηση. (4) Προγραμματισμός ενδιάμεσων αναστοχασμών (mid-course review) με δυνατότητα προσαρμογών. (5) Τεκμηριωμένη αποτίμηση, ανάδειξη καλών πρακτικών και διάχυση με αναφορά σε διαδικασίες/μαθήματα και όχι μόνο σε «δραστηριότητες».

Οι κατευθύνσεις αυτές συνάδουν με το υποστηρικτικό υλικό του ΙΕΠ που υπενθυμίζει ότι η εκκίνηση του Συλλογικού προγραμματισμού δράσεων στηρίζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες της εκάστοτε σχολικής μονάδας, ότι δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει Σχέδιο Δράσης σε κάθε άξονα και, ότι τέλος ένα σχέδιο δράσης δύναται να συνεχιστεί σε επόμενη χρονιά, εφόσον παρέχει προοπτική για περαιτέρω ανάπτυξη (ΙΕΠ, 2025d).

Συμπεράσματα

Η έρευνα δράσης προσφέρει συνεκτικό θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο που μπορεί να αναβαθμίσει την ουσία των Σχεδίων Δράσης και της εσωτερικής αξιολόγησης. Η κοινή τους λογική είναι η βελτίωση, μέσω κύκλων σχεδιασμού, τεκμηριωμένης δράσης, αποτίμησης και αναστοχασμού. Κάθε φορά που τα Σχέδια Δράσης υλοποιούνται ως «μικροκύκλοι» έρευνας δράσης, ενισχύεται η ποιότητα τεκμηρίωσης, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η βιωσιμότητα της αλλαγής.

Προτείνεται η ενίσχυση της επιμόρφωσης σε βασικές δεξιότητες έρευνας δράσης, η ανάπτυξη δικτύων σχολείων για ανταλλαγή καλών πρακτικών και η καλλιέργεια κουλτούρας εμπιστοσύνης και αναστοχασμού. Με αυτόν τον τρόπο, η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός οργανωσιακής μάθησης, με πραγματικό αντίκτυπο στην ποιότητα της διδασκαλίας, της μάθησης και της σχολικής ζωής.

Βιβλιογραφία

Bradbury, H., Lewis, R., & Embury, D. C. (2019). Education action research: With and for the next generation. In C. A. Mertler (Ed.), The Wiley handbook of action research in education (1st ed.). John Wiley & Sons.

Bourner, T., & Brook, C. (2019). Comparing and contrasting action research and action learning. In C. A. Mertler (Ed.), The Wiley handbook of action research in education (1st ed.). John Wiley & Sons.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). Research methods in education (8th ed.). Routledge.

Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. Management Review, 70(11), 35–36.

Institouto Ekpaideftikis Politikis. (2024). *Axiologisi scholikon monadon – Ypovoli tou Schediasmou Drasis sti Forma Apotyposis Schediou Drasis (meros* <u>**A**</u>*) sch. etous 2024-25.* https://www2.iep.edu.gr/el/component/k2/2277-aksiologisi-sxolikon-monadon-ypovoli-tou-sxediasmoy-drasis-sti-forma-apotyposis-sxediou-drasis-meros-a-sx-etous-2024-25

Institouto Ekpaideftikis Politikis. (2025a, October 13). *Axiologisi Scholikon Monadon – Xekinise i diadikasia Syllogikou Programmatismou gia to 2025–2026.* https://www.iep.edu.gr/axiologisi-scholikon-monadon-xekinise-i-diadikasia-syllogikou-programmatismou-gia-to-2025-2026/

Institouto Ekpaideftikis Politikis. (2025b, December 16). *Axiologisi scholikon monadon – Energopoiisi pedion V. «Ylopoiisi tis Drasis» kai G. «Apotimisi tis Drasis».* https://www.iep.edu.gr/axiologisi-scholikon-monadon-energopoiisi-pedion-v-ylopoiisi-tis-drasis-kai-g-apotimisi-tis-drasis/

Institouto Ekpaideftikis Politikis. (2025d, October 8). *Apo ton Syllogiko Programmatismo sti Drasi–Ena Senario Ergasias gia ta Scholeia.* https://www.iep.edu.gr/wp-content/uploads/2025/10/2025-10-08_Σενάριο-Εργασίας.pdf

Johnson, A. (2019). Action research for teacher professional development. In C. A. Mertler (Ed.), The Wiley handbook of action research in education (1st ed.). John Wiley & Sons.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. In G. W. Lewin (Ed.), Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics. Harper & Row.

McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). Action research: Living theory. SAGE.

Mertler, C. (2017). Overview of the action research process. SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781483396484

Mertler, C. A. (Ed.). (2019). The Wiley handbook of action research in education. John Wiley & Sons.

Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development. Heinemann.

Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton. (2021). *Syllogikos programmatismos, esoteriki kai exoteriki axiologisi ton scholikon monadon os pros to ekpaideftiko tous ergo (Y.A. 108906/GD4/10-09-2021, FEK* <u>**B**</u> *4189/10.09.2021).* https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/ΦΕΚ_Β_4189.pdf

Ζητήματα μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας

Ακρίδας Παναγιώτης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.ed.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποτελεί μια εισαγωγή στην εκπαιδευτική έρευνα και διασαφηνίζει τα ζητήματα μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας με αποτέλεσμα οι ερευνητές στη συνέχεια να επιχειρήσουν να διεξάγουν μια έρευνα επιτυχώς.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτική έρευνα, Μεθοδολογία έρευνας, Ερευνητικός σχεδιασμός.

Educational research methodology issues

Akridas Panagiotis, Primary Teacher, M.Ed.

Abstract

This article is an introduction an introduction to educational research and clarifies the methodological issues of educational research, so that researchers can then attempt to conduct research successfully.

Key-Words: Educational research, Research methodology, Research design.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα ζητήματα μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας. Για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας αρχικά πραγματοποιήθηκε μελέτη της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας, αναζήτηση δεδομένων από τις επίσημες εκπαιδευτικές ιστοσελίδες στο διαδίκτυο και στη συνέχεια μέθοδος της επισκόπησης.

Η επιλογή του μεθοδολογικού πλαισίου διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στην επιτυχή ολοκλήρωση της εργασίας. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2005), με τον όρο μέθοδος νοείται το φάσμα των προσεγγίσεων, το οποίο χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική έρευνα, προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα τα οποία στη συνέχεια πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων ερμηνείας και πρόβλεψης.

Στο συγκεκριμένο σχεδιασμό, αφού πρώτα διατυπώθηκαν, ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα, ακολούθησε ανάλυση περιεχομένου και συγκριτική αποτίμηση των στοιχείων, με σκοπό τον προσδιορισμό των ζητημάτων μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας.

Ερευνητικά ερωτήματα

- Τι είναι έρευνα;

- Τι είναι μεταβλητή και ποιες είναι οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών;
- Ποιοι είναι οι στόχοι μιας έρευνας;
- Τι είναι η ερευνητική υπόθεση και το ερευνητικό ερώτημα;
- Τι είναι η επιστημονική ερευνητική μέθοδος;
- Ποια είναι τα στάδια της επιστημονικής ερευνητικής μεθόδου;
- Ποιες είναι οι έρευνες στην εκπαίδευση;
- Επιλέγοντας μια ερευνητική προσέγγιση.

Τι είναι έρευνα

Έρευνα (research) είναι μια διαδικασία σταδίων για την συγκέντρωση και την ανάλυση πληροφοριών, προκειμένου να αυξήσουμε την κατανόηση του θέματος ή του ζητήματος. Η έρευνα αποτελείται από τρία στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι να θέσουμε ένα ερώτημα, το δεύτερο να συγκεντρώσουμε δεδομένα για να απαντήσουμε στο ερώτημα και τέλος, το τρίτο είναι το στάδιο όπου παρουσιάζουμε μια απάντηση στο ερώτημα (Creswell, 2016:3).

Η έρευνα είναι μια οργανωμένη και σκόπιμη προσπάθεια για συλλογή καινούριων πληροφοριών ή χρήση της υπάρχουσας γνώσης για ένα καινούριο σκοπό. Αναζητεί απαντήσεις σε αξιόλογες και θεμελιώδεις ερωτήσεις χρησιμοποιώντας έγκυρες και αξιόπιστες τεχνικές. Η έρευνα είναι λογική και αντικειμενική χρησιμοποιώντας τα πιο κατάλληλα κριτήρια για να δικαιολογήσει τις μεθόδους, τα δεδομένα και συμπεράσματα που προέκυψαν. Όσον αφορά το τελικό αποτέλεσμα της έρευνας, αυτό συμβάλλει στην απόκτηση νέας γνώσης και συνεπώς στην καλύτερη εκτίμηση των θεμάτων που εμπλέκονται σε αυτή (Verma & Mallick, 2004:21).

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993α:4) ο άνθρωπος νιώθει την ανάγκη να γνωρίσει όσα συμβαίνουν στο κόσμο γύρω του, θέτει ερωτήματα -προβλήματα, προσπαθεί να δώσει απαντήσεις και να βρει λύσεις. Όλοι μας νιώθουμε την ανάγκη να περιγράψουμε τα διάφορα φαινόμενα, εντοπίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τα διαφοροποιούν. Τα ερμηνεύουμε επισημαίνοντας τα αίτια που τα προκαλούν και τα προβλέπουμε καθορίζοντας την πιθανή πορεία τους κάτω από ορισμένες συνθήκες. Τέλος, νιώθουμε την ανάγκη να τα ελέγξουμε τροποποιώντας την εξέλιξή τους προς επιθυμητή κατεύθυνση με δική μας σκόπιμη παρέμβαση (Παρασκευόπουλος,1993α:14).

Έρευνα (research) είναι μια διαδικασία σταδίων για την συγκέντρωση και την ανάλυση πληροφοριών, προκειμένου να αυξήσουμε την κατανόηση του θέματος ή του ζητήματος. Η έρευνα αποτελείται από τα εξής στάδια:

1. Αναγνώριση του ερευνητικού προβλήματος
2. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας
3. Προσδιορισμός του σκοπού της έρευνας
4. Συγκέντρωση των δεδομένων
5. Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων
6. Αναφορά αξιολόγηση της έρευνας (Creswell, 2016:8).

Είδη επιστημονικής έρευνας

1. Η βιβλιογραφική έρευνα στην οποία ο ερευνητής αντλεί στοιχεία από την υπάρχουσα βιβλιογραφία.
2. Η προκαταρκτική έρευνα η οποία γίνεται για ανιχνευτικούς-διερευνητικούς σκοπούς.
3. Η εφαρμοσμένη έρευνα για κάποιον προκαθορισμένο πρακτικό σκοπό.
4. Η έρευνα δράσης η οποία έχει ως κύριο σκοπό «να καταργήσει» την απόσταση μεταξύ έρευνας και πράξης.
5. Η δημοσκοπική έρευνα η οποία συλλέγει συστηματικά εμπειρικά δεδομένα για μια υπάρχουσα κατάσταση.
6. Η ατομικής περίπτωσης έρευνα που αναλύει σε βάθος χαρακτηριστικά και συλλέγει πληροφορίες για ατομική περίπτωση του γενικού πληθυσμού.
7. Η επαγωγική-απαγωγική έρευνα που μελετά τις μεταβλητές.
8. Η νατουραλιστική - πειραματική έρευνα που μελετά τις σχέσεις μεταξύ μεταβλητών για ένα ερευνητικό πρόβλημα.

Τονίζεται ότι η πολυμεθοδολογική προσέγγιση είναι ο κανόνας στην έρευνα και ότι ο ερευνητής θα πρέπει κάθε φορά να επιλέγει την μεθοδολογική προσέγγιση που ταιριάζει περισσότερο στους ιδιαίτερους στόχους της έρευνάς του (Παρασκευόπουλος,1993α:20-39).

Τα χαρακτηριστικά της έρευνας

Η έρευνα είναι η συστηματική, ελεγχόμενη, εμπειρική και κριτική εξέταση υποθετικών προτάσεων για την ύπαρξη σχέσεων ή διαφορών μεταξύ φαινομένων. Αποτελεί συστηματική προσπάθεια κατανόησης ενός φαινομένου και υπόκειται στην κριτική και την αξιολόγηση της επιστημονικής κοινότητας. Στηρίζεται στη συστηματική μελέτη της εμπειρικής πραγματικότητας. Επιδιώκει την ανακάλυψη νέων γνώσεων και χρησιμοποιεί ειδικά ψυχοτεχνικά μέσα. Στηρίζεται στην απρόσωπη – αντικειμενική ανάλυση. Δίνει έμφαση στην ανακάλυψη γενικών αρχών και στη διατύπωση θεωριών. Τα ευρήματα δεν είναι τελεσίδικη γνώση. Καταλήγει σε γραπτή μελέτη. Απαιτεί επιμονή, υπομονή και θάρρος (Σταύρου, 2023).

Η έρευνα στην εκπαίδευση

Είναι σημαντική, γιατί υποδεικνύει βελτιώσεις για την πρακτική. Οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί γίνονται αποτελεσματικότεροι επαγγελματίες. Αυτό συνεπάγεται ότι έχουμε καλύτερη μάθηση για τα παιδιά (Creswell 2016:4). Εστιάζει και διερευνά ζητήματα και φαινόμενα εκπαιδευτικής φύσης (το σχολείο ως θεσμός, την εκπαιδευτική διαδικασία και τις ποικίλες παραμέτρους που την επηρεάζουν, τη σχολική ζωή και την κουλτούρα, τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τις στάσεις των μαθητών/τριών).

Είναι μια συστηματική διαδικασία συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών με στόχο τη

διερεύνηση της κατανόησης φαινομένων εκπαιδευτικής φύσης και κατά προέκταση την επίλυση προβλημάτων εκπαιδευτικού χαρακτήρα (Κορρές, 2007).

Η εκπαιδευτική έρευνα είναι μια προσπάθεια του επιστημονικού κλάδου να απευθύνει ερωτήσεις ή να λύσει προβλήματα μέσα από τη συλλογή και ανάλυση πρωταρχικών δεδομένων με απώτερο σκοπό την εξήγηση, την πρόβλεψη, τη γενίκευση και την περιγραφή (Anderson,1990:140).

Καθήκον της εκπαιδευτικής έρευνας είναι να δημιουργεί "ουσιαστικές" θεωρίες που στηρίζονται στην πολυπλοκότητα της πρακτικής πραγματικότητας και δε στρεβλώνονται με την επιβολή των "τυπικών" θεωριών που προκαθορίζουν αποτελεσματικά τα ερευνητικά προβλήματα και τις κατηγορίες. Η επιτυχία της έρευνας εξαρτάται απόλυτα από το βαθμό που ενθαρρύνει τους δασκάλους να αναπτύξουν ένα πιο βελτιωμένο τρόπο κατανόησης των δικών τους προβλημάτων και πρακτικών (Carr & Kemmis, 1997:170-171).

Σκοπός της έρευνας είναι να βελτιώσει τη γνώση, την εξήγηση και την κατανόηση των εκπαιδευτικών γεγονότων και καταστάσεων που μας περιβάλλουν (Mialaret, 2008:166).

Η έννοια της μεταβλητής

Μεταβλητή (variable) είναι ένα χαρακτηριστικό ή μια ιδιότητα ενός ατόμου ή ενός οργανισμού που οι ερευνητές μπορούν να μετρήσουν ή να παρατηρήσουν. Αυτό ποικίλλει ανάλογα με τα άτομα και τους οργανισμούς που μελετώνται. Αποτελούν τις ιδέες πάνω στις οποίες ο ερευνητής επιθυμεί να συγκεντρώσει πληροφορίες για να διατυπωθεί ο σκοπός της μελέτης του (Creswell 2016:114). Είναι κάθε χαρακτηριστικό ή ιδιότητα που επιδέχεται περισσότερες από μια τιμές. (π.χ. σε μία έρευνα για τη σχολική επίδοση των μαθητών ο ερευνητής συλλέγει δεδομένα, τα οποία αποτελούνται από τις βαθμολογίες των μαθητών σε ορισμένα μαθήματα. Η βαθμολογία του κάθε μαθήματος είναι μια μεταβλητή. Δέχεται περισσότερες από μια τιμές που δε χρειάζεται να είναι πάντα αριθμητικές. Άλλες μεταβλητές μπορεί να αναφέρονται σε δημογραφικές ιδιότητες των ερευνητικών υποκειμένων, αγόρι ή κορίτσι).

Η επιλογή των μεταβλητών προκύπτει από το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, τη διαθεσιμότητα των δεδομένων, τα ζητήματα δεοντολογίας κλπ Οι μεταβλητές διακρίνονται σε ποιοτικές (qualitative) και ποσοτικές (quantitative) (Κατσής, Γ. 2010:11).

Τα είδη των μεταβλητών

Παρακάτω θα αναλύσουμε μερικές από τις κύριες μεταβλητές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μια ερευνητική μελέτη ανάλογα με τον σκοπό και τη φύση της ερευνητικής ερώτησης που έχει θέσει ο ερευνητής.

- ***Ανεξάρτητες μεταβλητές (independent variable)*** είναι οι μεταβλητές που

μελετώνται ως αιτιολογικοί παράγοντες και επηρεάζουν τις εξαρτημένες μεταβλητές. Για παράδειγμα σε μία μελέτη σχετικά με τη σχέση ανάμεσα στο κάπνισμα και τον κίνδυνο καρκίνου του πνεύμονα, η μεταβλητή "κάπνισμα" θα ήταν ανεξάρτητη μεταβλητή.

- ***Εξαρτημένες μεταβλητές (dependent variable)*** είναι οι μεταβλητές που μελετώνται ως αποτελέσματα ή αποτελέσματα των ανεξάρτητων μεταβλητών. Στο παράδειγμα που αναφέρθηκε προηγουμένως η μεταβλητή "κίνδυνος καρκίνου του πνεύμονα" θα ήταν εξαρτημένη μεταβλητή.
- ***Ελεγχόμενες-σταθερές μεταβλητές (constant variable)*** είναι οι μεταβλητές που διατηρούνται σταθερές και ελέγχονται από τον ερευνητή κατά τη διάρκεια του πειράματος ή της μελέτης για να ελέγξουν την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών. Για παράδειγμα σε μία μελέτη που εξετάζει τον αντίκτυπο της φαρμακευτικής αγωγής σε ασθενείς, η μεταβλητή "φαρμακευτική αγωγή" θα ήταν ελεγχόμενη μεταβλητή.

Οι μεταβλητές μπορούν να είναι κατηγορικές (χωρίζονται σε κατηγορίες χωρίς αναγκαία αριθμητική αξία) ή αριθμητικές (έχουν αριθμητική ή μετρήσιμη αξία). Σύμφωνα με τον Argyrous (2005) μεταβλητή είναι κάθε χαρακτηριστικό ή ιδιότητα που επιδέχεται περισσότερες από μια τιμές. Για παράδειγμα, σε μία έρευνα για τη σχολική επίδοση των μαθητών ο ερευνητής συλλέγει δεδομένα, τα οποία αποτελούνται από τις βαθμολογίες των μαθητών σε ορισμένα μαθήματα. Η βαθμολογία του κάθε μαθήματος είναι μια μεταβλητή. Δέχεται περισσότερες από μια τιμές που δε χρειάζεται να είναι πάντα αριθμητικές. Άλλες μεταβλητές μπορεί να αναφέρονται σε δημογραφικές ιδιότητες των ερευνητικών υποκειμένων (αγόρι ή κορίτσι). Η επιλογή των μεταβλητών προκύπτει από το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, τη διαθεσιμότητα των δεδομένων, τα ζητήματα δεοντολογίας κλπ. Οι μεταβλητές διακρίνονται σε ποιοτικές (qualitative) και ποσοτικές (quantitative) (Κατσής, 2010:11).

Στην έρευνα επιδιώκεται να εξεταστεί η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη μεταβλητή ελέγχοντας τις "τρίτες" μεταβλητές. (π.χ, η επίδραση του φύλου στη σχολική επίδοση σε μαθητές αγροτικού περιβάλλοντος, η σχέση της ηλικίας με τη γνωστική ανάπτυξη μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) (Σταύρου, 2023).

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών

Η σχέση μεταξύ των μεταβλητών είναι αιτιώδης (causal) διότι κάθε μεταβολή στις τιμές της πρώτης μεταβλητής (αίτιο) συνεπάγεται-προκαλεί συστηματικές αλλαγές στις τιμές της δεύτερης μεταβλητής (αποτέλεσμα).

Στις αιτιώδεις σχέσεις υπάρχει χρονική διαδοχή μεταξύ των δύο μεταβλητών. Προηγείται η αλλαγή στη μεταβλητή-αίτιο και ακολουθεί η μεταβολή στη μεταβλητή - αποτέλεσμα (αίτιο = αποτέλεσμα).

Τέλος, η σχέση ανάμεσα σε δύο μεταβλητές είναι ετεροκαθοριζόμενη συμμεταβολή (relationship with effect of third held constant) όταν μια «τρίτη» μεταβλητή επηρεάζει

τις δύο μεταβλητές προς την ίδια κατεύθυνση. Η «τρίτη» μεταβλητή αποτελεί το αίτιο της συμμεταβολής των δύο μεταβλητών.

Οι στόχοι μιας έρευνας

Οι στόχοι μιας έρευνας είναι η μορφή και το περιεχόμενο.

Οι μορφές που μπορεί να πάρει η διατύπωση των συγκεκριμένων στόχων της έρευνας είναι: α)η ερευνητική υπόθεση και β)το διερευνητικό ερώτημα (Παρασκευόπουλος, 1993α:88).

Το περιεχόμενο της ερευνητικής υπόθεσης ή ενός διερευνητικού ερωτήματος αναφέρεται στη σχέση και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μεταβλητών. Το ζητούμενο-περιεχόμενο μιας ερευνητικής υπόθεσης -διερευνητικού ερωτήματος σε όλες τις έρευνες είναι η μελέτη της σχέσης μεταξύ δύο κάθε φορά μεταβλητών συγχρόνως και της αλληλεπίδρασης μεταξύ τριών ή και περισσότερων κάθε φορά μεταβλητών συγχρόνως (τριμετάβλητη ή πολυμετάβλητη). Σε αυτά προστίθεται και η εξέταση μιας ή περισσοτέρων μεταβλητών, καθεμίας όμως χωριστά και ανεξάρτητα από τις άλλες (μονομεταβλητή) (Παρασκευόπουλος, 1993α:94-98). Η μορφή που μπορεί να πάρει η διατύπωση των συγκεκριμένων στόχων της έρευνας είναι: α) η ερευνητική υπόθεση και β) το διερευνητικό ερώτημα (Παρασκευόπουλος, 1993α:88).

α) **Ερευνητική υπόθεση (Reseach hypothesis):** είναι μια καταφατική πρόταση στην οποία αποτυπώνεται ένας συγκεκριμένος στόχος μιας έρευνας ως πρόβλεψη για τα αναμενόμενα αποτελέσματα της έρευνας.

β) **Διερευνητικό ερώτημα (Reseach question):** είναι μια ερωτηματική πρόταση σε ευθύ ή πλάγιο λόγο που αποτυπώνεται ένας συγκεκριμένος στόχος της έρευνας απλά ως το ζητούμενο να ερευνηθεί - απαντηθεί, δίχως καμία αναφορά στα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Η ερευνητική υπόθεση

Υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία σε ερευνητικά ευρήματα και σε θεωρητικές ερμηνείες. Ο ερευνητής μπορεί να κάνει μια εύλογη πρόβλεψη για τα αναμενόμενα αποτελέσματα της έρευνάς του, να εικάσει, να μαντέψει ποια θα είναι τα ευρήματα της έρευνας. Οι προρρήσεις- προβλέψεις που κάνει ο ερευνητής για τα αναμενόμενα αποτελέσματα της έρευνάς του λέγονται ερευνητικές υποθέσεις. Συνεπώς, ερευνητική υπόθεση είναι μια καταφατική πρόταση, που αποτυπώνεται ένας συγκεκριμένος στόχος της έρευνας ως πρόβλεψη για τα αναμενόμενα αποτελέσματα της έρευνας. Η διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για έναν επιτυχή προγραμματισμό και εκτέλεση της έρευνας. Με τη διατύπωση υποθέσεων ο ερευνητής αποσαφηνίζει και συγκεκριμενοποιεί τις σκέψεις του για όλη την πορεία της έρευνάς του. Δείχνει τον τρόπο επίλυσης της στατιστικής ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων.

Οι ερευνητικές υποθέσεις πρέπει να είναι "καλοζυγιασμένες" και εύλογες . Βάση για

τέτοιες προβλέψεις μπορεί να αποτελέσουν τα ευρήματα των προηγούμενων ερευνών, οι παραδοχές των διάφορων θεωριών και η εμπειρία του ερευνητή (Παρασκευόπουλος, 1993α:88-93).

Το ερευνητικό ερώτημα

Στις περιπτώσεις που ο ερευνητής δεν μπορεί να κάνει εύλογες προβλέψεις για τα αναμενόμενα αποτελέσματα , τότε οι συγκεκριμένοι στόχοι της έρευνας διατυπώνονται υπό τη μορφή απλών διερευνητικών ερωτημάτων. Το διερευνητικό ερώτημα είναι μια ερωτηματική πρόταση σε ευθύ ή πλάγιο λόγο, όπου αποτυπώνεται ένας συγκεκριμένος στόχος της έρευνας απλώς ως το ζητούμενο να ερευνηθεί και να απαντηθεί χωρίς καμία αναφορά στα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Όταν για τη διατύπωση των συγκεκριμένων σκοπών χρησιμοποιείται η μορφή των ερευνητικών υποθέσεων, δηλώνουμε σαφώς εξαρχής ποια αποτελέσματα αναμένουμε να βρούμε πριν καν συγκεντρώσουμε τα δεδομένα. Ενώ, όταν χρησιμοποιείται η μορφή των διερευνητικών ερωτημάτων, απλά δηλώνεται το ζητούμενο να απαντήσουμε χωρίς καμία αναφορά, πρόβλεψη και εικασία για το ποια θα είναι η απάντηση που αναμένουμε να βρούμε.

Συγκριτικά η διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων είναι απαιτητικότερη και δυσκολότερη διεργασία από ότι είναι η διατύπωση των διερευνητικών ερωτημάτων. Η διατύπωση διερευνητικών ερωτημάτων είναι μια ευθεία περιγραφή των ερευνητικών ερωτημάτων χωρίς να απαιτούν βαθύτερη επεξεργασία. Ενώ για να μπορέσει ο ερευνητής να καταλήξει σε προβλέψεις , πρέπει στα επιμέρους ευρήματα των προηγούμενων σχετικών ερευνών , που αντιφάσκουν μεταξύ τους, να αναζητήσει και να εντοπίσει γενικότερες τάσεις , να προβεί σε αναλυτική επεξεργασία ποικίλων δεδομένων και θεωρητικών απόψεων.

Η αξία της έρευνας δεν κρίνεται από την επαλήθευση ή την απόρριψη των ερευνητικών υποθέσεων. Όταν σε μια έρευνα επαληθεύονται οι ερευνητικές υποθέσεις δε σημαίνει με κανέναν τρόπο ότι κάνει σπουδαία μια έρευνα. Έχει εσφαλμένα επικρατήσει η άποψη ότι αν δεν επιβεβαιωθούν οι ερευνητικές υποθέσεις, τότε η αξία της έρευνας είναι μηδαμινή. Η αξία μιας έρευνας κρίνεται από άλλους παράγοντες (πρωτοτυπία και εγκυρότητα) και δεν έχει σχέση με το αν θα επαληθευτούν ή όχι οι ερευνητικές υποθέσεις. όταν η εγκυρότητα της όλης διαδικασίας είναι αποδεδειγμένη , το να απορρίψουμε μια καλοζυγιασμένη και εύλογη υπόθεση ανοίγει νέους δρόμους για την επιστημονική θεωρία.

Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις ερευνητικές υποθέσεις και στις στατιστικές υποθέσεις. Δεν πρέπει να συγχέεται η ερευνητική υπόθεση με τις γνωστές υποθέσεις (μηδενική και εναλλακτική) οι οποίες διατυπώνονται για στατιστικούς λόγους.

Στη μεροληπτική στάση του ερευνητή υπάρχει κίνδυνος η διατύπωση των συγκεκριμένων στόχων της έρευνας σε μορφή ερευνητικών υποθέσεων να επηρεάσει έμμεσα την

πορεία της έρευνας και να προδικαστεί η έκβαση της έρευνας. Μια καλοζυγιασμένη και εύλογη απόληξη της έρευνας μπορεί να αποτελέσει τον "χρωματικό φακό" με τον οποίο ο ερευνητής θα βλέπει και θα ερμηνεύει όλες τις ενέργειές του και τις εμπειρικές διαπιστώσεις του. Για να μην υπάρχει μεροληψία θα πρέπει να λαμβάνονται όλα τα μέτρα ώστε αυτοί που βοηθούν στην έρευνα, συλλέγουν, κωδικοποιούν και αναλύουν τα εμπειρικά δεδομένα να μη γνωρίζουν τις ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας.

Η συλλογιστική (εμπειρική ή θεωρητική) που αποτέλεσε τη βάση για τη διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων πρέπει να δηλώνεται στη γραπτή ερευνητική μελέτη μαζί με τις ερευνητικές υποθέσεις (Παρασκευόπουλος, 1993α:88-93).

Η επιστημονική ερευνητική μέθοδος

Η επιστημονική ερευνητική μέθοδος είναι ένα ιδιαίτερο σύστημα σκέψης και λύσης προβλημάτων. Δέχεται ότι για να είναι έγκυρη μια γνώση πρέπει να είναι σύστοιχη προς τα δεδομένα της εμπειρικής πραγματικότητας και να επαληθεύεται από τα εμπειρικά δεδομένα. Δε στηρίζεται σε απλές γνώμες. Αποσκοπεί στη γενίκευση και ενδιαφέρεται να διατυπώσει γενικές αρχές-θεωρίες που περιγράφουν και ερμηνεύουν ευρύτερες ομάδες-κατηγορίες φαινομένων. Η ερευνητική μέθοδος ενδιαφέρεται ώστε η αποκτώμενη γνώση να είναι απρόσωπη-σύστοιχη προς την αντικειμενική πραγματικότητα και να έχει τη μεγαλύτερη δυνατή γενική ισχύ (Παρασκευόπουλος, 1993α:15).

Η επιστημονική έρευνα:

- Στηρίζεται αποκλειστικά στη συστηματική μελέτη της εμπειρικής πραγματικότητας. Η έρευνα προσπαθεί να δώσει απάντηση -λύση σε κάθε ερώτημα-πρόβλημα στηριζόμενη σε εμπειρικά δεδομένα και στοιχεία που συλλέγονται απευθείας. Η έρευνα απορρίπτει τις προσωπικές εμπειρίες, την αποκάλυψη, την αυθεντία και τον δογματισμό. Δέχεται ως έγκυρη και αξιόπιστη γνώση μόνο ότι μπορεί να επαληθευτεί εμπειρικά. Απαιτείται καλά σχεδιασμένη και συστηματική συλλογή και επεξεργασία εμπειρικών δεδομένων που να απεικονίζουν το φαινόμενο που μελετάται σε όλες τις εκφάνσεις-παραλλαγές-παραμέτρους και συναρτήσεις του.
- Ασχολείται με την ανακάλυψη νέων γνώσεων, τη διερεύνηση και την επέκταση της γνώσης με ό,τι είναι καινούριο και άγνωστο. Το ήδη γνωστό -αποδεδειγμένο δεν αποτελεί αντικείμενο έρευνας. Κύριος σκοπός της έρευνας είναι η διεύρυνση και η επέκταση της υπάρχουσας γνώσης. Ο ερευνητής πρέπει να γνωρίζει πλήρως ό,τι είναι ήδη γνωστό αναφορικά με το πρόβλημα που σκοπεύει να ερευνήσει. Οφείλει να μελετήσει με προσοχή όλη τη σχετική βιβλιογραφία, ώστε η δική του έρευνα να αποτελεί πρωτότυπη συμβολή στην επιστήμη.
- Χρησιμοποιεί ειδικά ψυχοτεχνικά μέσα για τη συλλογή των απαιτούμενων εμπειρικών δεδομένων. Πηγή πληροφοριών στην επιστημονική έρευνα είναι τα ίδια τα φαινόμενα-γεγονότα που παρατηρεί ο ερευνητής στις διάφορες εκφάνσεις τους. Ψυχοτεχνικά μέσα είναι οι μηχανικές συσκευές, το έντυπο υλικό με ερωτηματολόγια και σχέδια παρατηρήσεων, τα τεστ για την αξιολόγηση

ικανοτήτων και επιδόσεων. Ο ερευνητής χρησιμοποιεί τα μέσα αυτά για να βελτιώσει την παρατήρηση των φαινομένων και την καταγραφή των διαπιστώσεών του Παρασκευόπουλος (1993α:16). Ο ερευνητής επιλέγει κάποια από τα έτοιμα-σταθμισμένα ψυχομετρικά μέσα που έχουν κατασκευάσει ειδικοί ψυχομετρητές και είναι διαθέσιμα για κάθε ψυχομετρική χρήση. Επίσης, ο ερευνητής μπορεί να επιλέξει κάποια από τα αυτοσχέδια ψυχομετρικά μέσα που έχουν κατασκευάσει άλλοι ερευνητές στις δικές τους έρευνες. Μπορεί όμως να κατασκευάσει και ο ίδιος ο ερευνητής αυτοσχέδια μέσα για την έρευνά του, όπως ερωτηματολόγιο, συνέντευξη και παρατήρηση (1993β:98).

- Στηρίζεται στην απρόσωπη -αντικειμενική ανάλυση. Μια γνώση είναι έγκυρη όταν η διαδικασία παραγωγής της είναι απαλλαγμένη από υποκειμενικά στοιχεία. Ο ερευνητής πρέπει να ελέγξει κατά πόσο η ερευνητική υπόθεση είναι ορθή ή εσφαλμένη και να μην την προαγάγει προς μια ορισμένη κατεύθυνση. Σε όλη την πορεία της έρευνας περιορίζει το προσωπικό στοιχείο και τηρεί ουδετερότητα. Οι διαδικασίες που χρησιμοποιεί η έρευνα, τα δεδομένα και τα συμπεράσματα πρέπει να στηρίζονται στην αυστηρή ανάλυση. Ο ερευνητής συνεπώς χρησιμοποιεί την απρόσωπη, την αντικειμενική και την τυπική συλλογιστική χωρίς να παρεμβάλει υποκειμενικά στοιχεία.
- Δίνει έμφαση στην ανακάλυψη γενικών αρχών και στη διατύπωση θεωριών. Η επιστημονική ερευνητική μέθοδος δέχεται ότι η Φύση δεν είναι άναρχη. Τα φαινόμενα δεν είναι τυχαία. Υπάρχουν νόμοι-κανόνες που διέπουν το σύμπαν. Έτσι και σε κάθε έρευνα η συλλογή και η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων γίνονται για τη διατύπωση γενικών κανόνων που περιγράφουν και ερμηνεύουν όσο το δυνατό περισσότερα φαινόμενα. Επομένως κάθε έρευνα πρέπει να αποβλέπει στη συμβολή της απόκτησης μιας καθαρότερης και σαφέστερης εικόνας των φαινομένων. Κύριος στόχος είναι η γενίκευση του συνόλου των ομοειδών περιπτώσεων σε όλον τον πληθυσμό.
- Τα ευρήματα της επιστημονικής έρευνας δεν είναι τελεσίδικη γνώση. Η επιστημονική έρευνα είναι μια διαρκής προσπάθεια για την προσέγγιση της αλήθειας. Κάθε εύρημα ισχύει μέχρι αποδείξεως του εναντίου. Η έρευνα εμπεριέχει αυτοδιορθωτικές διαδικασίες (βελτίωση ερευνητικών μεθόδων, ανακάλυψη νέων μέσων συλλογής και ανάλυσης εμπειρικών μεθόδων, δημοσιοποίηση ευρημάτων και κριτική αξιολόγησή τους, δυνατότητα επανάληψης μια έρευνας για επαλήθευση των αποτελεσμάτων κλπ) και είναι μια συνεχιζόμενη-ατέρμονη αυτοδιορθωτική πορεία προς τη γνώση. Ο δογματισμός και η απόλυτη αλήθεια είναι εντελώς ασυμβίβαστες έννοιες με τη φύση της ερευνητικής μεθόδου.
- Απολήγει σε μια γραπτή μελέτη που είναι στη διάθεση κάθε ενδιαφερόμενου. Η ερευνητική μελέτη συντάσσεται με προσοχή και σαφήνεια. Τεκμηριώνονται οι πληροφορίες και τα αποτελέσματα αιτιολογούνται πλήρως. Ο αναγνώστης έχει όλες τις πληροφορίες που χρειάζεται για να αναλύσει και να αξιολογήσει την πορεία της έρευνας και τα αποτελέσματα στα οποία οδηγήθηκε ο ερευνητής. Τα αποτελέσματα της έρευνας πρέπει να γίνουν γνωστά μέσω ανακοίνωσης της έρευνας σε συνέδριο ή δημοσίευση σε επιστημονικό περιοδικό.

- Η επιστημονική έρευνα για να ολοκληρωθεί συχνά απαιτεί υπομονή και θάρρος. Ο ερευνητής συχνά απογοητεύεται και αποθαρρύνεται . Συναντά δυσκολίες πρακτικής φύσεως (οικονομικές, έλλειψη ειδικευμένου προσωπικού, άρνηση συνεργασίας από τα πρόσωπα που θα δώσουν τις απαιτούμενες πληροφορίες κλπ.). Η έρευνα είναι πολυδάπανη και αρκετά απαιτητική. Για να μην εγκαταλειφθεί στη μέση απαιτεί ψυχική αντοχή, θάρρος, ηρωική διάθεση και υπομονή από τον ερευνητή. Ο τελευταίος πρέπει να είναι αποφασισμένος να μη διστάσει να ακολουθήσει τη διαδικασία και να αναφέρει ευρήματα που μπορεί να μην είναι αρεστά -δημοφιλή ή να μην επιδοκιμαστούν από το ευρύ κοινό (Παρασκευόπουλος, 1993α:15-19).

Τα στάδια της επιστημονικής ερευνητικής μεθόδου

1. Επιλογή και διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος. Εδώ ο ερευνητής επιλέγει και διατυπώνει το θέμα που προτίθεται να ερευνήσει. Το θέμα που επιλέγει πρέπει να αναφέρεται σε κάποιο σημαντικό κενό στις γνώσεις μας. Η έρευνά του έρχεται να προσθέσει νέες γνώσεις για να καλυφθεί η έλλειψη αυτή. Το θέμα πρέπει να είναι πρωτότυπο και η επίλυσή του να συμβάλλει σημαντικά στην οικοδόμηση της τεκμηριωμένης γνώσης. Για την σπουδαιότητα της έρευνας είναι αναγκαία η εξάντληση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Καθοριστικός παράγοντας είναι η διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος. Ο ερευνητής δεν πρέπει να βιάζεται να ολοκληρώσει την έρευνα.
2. Ο σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας για την εξασφάλιση του εμπειρικού αποδεικτικού υλικού. Εδώ ο ερευνητής καλείται να καθορίσει χωριστά για καθένα από τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν διατυπωθεί στο πρώτο στάδιο. Εδώ ο ερευνητής επιλέγει την ερευνητική στρατηγική. Επιλέγει αντιπροσωπευτικό δείγμα. Επιλέγει τα μέσα συλλογής του εμπειρικού υλικού. Επιλέγει και εκπαιδεύει τους βοηθούς της έρευνας που θα συλλέξουν τα δεδομένα. Ορίζει τον τόπο και τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας. Επιλέγει τις κατάλληλες στατιστικές μεθόδους και τεχνικές για την παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων. Υπολογίζει τη δυνατότητα πραγματοποίησης της έρευνας και αν είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί ως το τέλος η έρευνα.
   Το στάδιο αυτό είναι το πιο κρίσιμο για την έκβαση της έρευνας. Όσο πιο προχωρημένο είναι το στάδιο στο οποίο επιχειρούμε να κάνουμε τροποποίηση στην έρευνα, τόσο μεγαλύτερο είναι το κόστος επειδή πρέπει να αναθεωρηθούν ανάλογα και όλα τα προηγούμενα στάδια. Άρα καλό είναι πριν προχωρήσει ο ερευνητής στην επόμενη φάση (της υλοποίησης του ερευνητικού σχεδίου όπου πλέον είναι πολύ αργά για αλλαγές) να κάνει μικρής κλίμακας δοκιμαστικές-προκαταρτικές έρευνες (π.χ να χορηγήσει δοκιμαστικά σε λίγα άτομα το ερωτηματολόγιο που έχει αποφασίσει να χρησιμοποιήσει). Έτσι ο ερευνητής κάνει διορθωτικές παρεμβάσεις στη διαδικασία της έρευνας προτού τεθεί η όλη διαδικασία σε γενική εφαρμογή, όπου τότε δεν επιτρέπονται παρεκκλίσεις. Χρειάζεται επαρκής γνώση των στατιστικών μεθόδων (περιγραφικής και επαγωγικής) προκειμένου να σχεδιαστεί σωστά και να ολοκληρωθεί μια έρευνα.

3. Η εκτέλεση του προγραμματικού σχεδίου για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού. Στη φάση αυτή ο ερευνητής εκτελεί το σενάριο της έρευνας, όπως σκηνοθετήθηκε στο προηγούμενο στάδιο με σκοπό την συγκομιδή όλων των προηγούμενων εμπειρικών στοιχείων κάτω από τις προκαθορισμένες συνθήκες. Στο στάδιο δεν επιτρέπεται καμία αλλαγή καθοδόν της προκαθορισμένης διαδικασίας. Σε όλα τα υποκείμενα πρέπει να ακολουθηθεί η ίδια και απαράλλακτη πορεία. Διαφορετικά, τα δεδομένα δε θα είναι συγκρίσιμα και δε θα μπορούν να αναλυθούν στατιστικώς.
4. Η στατιστική ανάλυση και η ερμηνεία των εμπειρικών δεδομένων. Στο στάδιο αυτό ο ερευνητής έχει πλέον στα χέρια του τα διάφορα πρωτόκολλα εξετάσεων και το εμπειρικό υλικό θα ταξινομηθεί, θα αναλυθεί και θα ερμηνευτεί. Αυτά τα εμπειρικά δεδομένα προκύπτουν από τις διάφορες μετρήσεις. Είναι ένα ακατέργαστο υλικό που χρειάζεται νοικοκύρεμα. Χρειάζεται κωδικοποίηση, κατηγοριοποίηση και καταχώριση σε ανακεφαλαιωτικούς αναλυτικούς καταλόγους, σύμπτυξη σε κατανομές συχνότητας και παρουσίαση σε πίνακες και γραφικές παραστάσεις, υπολογισμός αριθμητικών συνοπτικών περιγραφικών δεικτών (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ποσοστιαίες αναλογίες), υπολογισμός δεικτών συνάφειας και αλληλεξάρτησης μεταξύ των μεταβλητών καθώς επίσης και έλεγχος των στατιστικών υποθέσεων του προβλήματος για τον καθορισμό της ορθότητάς τους. Στη φάση αυτή τον κύριο λόγο έχουν οι στατιστικές μέθοδοι και η ασφαλής και ταχεία εκτέλεση των αναλύσεων εξασφαλίζεται με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Σε αυτά προστίθεται κ η σύγκριση και ο συνδυασμός των ευρημάτων με ευρήματα άλλων ερευνών και συσχετίζονται τα ευρήματα των ερευνών με υπάρχουσες θεωρίες και θεωρητικά πρότυπα. Γίνονται υποδείξεις για αξιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας για την προαγωγή τόσο της θεωρίας όσο και της πράξης.
5. Η συγγραφή της ερευνητικής μελέτης. Αυτό είναι το τελευταίο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας. Εδώ παρουσιάζεται γραπτά η όλη διαδικασία που ακολουθήθηκε, για να δοθεί προς δημοσίευση ή να ανακοινωθεί σε επιστημονικό συνέδριο. Στη μελέτη αυτή περιγράφονται όλα τα στάδια της έρευνας και σε περίπτωση που κάποιος θέλει να επαναλάβει την έρευνα μπορεί να την αναπαραγάγει. Επισημαίνονται τυχόν μειονεκτήματα της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω ερευνητικές προσπάθειες. Μέσω της κοινολόγησης της όλης πορείας και των ευρημάτων της έρευνας δίνεται η δυνατότητα στην επιστημονική κοινότητα για κριτική αξιολόγηση της έρευνας και αξιοποιούνται τα αποτελέσματά της. Επειδή η επιστημονική έρευνα είναι κοινωνική λειτουργία, τα αποτελέσματά της πρέπει α γίνονται γνωστά ευρύτερα (Παρασκευόπουλος, 1993α:41-48).

Τα στάδια της επιστημονικής ερευνητικής μεθόδου παρόλο που είναι διακεκριμένα το ένα από το άλλο, ακολουθούν μια προδιαγεγραμμένη χρονική σειρά. Είναι αλληλένδετα και αλληλοεπικαλυπτόμενα. Το καθένα με τα άλλα βρίσκεται σε διαρκή αλληλεξάρτηση και αλληλοκαθορισμό. Μεταξύ των πέντε σταδίων υπάρχει ένα συνεχές μπρος-πίσω, με λίγα λόγια υπάρχει μια διαρκής ανατροφοδότηση (Παρασκευόπουλος,

1993α:48).Τα δύο πρώτα στάδια αποτελούν την προπαρασκευαστική φάση της έρευνας. Τα δύο επόμενα στάδια αποτελούν την εκτελεστική φάση της έρευνας. Το τελευταίο στάδιο είναι η φάση της έκθεσης των πεπραγμένων για να κοινολογηθούν στην επόμενη κοινότητα και να υποβληθούν σε δημόσια κριτική (Παρασκευόπουλος, 1993α:41-48).

Αξιοπιστία-εγκυρότητα

Η αξιοπιστία των μετρήσεων και των ψυχοτεχνικών μέσων συλλογής δεδομένων αντιπροσωπεύει τον βαθμό συμφωνίας μεταξύ επαναλαμβανόμενων μετρήσεων κάτω από τις ίδιες συνθήκες καθώς και το βαθμό σταθερότητας των μετρήσεων. (Παρασκευόπουλος, 1993β:69).

Η εγκυρότητα δείχνει κατά πόσο το ψυχομετρικό μέσο και οι μετρήσεις που μας δίνει μετρά αυτό το οποίο προορίζεται να μετρήσει. Δηλαδή κατά πόσο μετράει αυτό για το οποίο το χρησιμοποιούμε (Παρασκευόπουλος, 1993β:77).

Επιλέγοντας μια ερευνητική προσέγγιση

Ο όρος ερευνητική προσέγγιση ή ερευνητική στρατηγική (research approach) σημαίνει το είδος και το βαθμό των περιοριστικών ελέγχων και των σκόπιμων παρεμβάσεων που μπορεί ή/και θέλει να ασκήσει ο ερευνητής στις συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας (Παρασκευόπουλος,1993α:103).

Είναι το σύνολο των διαδικαστικών ρυθμίσεων ,των περιοριστικών ελέγχων και των παρεμβατικών ενεργειών ,στις οποίες προβαίνει ο ερευνητής, για να μεγιστοποιήσει την εσωτερική και την εξωτερική εγκυρότητα των ευρημάτων της έρευνάς του (Παρασκευόπουλος 1993α:105).

Η επιλογή μιας ερευνητικής προσέγγισης εξαρτάται από τον σκοπό της έρευνας, τις ερωτήσεις που θέλουμε να απαντήσουμε και τη φύση του θέματος που μελετάμε.

Οι κύριες ερευνητικές προσεγγίσεις περιλαμβάνουν:

- Ποιοτική έρευνα: Αυτή η προσέγγιση εστιάζει στην κατανόηση και ερμηνεία των αντιλήψεων, εμπειριών και συμπεριφοράς των ανθρώπων. Συλλέγει πληροφορίες μέσω παρατήρησης, συνέντευξης και ανάλυσης περιεχομένου. Αναλύει τα δεδομένα με ποιοτικούς τρόπους.
- Ποσοτική έρευνα: Αυτή η προσέγγιση συλλέγει και αναλύει ποσοτικά δεδομένα, χρησιμοποιώντας αριθμούς και στατιστικές αναλύσεις. Χρησιμοποιείται για να μελετήσει τάσεις, συσχετίσεις και πατρόν συμπεριφοράς σε μεγάλα δείγματα πληθυσμών.
- Μεικτή έρευνα: Αυτή η προσέγγιση συνδυάζει στοιχεία και από τις δύο παραπάνω προσεγγίσεις. Χρησιμοποιείται συνήθως για να εξετάσει ένα πρόβλημα ή ένα ερώτημα από διάφορες σκοπιές και για να παράγει μια πλήρη και εμπεριστατωμένη (Παρασκευόπουλος 1993α:115-123).

Η επιλογή της ερευνητικής προσέγγισης εξαρτάται και από τις προηγούμενες μελέτες, τους περιορισμούς της έρευνας και τη διαθεσιμότητα πόρων. Άρα, είναι σημαντικό να γίνει προσεκτική σκέψη και προετοιμασία πριν από την επιλογή της ερευνητικής προσέγγισης.

Με βάση τον βαθμό των σκόπιμων παρεμβάσεων που κατορθώνει ο ερευνητής να εξασφαλίσει στην έρευνά του, διακρίνουμε τέσσερα είδη ερευνητικών προσεγγίσεων:

- Την πειραματική προσέγγιση (experimental method) με την οποία επιτυγχάνουμε τη μεγαλύτερη δυνατή βεβαιότητα για τα πραγματικά περιγραφικά χαρακτηριστικά και για την αληθή φύση της σχέσης μεταξύ δύο μεταβλητών.
- Δεύτερη, σε εγκυρότητα , μετά την πειραματική, αλλά λιγότερο απαιτητική είναι η σύγκριση διαφορικών ομάδων ή ex post facto research σύγκριση. Η εφαρμογή της απαιτεί πρώτα να εντοπίσουμε δύο ομάδες υποκειμένων, οι οποίες αποδεδειγμένα διαφέρουν ήδη ως προς τη μια μεταβλητή η οποία λέγεται διαφορική. Στη συνέχεια καθορίζουμε κατά πόσο οι δύο αυτές ομάδες διαφέρουν ως προς την άλλη μεταβλητή, η οποία ονομάζεται συγκρινόμενη.
- Η τρίτη είναι η λεγόμενη συναφειακή (correlational research) (αριθμητικοί δείκτες συνάφειας).Το κύριο χαρακτηριστικό είναι ότι προσπαθεί να μελετήσει τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, χρησιμοποιώντας ως μέσο τους αριθμητικούς δείκτες (συντελεστές) συνάφειας, οι οποίοι εκφράζουν αριθμητικά τον βαθμό συμμεταβολής των μεταβλητών.
- Η τέταρτη είναι η διερευνητική – περιγραφική προσέγγιση στην οποία οι περιοριστικοί έλεγχοι και οι σκόπιμες παρεμβάσεις είναι ελάχιστοι σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας. Η έμφαση δίνεται στη φυσική ροή των γεγονότων στο φυσικό τους περιβάλλον. Ο όλος μεθοδολογικός τρόπος είναι αναγνωριστικός.

Ο σκοπός της επιστημονικής έρευνας είναι να εντοπίσουμε μεταβλητές που σχετίζονται με αιτιώδεις σχέσεις. Επομένως όσο πιο πολλούς ελέγχους εξασφαλίζουμε στην έρευνά μας, τόσο πιο "καλή" γίνεται. Με αυτή τη σκέψη, όσο περισσότερο πλησιάζει η ερευνητική μας προσέγγιση στην πειραματική τόσο καλύτερη θεωρείται η έρευνά μας (Παρασκευόπουλος 1993α:115-123).

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι η επιστημονική μεθοδολογία είναι ένα πολύτιμο εργαλείο στην παραγωγή γνώσης. Οι επιστήμονες οδηγούνται στην συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων για την πρόοδο της γνώσης σε διάφορες επιστήμες και συνεπώς και στην εκπαιδευτική έρευνα και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επίσης γίνεται αντιληπτό ότι η επιστημονική έρευνα διακατέχεται από έντονη αυστηρότητα και απαιτεί αυστηρές μεθόδους για την επεξεργασία και την συλλογή δεδομένων, καθώς και την διασφάλιση επαρκούς αξιοπιστίας κι εγκυρότητας. Ακόμα η επιστημονική μεθοδολογία απαιτεί από τους επιστήμονες να είναι αντικειμενικοί και αμερόληπτοι και να μην επηρεάζονται από προκαταλήψεις. Αυτό συντελεί στην

αντικειμενική ανάλυση των δεδομένων και την παραγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Πιο συγκεκριμένα η μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας παράγει γνώση σχετικά με το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, ενισχύει την παραγωγή νέας γνώσης και δεδομένων τα οποία με την κατάλληλη αξιοποίηση οδηγούν σε λύσεις και δημιουργία εκπαιδευτικής πολιτικής για την λύση εκπαιδευτικών προβλημάτων και προώθηση εκπαιδευτικών καινοτομιών.

Βιβλιογραφία

Anderson, G. (1990). Fundamentals of Educational Research. London:Routledge.

Carr, W., & Kemmis, S. (1997). Gia mia kritiki ekpaideftiki theoria: Ekpaidefsi, gnosi kai erevna drasis (A. Lampraki-Paganou, E. Miligkou, & K. Rodiadou-Almpani, Trans.). Kodikas.

Cohen L. & Manion L. (2000). Reserch Methods in Education (4 th Edition). London and New York: Routledge.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). Research Methods in Education (5th ed.). London, UK: Routledge Falmer.

Creswell, J. (2016). I erevna stin ekpaidefsi: Schediasmos, diexagogi kai axiologisi posotikis kai poiotikis erevnas (N. Kouvarakou, Trans.). Ion.

Filias, B. (Ed.). (2001). Eisagogi sti methodologia kai tis technikes ton koinonikwn erevnwn. Gutenberg.

Ioannidi-Kapolou, E. (2010). Koinoniologiki erevna: Methodoi kai technikes Simeioseis. Ethniki Scholi Dimosias Ygeias.

Katsis, A., Sideridis, G., & Emvalotis, A. (2010). Statistikes methodoi stis koinonikes epistimes. Topos.

Korres, K. (2007). Mia didaktiki proseggisi ton mathimaton Thetikon Epistimon me ti voitheia neon technologion (Didaktoriki diatrivi). Panepistimio Peiraios, Tmima Statistikis kai Asfalistikis Epistimis.

Kyriazi, N. (2002). I koinoniologiki erevna: Kritiki episkopisi ton methodon kai ton technikon. Ellinika Grammata.

Mialaret, G. (2008). Epistimes tis ekpaidefsis: I diamorfosi kai i exelixi enos epistimonikou pediou (D. Karakatsani, Trans.). Metaichmio.

Paraskevopoulos, I. N. (1993a). Methodologia epistimonikis erevnas (Vol. 1) [Panepistimiakes simeioseis]. Panepistimio Athinon.

Paraskevopoulos, I. N. (1993b). Methodologia epistimonikis revnas (Vol. 2) [Panepistimiakes simeioseis]. Panepistimio Athinon.

Verma, G. J., & Mallick, K. (2004). Ekpaidevtiki erevna: Theoretikes proseggiseis kai technikes. Dardanos.

Η αξιολόγηση του μαθήματος της Ψυχολογίας από σπουδαστές στρατιωτικών σχολών: Αντιλήψεις, ικανοποίηση και αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα

Χαλκιάς Γεώργιος

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της ψυχολογίας σε επαγγελματικά και ακαδημαϊκά περιβάλλοντα έχει αποκτήσει ιδιαίτερη σημασία τα τελευταία χρόνια, καθώς συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, της διαπροσωπικής επικοινωνίας και της διαχείρισης κρίσεων. Ιδιαίτερα σε επαγγέλματα που σχετίζονται με την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη διαχείριση στρεσογόνων καταστάσεων, όπως αυτά των σωμάτων ασφαλείας και του στρατού, η γνώση βασικών ψυχολογικών αρχών θεωρείται απαραίτητη (Katayama, Jordan, & Guerrero, 2008). Η αξιολόγηση των μαθημάτων από τους ίδιους τους σπουδαστές αποτελεί βασικό εργαλείο βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσω αυτής, αναδεικνύονται παράγοντες όπως η ποιότητα διδασκαλίας, το επίπεδο κατανόησης, το ενδιαφέρον, η αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα του μαθήματος, καθώς και η συνολική ικανοποίησή τους. Παράλληλα, η εμπειρία της φοίτησης, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα με αυξημένες απαιτήσεις, μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την απόδοση και τη στάση των σπουδαστών απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία (Rodden-Aubut, & Tracey, 2022). Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των σπουδαστών στρατιωτικών σχολών σχετικά με το μάθημα της ψυχολογίας, εστιάζοντας στην κατανόηση του περιεχομένου, το ενδιαφέρον, την ικανοποίηση, τη χρησιμότητα, τη συμμετοχή και την επίδραση παραγόντων πίεσης που σχετίζονται με τη φοίτηση.

Η σημασία της ψυχολογικής εκπαίδευσης των στελεχών των ενόπλων δυνάμεων

Η ψυχολογική εκπαίδευση των στελεχών των Ενόπλων Δυνάμεων αποτελεί κρίσιμο πυλώνα της επιχειρησιακής ετοιμότητας και της αποτελεσματικής ηγεσίας. Στο σύγχρονο, σύνθετο περιβάλλον ασφαλείας, η γνώση ψυχολογικών αρχών επιτρέπει στα στελέχη να διαχειρίζονται το έντονο στρες και τις κρίσεις με ψυχραιμία, διασφαλίζοντας την ορθή λήψη αποφάσεων υπό πίεση. Παράλληλα, ενισχύει τη συναισθηματική νοημοσύνη, βελτιώνοντας τη διαπροσωπική επικοινωνία και τη συνοχή της ομάδας. Μέσω της κατανόησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς, οι ηγήτορες μπορούν να αναγνωρίζουν έγκαιρα ενδείξεις ψυχικής κόπωσης στους υφισταμένους τους, προάγοντας την ανθεκτικότητα και την ψυχική υγεία του προσωπικού. Τελικά, η ψυχολογική κατάρτιση μετασχηματίζει τον στρατιωτικό από απλό εκτελεστή σε έναν ολοκληρωμένο επαγγελματία, ικανό να διαχειριστεί την πολυπλοκότητα του ανθρώπινου παράγοντα στο πεδίο των επιχειρήσεων (Gao, 2013).

Η σημασία της ψυχολογικής εκπαίδευσης των στελεχών των Ενόπλων Δυνάμεων αποτελεί ένα ζήτημα που υπερβαίνει τα όρια της απλής ακαδημαϊκής κατάρτισης και εφάπτεται άμεσα με την εθνική ισχύ και την επιχειρησιακή αποτελεσματικότητα. Σε μια εποχή όπου οι συγκρούσεις δεν διεξάγονται πλέον μόνο με όρους συμβατικών όπλων,

αλλά μεταφέρονται στο πεδίο της πληροφορίας, των υβριδικών απειλών και του ψυχολογικού πολέμου, ο ανθρώπινος παράγοντας παραμένει το πιο κρίσιμο στοιχείο στο πεδίο της μάχης. Η ικανότητα ενός στελέχους να κατανοεί, να προβλέπει και να διαχειρίζεται την ανθρώπινη συμπεριφορά –τη δική του και των άλλων– αποτελεί το θεμέλιο της σύγχρονης στρατιωτικής αριστείας (Lokyan, Baghdasaryan, & Hovhannisyan, 2025).

Η επιχειρησιακή ετοιμότητα δεν ορίζεται πλέον μόνο από τη σωματική αντοχή και την τεχνική κατάρτιση στη χρήση οπλικών συστημάτων. Η ψυχική ανθεκτικότητα (resilience) αποτελεί τον τρίτο και ίσως τον σημαντικότερο πυλώνα. Τα στελέχη των Ενόπλων Δυνάμεων καλούνται να λειτουργήσουν σε περιβάλλοντα υψηλής επικινδυνότητας, όπου το στρες είναι διαρκές και οι αποφάσεις πρέπει να λαμβάνονται σε κλάσματα δευτερολέπτου. Η ψυχολογική εκπαίδευση παρέχει τα εργαλεία για τη διαχείριση του φόβου και της πίεσης, επιτρέποντας στο στέλεχος να διατηρεί τη γνωστική του διαύγεια. Χωρίς την απαραίτητη ψυχολογική θωράκιση, ακόμη και το πιο άρτια εκπαιδευμένο στέλεχος μπορεί να υποκύψει στην παράλυση που προκαλεί ο πανικός, θέτοντας σε κίνδυνο την αποστολή και τη ζωή των συναδέλφων του (Fogarty, Bennett, & Goyne, 2022, Reivich, Seligman, & McBride, 2011)

Στο επίπεδο της ηγεσίας, η ψυχολογική κατάρτιση είναι ταυτόσημη με την αποτελεσματική διοίκηση. Ένας στρατιωτικός ηγέτης δεν διοικεί μηχανήματα, αλλά ανθρώπους με συναισθήματα, προσδοκίες και φόβους. Η κατανόηση της δυναμικής της ομάδας, η ικανότητα παρακίνησης του προσωπικού και η καλλιέργεια υψηλού ηθικού είναι δεξιότητες που πηγάζουν απευθείας από την επιστήμη της ψυχολογίας. Ένας ηγήτορας που διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αντιληφθεί έγκαιρα τα σημάδια κόπωσης ή απογοήτευσης στους υφισταμένους του και να παρέμβει διορθωτικά, προλαμβάνοντας την κατάρρευση της συνοχής της μονάδας του. Η ψυχολογική εκπαίδευση μετατρέπει την ιεραρχική επιβολή σε εμπνευσμένη ηγεσία, η οποία βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και τον σεβασμό (Annen, Nakkas, & Gehring, 2017).

Η λήψη αποφάσεων σε κατάσταση κρίσης είναι μια διαδικασία που επηρεάζεται βαθύτατα από ψυχολογικούς παράγοντες. Οι γνωστικές προκαταλήψεις (cognitive biases) και η συναισθηματική φόρτιση μπορούν να διαστρεβλώσουν την αντίληψη της πραγματικότητας. Μέσω της ψυχολογικής εκπαίδευσης, τα στελέχη μαθαίνουν να αναγνωρίζουν αυτούς τους μηχανισμούς και να εφαρμόζουν τεχνικές που διασφαλίζουν την αντικειμενικότητα. Σε ειρηνευτικές αποστολές ή σε επιχειρήσεις εσωτερικής ασφάλειας, όπου η αλληλεπίδραση με τον άμαχο πληθυσμό είναι συνεχής, η ικανότητα διαπολιτισμικής κατανόησης και η διαχείριση του θυμού είναι απαραίτητα εφόδια για την αποφυγή κλιμάκωσης της βίας (Panda, et al. 2024).

Μια συχνά παραγνωρισμένη πτυχή της ψυχολογικής εκπαίδευσης είναι η πρόληψη των ψυχικών τραυμάτων, όπως η Διαταραχή Μετατραυματικού Στρες (PTSD). Η ενημέρωση των στελεχών για τους μηχανισμούς του τραύματος και η αποενοχοποίηση της αναζήτησης βοήθειας είναι ζωτικής σημασίας (Jones, et al. 2006). Η ψυχολογική

εκπαίδευση δημιουργεί μια κουλτούρα «ψυχικής υγείας» εντός του στρατεύματος, όπου η φροντίδα για την ψυχική υγεία θεωρείται ένδειξη επαγγελματισμού και όχι αδυναμίας (Mulligan, et al. 2011). Αυτό εξασφαλίζει ότι τα στελέχη θα παραμείνουν λειτουργικά και υγιή καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, αλλά και μετά την αποστρατεία τους, μειώνοντας το κοινωνικό και οικονομικό κόστος των ψυχικών παθήσεων (Panda, et al. 2024).

Στη σύγχρονη κοινωνία, οι Ένοπλες Δυνάμεις καλούνται συχνά να συνδράμουν σε φυσικές καταστροφές και ανθρωπιστικές κρίσεις. Σε αυτά τα σενάρια, τα στελέχη έρχονται αντιμέτωπα με τον πόνο και την απόγνωση των πολιτών. Η ψυχολογική κατάρτιση στις καταστάσεις αυτές επιτρέπει στα στελέχη να διαχειριστούν τον πληθυσμό με ενσυναίσθηση και αποτελεσματικότητα, ενισχύοντας το κύρος του στρατεύματος στην κοινωνία. Η ικανότητα επικοινωνίας και η διαχείριση της θλίψης ή της οργής των πληγέντων καθιστούν το στέλεχος έναν πολύτιμο αρωγό της πολιτείας (Johnston, et al. 2017).

Συμπερασματικά, η ψυχολογική εκπαίδευση δεν αποτελεί πολυτέλεια ή ένα δευτερεύον μάθημα στο πρόγραμμα των στρατιωτικών σχολών. Είναι μια στρατηγική επένδυση στον άνθρωπο, ο οποίος αποτελεί το πολυτιμότερο οπλικό σύστημα των Ενόπλων Δυνάμεων. Η ενίσχυση της ψυχολογικής γνώσης συμβάλλει στη δημιουργία στελεχών που είναι όχι μόνο ικανοί μαχητές, αλλά και ισορροπημένες προσωπικότητες, ευέλικτοι ηγήτορες και ψυχικά ανθεκτικοί επαγγελματίες. Για το μέλλον, η εκπαίδευση αυτή πρέπει να γίνει ακόμη πιο βιωματική, ενσωματώνοντας τεχνολογίες όπως η εικονική πραγματικότητα για την προσομοίωση στρεσογόνων σεναρίων, και να διαρκεί καθ’ όλη τη σταδιοδρομία του στελέχους (Fogarty, Bennett, & Goyne, 2022).

Μεθοδολογία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ποσοτικής μεθόδου και συγκεκριμένα μέσω δομημένου ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε ειδικά για το σκοπό αυτό, και αποτελούταν από 16 ερωτήσεις. Πραγματοποιήθηκε αρχικά πιλοτική χορήγηση σε δέκα σπουδαστές, και φάνηκε ότι δεν υπήρχαν προβλήματα στη δομή του. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο και η ηλικία. Το δεύτερο μέρος περιλάμβανε δηλώσεις που αξιολογούσαν επιμέρους διαστάσεις της εμπειρίας των σπουδαστών από το μάθημα. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε προς το τέλος της παρακολούθησης του μαθήματος, δηλαδή στο τέλος του εαρινού εξαμήνου του 2025.

Οι ερωτήσεις οργανώθηκαν σε πέντε βασικές υποκλίμακες: (α) κατανόηση και ποιότητα διδασκαλίας, (β) ενδιαφέρον και ικανοποίηση, (γ) αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα, (δ) συμμετοχή των σπουδαστών και (ε) αντιλαμβανόμενη επιβάρυνση λόγω συνθηκών φοίτησης. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από «καθόλου» έως «πάρα πολύ».

Η στατιστική ανάλυση έγινε μέσω του πακέτου SPSS. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικά στατιστικά μέτρα, όπως ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση, καθώς και έλεγχοι συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών. Επιπλέον, εξετάστηκε η εσωτερική συνοχή των υποκλιμάκων μέσω του δείκτη Cronbach's alpha.

Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 80 σπουδαστές στρατιωτικών σχολών υπαξιωματικών, οι οποίοι παρακολουθούσαν μάθημα ψυχολογίας στο πλαίσιο των σπουδών τους. Η προσέγγιση των συμμετασχόντων έγινε μέσα από το διαδίκτυο, και συγκεκριμένα μέσω διάχυσης του διαδικτυακού συνδέσμου του ερωτηματολογίου της πλατφόρμας Google Forms σε ομαδικές συνομιλίες (μέσων κοινωνικής δικτύωσης) των σπουδαστών.

Αποτελέσματα

Περιγραφικοί δείκτες

Δημογραφικά

Το 33,8% (n=27) του δείγματος αποτελούνταν από γυναίκες και το 66,3% (n=53) από άνδρες. Ο μέσος όρος ηλικίας ήταν 18,42 με τυπική απόκλιση 0,56 έτη. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν πρωτοετείς σπουδαστές.

Απαντήσεις

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε ερώτηση.

Από τα περιγραφικά στατιστικά προκύπτει μια συνολικά μέτρια προς θετική εικόνα για το μάθημα της ψυχολογίας, με ορισμένες ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις:

Αρχικά, ως προς την ποιότητα διδασκαλίας, οι υψηλότεροι μέσοι όροι εμφανίζονται στις μεταβλητές «εξηγήθηκε με σαφήνεια» (ΜΟ = 3.93), «καλή οργάνωση μαθήματος» (ΜΟ = 3.66) και «διάδραση διδάσκοντος–σπουδαστών» (ΜΟ=3.65). Αυτό δείχνει ότι οι σπουδαστές αξιολογούν ιδιαίτερα θετικά τον τρόπο διδασκαλίας και τη δομή του μαθήματος.

Σε επίπεδο γενικής ικανοποίησης και στάσης, οι μέσοι όροι είναι επίσης σχετικά υψηλοί («συνολικά ικανοποιημένος» ΜΟ = 3.46, «το μάθημα ήταν ενδιαφέρον» ΜΟ = 3.39), γεγονός που υποδηλώνει μια θετική, αλλά όχι ενθουσιώδη στάση. Η μεταβλητή «ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες» (ΜΟ = 3.05) κινείται πιο κοντά στο μέσο της κλίμακας, υποδεικνύοντας ότι το μάθημα καλύπτει σε μέτριο βαθμό τις προσδοκίες.

Όσον αφορά τη χρησιμότητα, οι απαντήσεις κινούνται σε μέτρια επίπεδα («χρήσιμο στην πορεία μου» ΜΟ = 3.15, «βοήθησε στην κατανόηση συμπεριφοράς» ΜΟ = 3.01), κάτι που δείχνει ότι οι σπουδαστές αναγνωρίζουν τη σημασία του μαθήματος, αλλά όχι σε πολύ υψηλό βαθμό. Ωστόσο, η αντίληψη ότι είναι «απαραίτητο μάθημα» (ΜΟ = 3.65) είναι πιο ενισχυμένη.

Σχετικά με τη συμμετοχή, παρατηρείται μια πτώση: «παρακολούθησα ενεργά» (ΜΟ = 3.01) και ιδιαίτερα «συμμετείχα» (ΜΟ = 2.71), που είναι από τις χαμηλότερες τιμές. Αυτό δείχνει ότι, ενώ οι σπουδαστές παρακολουθούν (υποχρεωτικά), δεν εμπλέκονται ενεργά στον ίδιο βαθμό.

Στην σύγκριση με άλλα μαθήματα, το μάθημα της ψυχολογίας δεν φαίνεται να υπερέχει σημαντικά («με ενδιαφέρει περισσότερο από άλλα» ΜΟ = 2.98), γεγονός που ενισχύει την εικόνα μιας μέτριας τοποθέτησης στο πρόγραμμα σπουδών.

Τέλος, ως προς την επιβάρυνση, η «πίεση διαβίωσης» εμφανίζει σχετικά χαμηλό μέσο όρο (ΜΟ = 2.60), ενώ ο «χρόνος ξεκούρασης» είναι σε αρκετά υψηλό επίπεδο (ΜΟ= 3.74). Αυτό υποδηλώνει ότι, αν και υπάρχει κάποια πίεση, δεν φαίνεται να αποτελεί τον κυρίαρχο παράγοντα που επηρεάζει αρνητικά τη στάση των σπουδαστών.

Συνολικά, τα δεδομένα δείχνουν ότι το μάθημα αξιολογείται θετικά ως προς τη διδασκαλία και τη δομή του, μέτρια ως προς τη χρησιμότητα και το ενδιαφέρον, ενώ η ενεργή συμμετοχή των σπουδαστών αποτελεί το πιο αδύναμο σημείο.

Πίνακας 1. *Περιγραφική στατιστική για κάθε ερώτηση.*

Μεταβλητή	**M**	**SD**
Το μάθημα ήταν ενδιαφέρον	3.39	0.86
Ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες	3.05	0.78
Το προτείνω σε άλλους	3.35	1.02
Συνολικά ικανοποιημένος	3.46	0.78
Χρήσιμο στην πορεία μου	3.15	1.06
Βοήθησε στην κατανόηση συμπεριφοράς	3.01	1.08
Εξηγήθηκε με σαφήνεια	3.93	0.74
Καλή οργάνωση μαθήματος	3.66	0.71
Διάδραση διδάσκοντος–σπουδαστών	3.65	0.96
Πίεση διαβίωσης (δυσκολία ανταπόκρισης)	2.60	1.11
Χρόνος ξεκούρασης	3.74	1.11
Παρακολούθησα ενεργά	3.01	1.11
Συμμετείχα	2.71	1.09
Με ενδιαφέρει περισσότερο από άλλα	2.98	1.11

Μεταβλητή	M	SD
Απαραίτητο μάθημα	3.65	1.10

Δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας κλίμακας

Για τον έλεγχο της εσωτερικής αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε Reliability Analysis. Ο δείκτης Cronbach' s Alpha (α) στον σύνολο των 16 ερωτήσεων ήταν .841, δηλαδή πολύ υψηλός.

Έπειτα, για κάθε υποκλίμακα οι δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας α ήταν:

1. Ποιότητα διδασκαλίας/κατανόηση.

Η υποκλίμακα, η οποία αποτελείται από τέσσερα στοιχεία (κατανόηση περιεχομένου, σαφήνεια διδασκαλίας, οργάνωση μαθήματος και διάδραση διδάσκοντος–σπουδαστών), παρουσίασε ικανοποιητική αξιοπιστία (Cronbach's α = .706). Η τιμή αυτή υποδηλώνει αποδεκτό επίπεδο εσωτερικής συνοχής, σύμφωνα με τα διεθνή κριτήρια (> .70), γεγονός που δείχνει ότι τα επιμέρους στοιχεία μετρούν μια κοινή υποκείμενη διάσταση, δηλαδή την αντιλαμβανόμενη ποιότητα της διδασκαλίας.

Ως προς τα περιγραφικά χαρακτηριστικά των επιμέρους στοιχείων, η «σαφήνεια διδασκαλίας» παρουσίασε τον υψηλότερο μέσο όρο, υποδηλώνοντας ότι οι σπουδαστές αξιολογούν ιδιαίτερα θετικά τον τρόπο παρουσίασης του μαθήματος. Ακολουθούν η «καλή οργάνωση μαθήματος» και η «διάδραση διδάσκοντος–σπουδαστών», οι οποίες επίσης καταγράφουν θετικές αξιολογήσεις. Τέλος, το «περιεχόμενο ήταν κατανοητό» παρουσιάζει ελαφρώς χαμηλότερη τιμή, γεγονός που ενδέχεται να υποδηλώνει περιθώρια βελτίωσης ως προς την πλήρη αφομοίωση του γνωστικού αντικειμένου από όλους τους σπουδαστές.

Οι συσχετίσεις μεταξύ των επιμέρους στοιχείων ήταν θετικές και μέτριου μεγέθους (r = .319–.457), υποδηλώνοντας ότι τα στοιχεία (δηλαδή οι ερωτήσεις) σχετίζονται μεταξύ τους χωρίς να είναι πλεονασματικά. Επιπλέον, οι διορθωμένες συσχετίσεις στοιχείου–συνολικού σκορ (Corrected Item–Total Correlation) κυμάνθηκαν από .461 έως .563, υπερβαίνοντας το αποδεκτό όριο του .30, γεγονός που δείχνει ότι όλα τα στοιχεία συμβάλλουν ουσιαστικά στη μέτρηση της ίδιας διάστασης. Τέλος, η αφαίρεση οποιουδήποτε στοιχείου θα οδηγούσε σε μείωση της αξιοπιστίας (Cronbach's α if item deleted = .605–.666), επιβεβαιώνοντας ότι κανένα στοιχείο δεν χρήζει απομάκρυνσης και ότι η υποκλίμακα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ενιαίο και αξιόπιστο μέτρο.

Συνολικά, τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η υποκλίμακα αποτελεί αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης της αντιλαμβανόμενης ποιότητας διδασκαλίας.

2. Ενδιαφέρον-ικανοποίηση

Η δεύτερη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου, η οποία διερευνά τη γενική στάση των συμμετεχόντων απέναντι στο μάθημα ως προς το ενδιαφέρον και την ικανοποίηση, παρουσίασε οριακά αποδεκτή εσωτερική συνοχή, με τον δείκτη Cronbach's Alpha να διαμορφώνεται στο .642. Απαρτίζεται από τέσσερις συγκεκριμένες ερωτήσεις που στοχεύουν στην αποτύπωση της γενικής στάσης των σπουδαστών απέναντι στο μάθημα: «Το μάθημα ήταν ενδιαφέρον», «Ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες», «Το προτείνω σε άλλους» και «Συνολικά ικανοποιημένος»

Από την εξέταση των περιγραφικών στατιστικών προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες εμφανίζουν μια γενικά θετική στάση, με την υψηλότερη μέση τιμή να καταγράφεται στην ερώτηση για τη συνολική ικανοποίηση. Ακολουθούν το ενδιαφέρον για το μάθημα (ΜΟ = 3.38) και η πρόθεση σύστασής του σε τρίτους, ενώ η χαμηλότερη βαθμολογία σημειώθηκε στην ανταπόκριση του μαθήματος στις προσδοκίες των φοιτητών.

Η ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των ερωτήσεων (inter-item correlations) αναδεικνύει μια ισχυρή συνάφεια ανάμεσα στο ενδιαφέρον που προκάλεσε το μάθημα και την πρόθεση των συμμετεχόντων να το προτείνουν σε άλλους (r = .605). Ωστόσο, η ερώτηση σχετικά με τη συνολική ικανοποίηση εμφάνισε ιδιαίτερα χαμηλή συνάφεια με τις υπόλοιπες μεταβλητές της υποκλίμακας, με τον δείκτη διορθωμένης συνάφειας ερωτήματος-συνόλου (Corrected Item-Total Correlation) να περιορίζεται στο .256.

Η χαμηλή αυτή συνάφεια υποδεικνύει ότι η μεταβλητή της συνολικής ικανοποίησης διαφοροποιείται εννοιολογικά από τα υπόλοιπα στοιχεία της υποκλίμακας στο συγκεκριμένο δείγμα. Είναι χαρακτηριστικό ότι, σύμφωνα με τον πίνακα στατιστικών στοιχείων αξιοπιστίας, η απάλειψη της συγκεκριμένης ερώτησης («Συνολικά ικανοποιημένος») θα οδηγούσε σε βελτίωση της εσωτερικής συνοχής της υποκλίμακας, αυξάνοντας τον δείκτη Cronbach's Alpha στο .674. Συμπερασματικά, ενώ η γενική στάση κρίνεται ικανοποιητική, η υποκλίμακα φαίνεται να λειτουργεί αποτελεσματικότερα ως μέτρο ενδιαφέροντος και σύστασης του μαθήματος, παρά ως ενιαίος δείκτης που ενσωματώνει απόλυτα τη γενική ικανοποίηση.

3. Αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα

Η υποκλίμακα «Αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα» διερευνά τον βαθμό στον οποίο οι 80 συμμετέχοντες θεωρούν το περιεχόμενο του μαθήματος ωφέλιμο για την προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη. Η υποκλίμακα αυτή αποτελείται από τέσσερις μεταβλητές: «Χρήσιμο στην πορεία μου», «Βοήθησε στην κατανόηση συμπεριφοράς», «Απαραίτητο μάθημα» και «Με ενδιαφέρει περισσότερο από άλλα».

Η τρίτη υποκλίμακα, η οποία εξετάζει την αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα του μαθήματος, παρουσίασε υψηλή εσωτερική συνοχή, με τον δείκτη Cronbach's Alpha να διαμορφώνεται στο .787. Η τιμή αυτή είναι σημαντικά υψηλότερη από το όριο του .70,

γεγονός που υποδηλώνει ότι οι τέσσερις ερωτήσεις («Χρήσιμο στην πορεία μου», «Βοήθησε στην κατανόηση συμπεριφοράς», «Με ενδιαφέρει περισσότερο από άλλα» και «Απαραίτητο μάθημα») μετρούν με μεγάλη αξιοπιστία την ίδια εννοιολογική κατασκευή στο δείγμα των 80 συμμετεχόντων.

Από την περιγραφική ανάλυση των ερωτήσεων προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν το μάθημα ως ένα ιδιαίτερα απαραίτητο εφόδιο για τις σπουδές τους, καθώς η αντίστοιχη ερώτηση συγκέντρωσε την υψηλότερη μέση. Ακολουθούν η πεποίθηση ότι το μάθημα είναι χρήσιμο για τη μετέπειτα πορεία τους και η συμβολή του στην κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Αντίθετα, η συγκριτική προτίμηση του μαθήματος έναντι άλλων κατέγραψε τη χαμηλότερη μέση τιμή, παραμένοντας ωστόσο κοντά στο κέντρο της κλίμακας.

Η ανάλυση των συσχετίσεων (Inter-Item Correlation Matrix) αναδεικνύει μια ισχυρή σχέση ανάμεσα στο αυξημένο ενδιαφέρον για το μάθημα και την αντίληψη της χρησιμότητάς του για την πορεία του φοιτητή (r = .530), καθώς και με την αναγνώρισή του ως απαραίτητου (r = .518). Επιπλέον, ο πίνακας Item-Total Statistics επιβεβαιώνει την ισχύ της υποκλίμακας, καθώς όλες οι ερωτήσεις εμφανίζουν υψηλή διορθωμένη συνάφεια ερωτήματος-συνόλου (πάνω από .550). Η ερώτηση σχετικά με το αυξημένο ενδιαφέρον («Με ενδιαφέρει περισσότερο από άλλα») αποτελεί τον πιο ισχυρό δείκτη της υποκλίμακας (r = .658). Είναι αξιοσημείωτο ότι τυχόν αφαίρεση οποιασδήποτε ερώτησης θα οδηγούσε σε μείωση του δείκτη αξιοπιστίας, γεγονός που αποδεικνύει ότι και τα τέσσερα στοιχεία είναι απαραίτητα για την πλήρη και έγκυρη αποτύπωση της αντιλαμβανόμενης χρησιμότητας του μαθήματος.

4. Συμμετοχή

Η τέταρτη υποκλίμακα, η οποία αξιολογεί τον βαθμό της ενεργού εμπλοκής των φοιτητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, παρουσίασε καλή εσωτερική συνοχή, με τον δείκτη Cronbach’s Alpha να διαμορφώνεται στο .749. Παρά το γεγονός ότι η υποκλίμακα αποτελείται από δύο μόνο ερωτήσεις («Παρακολούθησα ενεργά» και «Συμμετείχα»), η τιμή του δείκτη υπερβαίνει το όριο του .70, γεγονός που καταδεικνύει μια ισχυρή και αξιόπιστη στατιστική συνάφεια μεταξύ των δύο αυτών στοιχείων για το δείγμα των 80 ατόμων. Η στατιστική σχέση μεταξύ των δύο ερωτήσεων επιβεβαιώνεται από τον πίνακα συσχετίσεων (Inter-Item Correlation Matrix), όπου καταγράφεται μια ισχυρή θετική συνάφεια (r = .599). Η τιμή αυτή υπογραμμίζει ότι οι φοιτητές που δήλωσαν υψηλότερα επίπεδα ενεργού παρακολούθησης ήταν, στην πλειονότητά τους, εκείνοι που συμμετείχαν και πιο ενεργά στο μάθημα, ενισχύοντας τη συνολική εγκυρότητα της υποκλίμακας ως μέτρο της ενεργού εμπλοκής.

5. Επιβάρυνση από το υπόλοιπο πρόγραμμα/διαβίωση

Η υποκλίμακα αυτή ερευνά ένα συχνό ζήτημα στις στρατιωτικές σχολές: Το κατά πόσο το πρόγραμμα διαβίωσης, που στην περίπτωση των στρατιωτικών σχολών θεωρείται

ιδιαίτερα απαιτητικό, αποτελεί εμπόδιο για την ακαδημαϊκή μάθηση, σε αντικείμενα όπως η ψυχολογία. Δύο ερωτήσεις αποτελούν την υποκλίμακα: «Η διαβίωση και το πρόγραμμα στη σχολή με δυσκόλευσαν στην παρακολούθηση του μαθήματος» και «ο χρόνος για ξεκούραση ήταν λίγος για να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του μαθήματος».

Η υποκλίμακα παρουσίασε χαμηλή εσωτερική συνοχή, με τον δείκτη Cronbach's Alpha να διαμορφώνεται στο .416. Η χαμηλή αυτή τιμή, η οποία υπολείπεται σημαντικά του αποδεκτού ορίου (.70), υποδεικνύει ότι οι δύο αυτές μεταβλητές δεν παρουσιάζουν ισχυρή στατιστική συνάφεια μεταξύ τους στο συγκεκριμένο δείγμα των 80 ατόμων. Η τιμή αυτή υποδηλώνει ότι οι δύο ερωτήσεις δεν μετρούν με στατιστική ομοιογένεια την ίδια έννοια, γεγονός που υπογραμμίζει την πολυπλοκότητα του παράγοντα «στρες» στον συγκεκριμένο πληθυσμό.

Από την εξέταση των συσχετίσεων (Inter-Item Correlation Matrix), παρατηρείται μια ασθενής θετική συνάφεια ανάμεσα στις δύο μεταβλητές ($r = .263$), η οποία επιβεβαιώνει τη στατιστική απόσταση μεταξύ των δύο στοιχείων.

Η ανάλυση των στατιστικών στοιχείων ανά ερώτηση (Item-Total Statistics) δείχνει ότι και οι δύο μεταβλητές συνεισφέρουν ισότιμα αλλά περιορισμένα στη συνοχή της υποκλίμακας (διορθωμένη συνάφεια ερωτήματος-συνόλου .263). Το αποτέλεσμα αυτό υποδηλώνει ότι η βιοτική πίεση και η έλλειψη ξεκούρασης αποτελούν διακριτές εμπειρίες για τους φοιτητές του δείγματος και δεν ταυτίζονται απαραίτητα. Συνεπώς, η ερμηνεία της συνολικής βαθμολογίας της υποκλίμακας 5 θα πρέπει να γίνεται με προσοχή, αναγνωρίζοντας την ανεξαρτησία των παραγόντων που τη συνθέτουν.

Συσχετίσεις

Για την διενέργεια στατιστικών συσχετίσεων και συγκρίσεων των απαντήσεων μεταξύ των δύο φύλων, εξετάστηκε η προϋπόθεση της κανονικότητας των δεδομένων για όλες τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου μέσω των δοκιμασιών Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι για το σύνολο των ερωτήσεων, τόσο στην ομάδα των γυναικών όσο και στην ομάδα των ανδρών, οι τιμές σημαντικότητας ήταν εξαιρετικά χαμηλές ($p < .001$) στην πλειονότητα των περιπτώσεων. Η στατιστική αυτή ένδειξη υποδηλώνει ότι τα δεδομένα αποκλίνουν σημαντικά από την κανονική κατανομή. Συγκεκριμένα, στην υποκλίμακα της «Αντιλαμβανόμενης Χρησιμότητας», η ερώτηση «Χρήσιμο στην πορεία μου» παρουσίασε τιμή Sig. = .002 (Kolmogorov-Smirnov) για τις γυναίκες, ενώ για τους άνδρες η τιμή ήταν Sig. < .001. Παρόμοια εικόνα παρατηρείται και στην υποκλίμακα της «Συμμετοχής», με την «Ενεργή παρακολούθηση» να καταγράφει Sig. = .022 για τις γυναίκες και Sig. < .001 για τους άνδρες. Παρόμοια, τα αποτελέσματα των δοκιμασιών Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk

έδειξαν ότι η πλειονότητα των υποκλιμάκων παρουσιάζει στατιστικά σημαντική απόκλιση από την κανονικότητα ($p<.05$). Συγκεκριμένα, στις υποκλίμακες «Ποιότητα», «Ενδιαφέρον/Ικανοποίηση» και «Συμμετοχή», οι τιμές σημαντικότητας και για τα δύο φύλα ήταν κάτω από το όριο του .05, υποδηλώνοντας μη κανονικές κατανομές. Εξαίρεση αποτέλεσε η υποκλίμακα «Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα», η οποία εμφάνισε κανονική κατανομή τόσο για τις γυναίκες ($p = .273$) όσο και για τους άνδρες ($p = .514$) βάσει του Shapiro-Wilk, καθώς και η υποκλίμακα της «Επιβάρυνσης» για την ομάδα των ανδρών.

Παρά την παραβίαση της κανονικότητας, η βιβλιογραφία συχνά επιτρέπει τη χρήση παραμετρικών ελέγχων όπως το t-test σε δείγματα αυτού του μεγέθους, καθώς θεωρούνται επαρκώς ανθεκτικά. Ωστόσο, λόγω των έντονων αποκλίσεων που παρατηρούνται στον πίνακα, προτιμήσαμε να εξεταστεί η χρήση του μη παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney U, ο οποίος δεν απαιτεί την προϋπόθεση της κανονικότητας για τη σύγκριση των δύο ομάδων.

Η διερεύνηση των διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα στις συνολικές υποκλίμακες μέσω του ελέγχου Mann-Whitney U αποκάλυψε σημαντικές διαφοροποιήσεις σε δύο βασικούς τομείς (βλέπε πίνακα 2): το «Ενδιαφέρον / Ικανοποίηση» και την «Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα». Συγκεκριμένα, στην υποκλίμακα «Ενδιαφέρον / Ικανοποίηση», οι γυναίκες εμφάνισαν σημαντικά υψηλότερο μέσο βαθμό (Mean Rank = 47.94) σε σχέση με τους άνδρες (Mean Rank = 36.71), με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική ($U = 514.500$, $Z = -2.071$, $p = .038$). Ακόμη πιο έντονη είναι η διαφορά στην υποκλίμακα «Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα», όπου οι γυναίκες κατέγραψαν σαφώς υψηλότερη κατάταξη (Mean Rank = 51.22) έναντι των ανδρών (Mean Rank = 35.04). Η στατιστική ανάλυση επιβεβαίωσε ότι η διαφορά αυτή είναι εξαιρετικά σημαντική ($U = 426.000$, $Z = -2.957$, $p = .003$), υποδηλώνοντας ότι οι γυναίκες του δείγματος θεωρούν το μάθημα πολύ πιο ωφέλιμο για την πορεία και την εξέλιξή τους συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους. Αντίθετα, στους υπόλοιπους τομείς δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στην υποκλίμακα της «Ποιότητας» ($p = .984$), στη «Συμμετοχή» ($p = .122$) και στην «Επιβάρυνση από το πρόγραμμα / διαβίωση» ($p = .312$), οι άνδρες και οι γυναίκες παρουσίασαν παρόμοιες αντιλήψεις και συμπεριφορές. Συνολικά, τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι ενώ η ποιότητα και η συμμετοχή στο μάθημα βιώνονται παρόμοια και από τα δύο φύλα, οι γυναίκες αντλούν μεγαλύτερη ικανοποίηση και αναγνωρίζουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό την πρακτική αξία και χρησιμότητα του μαθήματος.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων σε καμία από τις επιμέρους ερωτήσεις, καθώς σε όλες τις περιπτώσεις η τιμή σημαντικότητας ήταν ανώτερη του επιπέδου .05. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την «Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα», οι άνδρες παρουσίασαν ελαφρώς υψηλότερο μέσο βαθμό κατάταξης (Mean Rank = 41.52) σε σχέση με τις γυναίκες (Mean Rank = 38.50), ωστόσο η διαφορά αυτή δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική ($U = 634.50$, $Z = -0.542$, $p = .588$). Παρόμοια εικόνα παρατηρήθηκε και στην υποκλίμακα

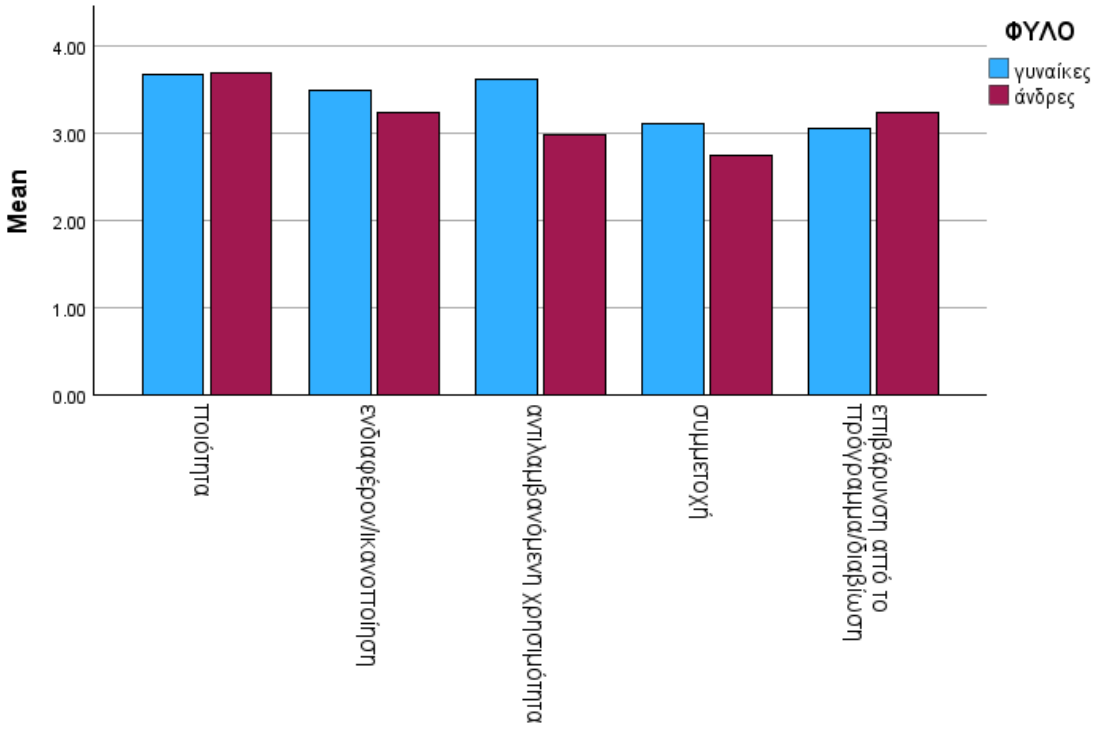
της «Συμμετοχής», όπου οι άνδρες (Mean Rank = 42.02) και οι γυναίκες (Mean Rank = 37.52) εμφάνισαν παρόμοια επίπεδα ενεργού εμπλοκής (U = 608.00, Z = -0.835, p = .404).Τέλος, στην υποκλίμακα «Επιβάρυνση / Στρες», παρά την οριακή υπεροχή των ανδρών στην κατάταξη (Mean Rank = 41.68) έναντι των γυναικών (Mean Rank = 38.19), η στατιστική ανάλυση επιβεβαίωσε την απουσία σημαντικής διαφοροποίησης (U = 626.00, Z = -0.630, p = .529).

Πίνακας 2. *Αποτελέσματα μη παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney U μεταξύ ανδρών και γυναικών*

Μεταβλητή	**Φύλο**	**N**	**Mean Rank**	**U**	**Z**	**p**
Ενδιαφέρον / Ικανοποίηση	Άνδρες	53	36.71	514.50	-2.071	**.038***
	Γυναίκες	27	47.94			
Ποιότητα	Άνδρες	53	40.54	712.50	-0.020	.984
	Γυναίκες	27	40.43			
Χρησιμότητα	Άνδρες	53	35.04	426.00	-2.957	**.003***
	Γυναίκες	27	51.22			
Συμμετοχή	Άνδρες	53	37.94	580.00	-1.547	.122
	Γυναίκες	27	45.52			
Επιβάρυνση	Άνδρες	53	42.60	604.00	-1.011	.312

Μεταβλητή	Φύλο	N	Mean Rank	U	Z	p
	Γυναίκες	27	36.37			

* p < .05



Κατανομή (μέσοι όροι) των απαντήσεων στις πέντε υποκλίμακες ...

Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν μια συνολικά θετική, αλλά όχι έντονα ενθουσιώδη, αξιολόγηση του μαθήματος της ψυχολογίας από τους σπουδαστές. Η υψηλή βαθμολόγηση της σαφήνειας διδασκαλίας και της οργάνωσης υποδηλώνει ότι ο τρόπος παρουσίασης του γνωστικού αντικειμένου ανταποκρίνεται επαρκώς στις μαθησιακές ανάγκες. Η σαφής διδασκαλία αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την κατανόηση σύνθετων εννοιών, κάτι που επιβεβαιώνεται και από το σχετικά υψηλό επίπεδο αντιλαμβανόμενης κατανόησης

Ωστόσο, παρότι η ποιότητα διδασκαλίας αξιολογείται θετικά, η συνολική ικανοποίηση και το ενδιαφέρον κινούνται σε πιο μέτρια επίπεδα. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η αποτελεσματική διδασκαλία δεν αρκεί από μόνη της για να δημιουργήσει υψηλό

επίπεδο εμπλοκής. Πιθανόν να απαιτείται μεγαλύτερη σύνδεση του περιεχομένου με πρακτικές εφαρμογές ή με τα επαγγελματικά καθήκοντα των σπουδαστών, ώστε να ενισχυθεί η εσωτερική τους παρακίνηση (Katayama, Jordan, & Guerrero, 2008)..

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διάσταση της αντιλαμβανόμενης χρησιμότητας. Αν και οι σπουδαστές αναγνωρίζουν σε έναν βαθμό ότι το μάθημα είναι χρήσιμο και συμβάλλει στην κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, οι σχετικοί μέσοι όροι δεν είναι ιδιαίτερα υψηλοί. Το εύρημα αυτό ενδέχεται να σχετίζεται με το γεγονός ότι η εφαρμογή της ψυχολογικής γνώσης δεν καθίσταται επαρκώς εμφανής στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Αντίθετα, η υψηλότερη αξιολόγηση της πρότασης ότι η ψυχολογία αποτελεί «απαραίτητο μάθημα» δείχνει ότι οι σπουδαστές αναγνωρίζουν τη θεσμική της σημασία, ακόμη και αν δεν έχουν πλήρως εσωτερικεύσει την πρακτική της αξία.

Σημαντικό εύρημα αποτελεί το χαμηλό επίπεδο ενεργού συμμετοχής. Παρότι οι σπουδαστές δηλώνουν ότι παρακολουθούν το μάθημα, η ενεργή εμπλοκή (π.χ. συμμετοχή σε συζήτηση) είναι περιορισμένη. Το γεγονός αυτό ενδέχεται να συνδέεται είτε με διδακτικές πρακτικές που παραμένουν περισσότερο δασκαλοκεντρικές είτε με χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού πλαισίου, όπως η πειθαρχία ή η τυπικότητα, που μπορεί να αποθαρρύνουν την αυθόρμητη έκφραση.

Παράλληλα, η επίδραση των συνθηκών διαβίωσης φαίνεται να είναι μέτρια. Αν και καταγράφεται κάποιος βαθμός πίεσης και περιορισμένου χρόνου ξεκούρασης, οι παράγοντες αυτοί δεν εμφανίζονται ιδιαίτερα έντονοι. Ωστόσο, η παρουσία τους δεν πρέπει να υποτιμάται, καθώς η διεθνής βιβλιογραφία έχει δείξει ότι ακόμη και μέτρια επίπεδα στρες μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τη συγκέντρωση, τη μνήμη και τη μαθησιακή απόδοση (Martin-Krumm et al. 2024, Genter, 2015).

Συνολικά, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι το μάθημα της ψυχολογίας διαθέτει ισχυρά στοιχεία ως προς την οργάνωση και τη διδασκαλία, αλλά απαιτεί περαιτέρω ενίσχυση σε επίπεδο βιωματικότητας και ενεργού συμμετοχής (Kucheriavyi, Atamanchuk, & Yablonskyi, 2020). Η ενσωμάτωση διαδραστικών τεχνικών, όπως μελέτες περίπτωσης, προσομοιώσεις και ομαδικές δραστηριότητες, θα μπορούσε να ενισχύσει τη σύνδεση θεωρίας και πράξης και να αυξήσει το ενδιαφέρον των σπουδαστών (Rodden-Aubut, & Tracey, 2022).

Επιπλέον, η ανάδειξη της πρακτικής χρησιμότητας της ψυχολογίας μέσα από παραδείγματα που σχετίζονται άμεσα με το επαγγελματικό τους περιβάλλον ενδέχεται να ενισχύσει την αντιλαμβανόμενη αξία του μαθήματος. Τέλος, η ενίσχυση της ψυχολογικής υποστήριξης και της διαχείρισης άγχους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο θα μπορούσε να συμβάλει στη βελτίωση της συνολικής μαθησιακής εμπειρίας (Panda, et al. 2024).

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης οδηγούν σε χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με την διδασκαλία και τη λειτουργία του μαθήματος της Ψυχολογίας στην εκπαίδευση των στρατιωτικών σχολών υπαξιωματικών. Αρχικά, διαπιστώνεται ότι το μάθημα χαρακτηρίζεται από υψηλή διδακτική επάρκεια, με τους σπουδαστές να αξιολογούν ιδιαίτερα θετικά την οργάνωση και τη σαφήνεια της διδασκαλίας. Ωστόσο, αναδεικνύεται ένα παράδοξο: ενώ η ποιότητα του μαθήματος αναγνωρίζεται και η Ψυχολογία θεωρείται θεσμικά «απαραίτητη», η αντιλαμβανόμενη πρακτική της χρησιμότητα και η συνολική ικανοποίηση παραμένουν σε μέτρια επίπεδα. Το εύρημα αυτό, σε συνδυασμό με τη χαμηλή ενεργό συμμετοχή των σπουδαστών, υποδηλώνει μια διδακτική διαδικασία που παραμένει κυρίως παθητική. Οι σπουδαστές φαίνεται να προσλαμβάνουν τη γνώση ως ακαδημαϊκή πληροφορία, χωρίς όμως να την έχουν συνδέσει πλήρως με τις απαιτήσεις του μελλοντικού τους επαγγέλματος. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έμφυλη διάσταση της αξιολόγησης, καθώς οι γυναίκες σπουδάστριες εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη ικανοποίηση και αναγνώριση της χρησιμότητας του μαθήματος σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους, γεγονός που υποδηλώνει μια μεγαλύτερη δεκτικότητα στην αξία των ανθρωπιστικών επιστημών εντός του στρατιωτικού πλαισίου.

Προτάσεις

Με βάση τα παραπάνω, προτείνεται η αναμόρφωση της διδακτικής προσέγγισης με στόχο την ενίσχυση της βιωματικότητας και της σύνδεσης με την πράξη. Η Ψυχολογία θα πρέπει να πλαισιωθεί λιγότερο ως θεωρητικό αντικείμενο και περισσότερο ως εφαρμοσμένο εργαλείο ηγεσίας, διαχείρισης ομάδας και λήψης αποφάσεων υπό πίεση. Η χρήση μελετών περίπτωσης από το στρατιωτικό περιβάλλον, η εισαγωγή παιχνιδιών ρόλων και η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων διάδρασης θα μπορούσαν να «σπάσουν» την παθητικότητα της παρακολούθησης και να αυξήσουν την εμπλοκή των σπουδαστών. Επιπλέον, η ενσωμάτωση πρακτικών ασκήσεων διαχείρισης άγχους και ενίσχυσης της ανθεκτικότητας θα μπορούσε να προσφέρει άμεσα οφέλη στους σπουδαστές, βοηθώντας τους να ανταπεξέλθουν στις απαιτητικές συνθήκες διαβίωσης της σχολής τους.

Περιορισμοί

Παρά τη σημασία των ευρημάτων, η μελέτη υπόκειται σε περιορισμούς που επηρεάζουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Το δείγμα περιορίζεται σε 80 πρωτοετείς σπουδαστές σχολών υπαξιωματικών, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη μελλοντική διερεύνηση του θέματος σε μεγαλύτερο εύρος σχολών και ετών φοίτησης. Επιπλέον, η χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς ενδέχεται να εμπεριέχει το στοιχείο της κοινωνικής επιθυμητότητας, καθώς οι σπουδαστές ίσως απάντησαν με γνώμονα την τυπική συμμόρφωση προς το πρόγραμμα σπουδών. Τέλος, η χαμηλή εσωτερική αξιοπιστία της υποκλίμακας που αφορούσε την επιβάρυνση από τη διαβίωση υποδεικνύει την ανάγκη για επανασχεδιασμό των σχετικών ερωτήσεων, ώστε να αποτυπώνεται με μεγαλύτερη ακρίβεια η πολυδιάστατη φύση του στρες στο στρατιωτικό περιβάλλον. Μελλοντικές

έρευνες θα μπορούσαν να υιοθετήσουν ποιοτικές μεθόδους, όπως συνεντεύξεις, για να εμβαθύνουν στα αίτια της περιορισμένης συμμετοχής και της έμφυλης διαφοροποίησης στις αντιλήψεις των σπουδαστών.

Βιβλιογραφία

Annen, H., Nakkas, C., & Gehring, T. M. (2017). "What If?" the Swiss Armed Forces' Approach to Military Psychology. In *Handbook of Military Psychology: Clinical and Organizational Practice* (pp. 539-548). Cham: Springer International Publishing.

Fogarty, W. G. J., Bennett, C. N., & Goyne, M. A. (2022). Psychology in the military. *The Australian Handbook for Careers in Psychological Science.*

Gao, J. (2013, June). Positive education significance analysis of educational psychology on armed police officers and soldiers. In *2013 Conference on Education Technology and Management Science (ICETMS 2013)* (pp. 893-896). Atlantis Press.

Genter, R. (2015). Understanding the POW experience: stress research and the implementation of the 1955 US Armed Forces Code of Conduct. *Journal of the History of the Behavioral Sciences, 51*(2), 141-163.

Jones, M., Rona, R. J., Hooper, R., & Wesseley, S. (2006). The burden of psychological symptoms in UK Armed Forces. *Occupational medicine*, *56*(5), 322-328.

Katayama, A. D., Jordan, M. H., & Guerrero, C. (2008). Using Educational Psychology Courses at a Military Academy to Help Foster Mentoring Relationships between Officers and Cadets. *Teaching Educational Psychology, 3*(2), n2.

Kucheriavyi, A., Atamanchuk, Y., & Yablonskyi, A. (2020). Developing psychological and pedagogical competence of future army officers through the use of role-playing games. *Revista Inclusiones*, 315-327.

Lokyan, A., Baghdasaryan, S., & Hovhannisyan, H. (2025). Enhancing psychological training in military personnel: Modern approaches, systemic assessments and hands-on recommendations. *Asian Journal of Psychiatry*, *106*, 104442.

Martin-Krumm, C., Claverie, D., Jimenez, A., Duffaud, A., Belrose, C., Baudé, M., ... & Plantade-Gipch, A. (2024). Positive psychology and resources protection/development in the armed forces. *Journal of Military Social Work and Behavioral Health Services, 12(*3), 287-295.

Mulligan, K., Fear, N. T., Jones, N., Wessely, S., & Greenberg, N. (2011). Psycho-educational interventions designed to prevent deployment-related psychological ill-

health in Armed Forces personnel: a review. *Psychological medicine, 41*(4), 673-686.

Panda, S. P., Chatterjee, K., Srivastava, K., Chauhan, V. S., & Yadav, P. (2024). Building psychological resilience in Armed Forces worldwide. *Medical Journal Armed Forces India*, *80*(2), 130-139.

Reivich, K. J., Seligman, M. E., & McBride, S. (2011). Master resilience training in the US Army. *American psychologist, 66*(1), 25.

Rodden-Aubut, S., & Tracey, J. (2022). Mental skills in the armed forces: A scoping review. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, *11*(2), 228.

Η σχέση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής με τους μαθητές τους

Μεταξωτού Μαρία-Σαββίνα, Τελειόφοιτη Φοιτήτρια BA (Hons) Early Childhood Education
Μανέττας Γεώργιος, Καθηγητής Προσχολικής Αγωγής Μητροπολιτικού Κολλεγίου (Campus Ρόδου)

Περίληψη

Η σχέση και ο δεσμός εκπαιδευτικού-μαθητή αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τη συναισθηματική ανάπτυξη, τη σχολική προσαρμογή και τη μαθησιακή πορεία των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στις διαστάσεις του δεσμού εκπαιδευτικού-μαθητή ως προς το φύλο του παιδιού. Το άρθρο βασίζεται σε αποτελέσματα ευρύτερης ποσοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 60 εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής οι οποίοι εργάζονταν σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία και κέντρα δημιουργικής απασχόλησης στη Ρόδο. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Student-Teacher Relationship (STRS) του Pianta. Εξετάστηκαν οι διαστάσεις της Εγγύτητας, της Σύγκρουσης και της Εξάρτησης σε σχέση με το φύλο των παιδιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κορίτσια παρουσίασαν ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα Εγγύτητας και Εξάρτησης, ενώ τα αγόρια εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα Σύγκρουσης. Ωστόσο, οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν ότι η ποιότητα του δεσμού εκπαιδευτικού-μαθητή φαίνεται να επηρεάζεται περισσότερο από παράγοντες που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση και το εκπαιδευτικό περιβάλλον παρά από το φύλο του παιδιού.

Λέξεις κλειδιά: δεσμός εκπαιδευτικού-μαθητή, προσχολική εκπαίδευση, φύλο, STRS, θεωρία δεσμού

The Relationship of Early Childhood Educators with Their Students

Metaxotou Maria-Savvina, Undergraduate Student, BA (Hons) Early Childhood Education
Manettas Georgios, Prof. of Early Childhood Education, Metropolitan College (Rhodes Campus)

Abstract

Teacher–child relationships constitute a key factor affecting children's emotional development, school adjustment and academic progress during early childhood. The aim of the present article is to investigate potential differences in teacher–child relationship dimensions according to children's gender. The article is based on findings from a broader quantitative study conducted with 60 early childhood educators employed in private kindergartens and creative activity centres in Rhodes, Greece. Data were collected using the Student–Teacher Relationship Scale (STRS) developed by Pianta. The dimensions of Closeness, Conflict and Dependency were examined in relation to children's gender. Results indicated that girls demonstrated slightly higher levels of

Closeness and Dependency, whereas boys presented higher levels of Conflict. Nevertheless, these differences did not reach statistical significance. The findings suggest that the quality of teacher–child relationships is influenced more strongly by interactional and contextual factors than by gender itself. The study contributes to the growing body of literature highlighting the importance of positive teacher–child relationships in early childhood education.

Keywords: teacher–child relationship, early childhood education, gender, attachment theory, STRS

Εισαγωγή

Η ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το παιδί αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ιδιαίτερα κατά την προσχολική ηλικία. Στα πρώτα χρόνια της ζωής, τα παιδιά διαμορφώνουν βασικά πρότυπα αλληλεπίδρασης με τους σημαντικούς ενήλικες του περιβάλλοντός τους, τα οποία επηρεάζουν τη συναισθηματική τους ανάπτυξη, την κοινωνική του προσαρμογή και τη μετέπειτα σχολική τους πορεία (Bowlby, 1969· Pianta, 2001). Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί αποκλειστικά ως φορέας γνώσεων, αλλά ως πρόσωπο αναφοράς που μπορεί να προσφέρει ασφάλεια, υποστήριξη και θετικά πρότυπα επικοινωνίας.

Η σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία έχει απομακρυνθεί από τις παραδοσιακές αντιλήψεις που αντιμετώπιζαν τον εκπαιδευτικό ως αυθεντία και έχει στραφεί σε προσεγγίσεις που αναγνωρίζουν τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων στη μαθησιακή διαδικασία. Οι θετικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος, ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες της τάξης και προάγουν την ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη (Pianta, 2001· Walker & Graham, 2021).

Η θεωρία του δεσμού του Bowlby (1969) προσφέρει ένα ιδιαίτερα χρήσιμο ερμηνευτικό πλαίσιο για την κατανόηση των σχέσεων που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με την θεωρία αυτή, οι σταθερές και υποστηρικτικές σχέσεις με σημαντικούς ενήλικες λειτουργούν ως «ασφαλής βάση», επιτρέποντας στο παιδί να εξερευνήσει το περιβάλλον, να αναπτύξει αυτοπεποίθηση και να διαχειριστεί αποτελεσματικότερα τις κοινωνικές και συναισθηματικές προκλήσεις που αντιμετωπίζει (Ainsworth et al., 1978· Bergin & Bergin, 2009· Kennedy & Kennedy, 2004). Αν και η θεωρία διατυπώθηκε αρχικά για τις σχέσεις γονέα-παιδιού, μεταγενέστερες έρευνες ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να λειτουργήσουν ως σημαντικά πρόσωπα προσκόλλησης για τα παιδιά (Pianta, 1999).

Η ποιότητα του δεσμού εκπαιδευτικού-μαθητή αποτυπώνεται συχνά μέσω τριών βασικών διαστάσεων: της Εγγύτητας, της Σύγκρουσης και της Εξάρτησης. Η Εγγύτητα αναφέρεται στη θετική συναισθηματική σύνδεση, την εμπιστοσύνη και την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ εκπαιδευτικού κατανόηση μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού. Η Σύγκρουση περιλαμβάνει εντάσεις, δυσκολίες και αρνητικές αλληλεπιδράσεις, ενώ η Εξάρτηση αφορά την υπερβολική ανάγκη του παιδιού για επιβεβαίωση, καθοδήγηση ή

φυσική και συναισθηματική εγγύτητα με τον εκπαιδευτικό (Pianta, 2001· Γαλανάκη, 2022).

Παρότι η σημασία του δεσμού εκπαιδευτικού-μαθητή έχει επιβεβαιωθεί από πλήθος ερευνών, τα ευρήματα σχετικά με την επίδραση του φύλου του παιδιού παραμένουν λιγότερο ξεκάθαρα. Ορισμένες μελέτες υποστηρίζουν ότι τα κορίτσια τείνουν να αναπτύσσουν περισσότερο θετικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους, ενώ τα αγόρια εμφανίζουν συχνότερα συγκρουσιακές αλληλεπιδράσεις. Άλλες έρευνες ωστόσο, δεν εντοπίζουν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύων φύλων (Vlachou, 2015· Sette et al., 2018).

Η σχέση και ο δεσμός εκπαιδευτικού-μαθητή

Η μελέτη των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχει αποτελέσει αντικείμενο ιδιαίτερου επιστημονικού ενδιαφέροντος κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Σύμφωνα με τον Pianta (2001), η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή συνιστά ένα δυναμικό σύστημα αλληλεπίδρασης το οποίο διαμορφώνεται μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον και επηρεάζει τη συναισθηματική, κοινωνική και ακαδημαϊκή του ανάπτυξη. Η ποιότητα αυτής της σχέσης αποτυπώνεται κυρίως μέσα από τις διαστάσεις της Εγγύτητας, της Σύγκρουσης και της Εξάρτησης, οι οποίες αποτελούν βασικούς δείκτες αξιολόγησης του δεσμού εκπαιδευτικού-μαθητή (Pianta, 2001).

Η θεωρία του δεσμού υποστηρίζει ότι οι θετικές και σταθερές σχέσεις με σημαντικούς ενήλικες συμβάλλουν στην ανάπτυξη αισθήματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης, δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την εξερεύνηση, τη μάθηση και την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού (Bowlby, 1969). Στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός δύναται να λειτουργήσει ως «σημαντικός άλλος», προσφέροντας συναισθηματική υποστήριξη και ενισχύοντας την ομαλή προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον (Pianta, 1999· Γιαννέλος, 2009).

Ερευνητικό υπόβαθρο για τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή

Παρότι η σημασία της παιδαγωγικής σχέσης αναγνωρίζεται ευρέως, τα ευρήματα σχετικά με τον ρόλο του φύλου του παιδιού παραμένουν αντικρουόμενα. Ορισμένες έρευνες έχουν δείξει ότι τα κορίτσια τείνουν να αναπτύσσουν σχέσεις μεγαλύτερης εγγύτητας με τους εκπαιδευτικούς τους, ενώ τα αγόρια παρουσιάζουν συχνότερα υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης (Hamre & Pianta, 2001). Η τάση αυτή αποδίδεται συχνά σε διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με την έκφραση της συμπεριφοράς, την αυτορρύθμιση και τις κοινωνικές προσδοκίες που συνοδεύουν τα δύο φύλα.

Αντίθετα, άλλες μελέτες υποστηρίζουν ότι αυτές δεν είναι πάντοτε στατιστικά σημαντικές. Η έρευνα της Βλάχου (2015), η οποία εξέτασε τη σχέση δασκάλου-μαθητή και τη σύνδεση της με τη σχολική προσαρμογή, κατέδειξε ότι οι θετικές σχέσεις συμβάλλουν ουσιαστικά στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών, χωρίς όμως να εντοπίζονται ιδιαίτερα έντονες διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο. Παρόμοια ευρήματα προέκυψαν και από τη μελέτη των Sette et al. (2018), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η εγκυρότητα της

κλίμακας STRS διατηρείται ανεξάρτητα από το φύλο των παιδιών, γεγονός που υποδηλώνει ότι η ποιότητα του δεσμού δεν επηρεάζεται αποκλειστικά από δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Σημαντικά είναι επίσης τα ευρήματα του Γρηγοριάδη (2005), ο οποίος ανέδειξε τη θετική σχέση ανάμεσα στην ποιότητα του δεσμού νηπιαγωγού-παιδιού και στην κοινωνική προσαρμογή των μαθητών, καθώς και των Walker and Graham (2021), οι οποίοι υπογράμμισαν ότι η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μέσα στην τάξη συνδέεται περισσότερο με το κλίμα του σχολείου και τα χαρακτηριστικά των σχέσεων παρά με ατομικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών.

Με βάση τα παραπάνω, προκύπτει ότι, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις που έχουν καταγραφεί στη βιβλιογραφία, δεν υπάρχει πλήρης συμφωνία σχετικά με το κατά πόσο το φύλο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση του δεσμού εκπαιδευτικού-μαθητή. Η διερεύνηση του ζητήματος στην προσχολική εκπαίδευση εξακολουθεί να παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις παιδαγωγικές σχέσεις και, κατ' επέκταση, τη συνολική αναπτυξιακή πορεία των παιδιών.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος ευρύτερης ποσοτικής έρευνας που διερεύνησε την ποιότητα των σχέσεων και του δεσμού εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής με τους μαθητές τους. Για τις ανάγκες του παρόντος άρθρου αξιοποιήθηκαν τα δεδομένα που αφορούν το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα το οποίο εξετάζει κατά πόσο οι διαστάσεις τους δεσμού εκπαιδευτικού-μαθητή διαφοροποιούνται ως προς το φύλο του παιδιού.

Στην έρευνα συμμετείχαν 60 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής οι οποίοι εργάζονταν σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία και κέντρα δημιουργικής απασχόλησης παιδιών της Ρόδου. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με δειγματοληψία ευκολίας, καθώς οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με βάση διαθεσιμότητας και εθελοντικής συμμετοχής.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα STRS (Student-Teacher-Relationship Scale) του Pianta (2001), η οποία βασίζεται στη θεωρία του δεσμού και μεταφράστηκε και εφαρμόστηκε στην Ελληνική γλώσσα από την Γαλανάκη (2007). Πιο συγκεκριμένα, η κλίμακα αξιολογεί τρείς βασικές διαστάσεις της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή: την Εγγύτητα, τη Σύγκρουση και την Εξάρτηση. Η κλίμακα αποτελεί ένα από τα πλέον διαδεδομένα ερευνητικά εργαλεία για τη μελέτη παιδαγωγικών σχέσεων στην προσχολική ηλικία.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση περιγραφικών και επαγωγικών στατιστικών αναλύσεων. Για τη διερεύνηση πιθανών διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στις τρείς διαστάσεις του δεσμού εφαρμόστηκαν έλεγχοι διαφορών μέσων όρων. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $p < .05$.

Αποτελέσματα σύμφωνα με το φύλο των μαθητών

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης αφορούσε τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στις τρεις διαστάσεις του δεσμού εκπαιδευτικού-μαθητή, δηλαδή στην Εγγύτητα, τη Σύγκρουση και την Εξάρτηση, ως προς το φύλο του παιδιού.

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι τα κορίτσια παρουσίασαν ελαφρώς υψηλότερο μέσο όρο στη διάσταση της Εγγύτητας (M = 42.1, SD = 7.8) συγκριτικά με τα αγόρια (M = 41.0, SD = 8.6). Ωστόσο, η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική, t(58) = 0.64, p = .523.

Αναφορικά με τη διάσταση της Σύγκρουσης, τα αγόρια εμφάνισαν υψηλότερο μέσο όρο (M = 28.3, SD = 9.5) σε σύγκριση με τα κορίτσια (M = 26.1, SD = 9.8). Παρά τη διαφορά αυτή τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων, t(58) = -0.94, p = .349.

Παρόμοια εικόνα παρουσιάστηκε και στη διάσταση της Εξάρτησης. Τα κορίτσια κατέγραψαν ελαφρώς υψηλότερο μέσο όρο (M = 13.0, SD = 3.4) συγκριτικά με τα αγόρια (M = 12.1, SD = 4.2), χωρίς όμως η διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική, t(58) = 0.90, p = .370.

Συνολικά, τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν ότι παρόλο που παρατηρούνται ορισμένες διαφοροποιήσεις στους μέσους όρους των τριών διαστάσεων, το φύλο του παιδιού δεν φαίνεται να επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την ποιότητα του δεσμού που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή στην προσχολική εκπαίδευση.

Ερμηνεία και συζήτηση των ευρημάτων

Σκοπός του παρόντος άρθρου ήταν η διερεύνηση της πιθανής επίδρασης του φύλου του παιδιού στις διαστάσεις της Εγγύτητας, της Σύγκρουσης και της Εξάρτησης που συνθέτουν τον δεσμό εκπαιδευτικού-μαθητή. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, γεγονός που υποδηλώνει ότι η ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης δεν καθορίζεται αποκλειστικά από το φύλο του παιδιού.

Παρόλα αυτά, οι μέσοι όροι που καταγράφηκαν παρουσιάζουν ιδιαίτερο ερμενευτικό ενδιαφέρον. Ειδικότερα, τα κορίτσια εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα Εγγύτητας σε σχέση με τα αγόρια. Το εύρημα αυτό φαίνεται να συνάδει με προηγούμενες μελέτες που έχουν υποστηρίξει ότι τα κορίτσια συχνά αναπτύσσουν πιο θετικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους, εμφανίζοντας υψηλότερα επίπεδα συνεργασίας, συναισθηματικής έκφρασης και κοινωνικής προσαρμογής (Hamre & Pianta, 2001). Παρότι η διαφορά που καταγράφηκε στην παρούσα έρευνα δεν ήταν στατιστικά σημαντική, η τάση αυτή φαίνεται να ακολουθεί αντίστοιχα μοτίβα που έχουν αναφερθεί στη διεθνή βιβλιογραφία.

Αντίστοιχα, τα αγόρια παρουσίασαν υψηλότερο μέσο όρο στη διάσταση της Σύγκρουσης. Το εύρημα αυτό ενδέχεται να συνδέεται με το γεγονός ότι τα αγόρια εμφανίζουν

συχνότερα εξωτερικευμένες μορφές συμπεριφοράς, όπως παρορμητικότητα, δυσκολίες αυτορρύθμισης και αυξημένη κινητικότητα, χαρακτηριστικά τα οποία ενδέχεται να οδηγούν σε περισσότερες συγκρουσιακές αλληλεπιδράσεις μέσα στην τάξη (Walker & Graham, 2021). Ωστόσο, η απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών υποδεικνύει ότι οι συμπεριφορικές αυτές τάσεις δεν επηρεάζουν σε καθοριστικό βαθμό τη συνολική ποιότητα του δεσμού που αναπτύσσεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και το εύρημα που αφορά την Εξάρτηση. Τα κορίτσια εμφάνισαν ελαφρώς υψηλότερες τιμές συγκριτικά με τα αγόρια, γεγονός που θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως ένδειξη μεγαλύτερης αναζήτησης συναισθηματικής επιβεβαίωσης και εγγύτητας προς τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, η μικρή αυτή διαφοροποίηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική και δεν επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων σχετικά με τη σχέση μεταξύ φύλου και εξάρτησης.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης βρίσκονται σε συμφωνία με τη μελέτη των Hamre και Pianta (2001), οι οποίοι υποστήριξαν ότι η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη σχολική προσαρμογή και τη μετέπειτα ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών, ανεξάρτητα από το φύλο τους. Επιπλέον, οι Sette et al. (2018) διαπίστωσαν ότι οι διαστάσεις της Εγγύτητας, της Σύγκρουσης και της Εξάρτησης επηρεάζονται περισσότερο από τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών ανεξάρτητα από δημογραφικούς παράγοντες.

Παρόμοια συμπεράσματα προκύπτουν και από τη μελέτη της Βλάχου (2015), σύμφωνα με την οποία η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή σχετίζεται περισσότερο με τη σχολική προσαρμογή και λιγότερο με δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο. Παράλληλα, τα αποτελέσματα συνδέονται και με τα ευρήματα του Γρηγοριάδη (2005), ο οποίος τόνισε ότι η ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης συνδέεται κυρίως με την κοινωνική προσαρμογή και την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και όχι με επιφανειακά δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Μια πιθανή ερμηνεία των αποτελεσμάτων είναι ότι οι σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές δίνουν ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση στην εξατομικευμένη προσέγγιση των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης φαίνεται να προσαρμόζουν τη στάση και τις πρακτικές τους στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε παιδιού, ανεξάρτητα από το φύλο του. Ως αποτέλεσμα, παράγοντες όπως η προσωπικότητα, η κοινωνική συμπεριφορά, η συναισθηματική ωριμότητα και το οικογενειακό περιβάλλον ενδέχεται να ασκούν μεγαλύτερη επίδραση στη διαμόρφωση του δεσμού σε σύγκριση με το φύλο.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα μπορούν να ερμηνευθούν υπό το πρίσμα της θεωρίας του δεσμού. Σύμφωνα με τον Bowlby (1969), η ανάπτυξη ασφαλών σχέσεων εξαρτάται κυρίως από τη διαθεσιμότητα, τη συνέπεια και την ανταπόκριση του σημαντικού ενήλικα στις ανάγκες του παιδιού, Υπό αυτή την οπτική, η δημιουργία θετικού δεσμού με τον εκπαιδευτικού δεν φαίνεται να επηρεάζεται άμεσα από το φύλο του παιδιού, αλλά από την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα πρέπει να ερμηνευθούν λαμβάνοντας υπόψη ορισμένους περιορισμούς. Το σχετικά μικρό μέγεθος του δείγματος και η γεωγραφική εστίαση της έρευνας σε μία συγκεκριμένη περιοχή της Ελλάδας περιορίζουν τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, τα δεδομένα βασίστηκαν αποκλειστικά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και όχι σε συνδυασμό πηγών πληροφόρησης. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν μεγαλύτερα και περισσότερα αντιπροσωπευτικά δείγματα, καθώς και να συνδυάσουν ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις για την πληρέστερη κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τον δεσμό εκπαιδευτικού-μαθητή.

Επίλογος

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε κατά πόσο το φύλο του παιδιού σχετίζεται με τις διαστάσεις της Εγγύτητας, της Σύγκρουσης και της Εξάρτησης που συνθέτουν τον δεσμό εκπαιδευτικού-μαθητή στην προσχολική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι παρά τις μικρές διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν στους μέσους όρους των επιμέρους διαστάσεων, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή δεν επηρεάζεται ουσιαστικά από το φύλο του παιδιού, αλλά φαίνεται να διαμορφώνεται από ένα ευρύτερο πλέγμα ατομικών, κοινωνικών και παιδαγωγικών παραγόντων. Παράλληλα, επιβεβαιώνεται η σημασία της δημιουργίας θετικών και υποστηρικτικών σχέσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον, καθώς αυτές συμβάλλουν καθοριστικά στη συναισθηματική ασφάλεια, την κοινωνική προσαρμογή και τη μαθησιακή ανάπτυξη των παιδιών.

Η περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος μέσα από μεγαλύτερα δείγματα και διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια αναμένεται να συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση του ρόλου που διαδραματίζει το φύλο στη διαμόρφωση των παιδαγωγικών σχέσεων κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review, 21*(2), 141–170. https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0.

Διαθέσιμο στο: http://dx.doi.org/10.26253/heal.uth.9004 [Πρόσβαση: 27/11/2025].

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.

Galanaki, E. P., & Vassilopoulou, H. D. (2007). *The Student-Teacher Relationship Scale in a Greek sample of preadolescents: Reliability and validity data.* Psychology, The Journal of the Hellenic Psychological Society, 14(3), 292 310.

Giannelos, A. (2009). I paidagogiki schesi ekpaideftikou-mathiti. O ekpaideftikos os simantikos allos. Ekdoseis: Grigori.

Galanaki, E. (2022). Scheseis ekpaideftikou–mathiti kai scholiki prosarmogi. Athina: Gutenberg.

Grigoriadis, A. (2005). Diaprosopikes scheseis sto nipiagogeio. Antilipseis nipiagogon kai mathiton gia tis metaxy tous scheseis (Doctoral dissertation, Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis (APTh). Scholi Paidagogiki. Tmima Epistimon Proscholikis Agogis kai Ekpaidefsis). Diathesimo sto: https://ikee.lib.auth.gr/record/14702/files/GRI-2005-499.pdf [Prosvasi: 27/12/2025].

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625–638. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301.

Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools, 41*(2), 247–259. https://doi.org/10.1002/pits.10153.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Pianta, R. C. (2001). *Student–Teacher Relationship Scale: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Sette, S., Baumgartner, E., Laghi, F., & Coppola, G. (2018). Enhancing validity of the Student–Teacher Relationship Scale through factorial invariance across gender and age. *Frontiers in Psychology, 9*, 1–11.

Vlachou, E. (2015). Schesi ekpaideftikou–mathiti kai prosarmogi tou paidiou sto scholeio. Larisa: TEI Thessalias, Tmima Nosileftikis.

Walker, T., & Graham, A. (2021). Teacher–student relationships, sense of belonging and student wellbeing. *Educational and Child Psychology, 38*(2), 9–23.

Η Τεχνική Πλέγματος Ρεπερτορίου στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: μεθοδολογική πρόταση για τη διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών

Κωνσταντίνος Τρικάλης
Μαθηματικός-Πληροφορικός, MEd Διδακτικολογίας, MA Εφαρμοσμένης Κλινικής Κοινωνιολογίας και Τέχνης, MSc Οργάνωσης και Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων

Περίληψη

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση χρειάζεται μεθόδους που αναδεικνύουν πώς οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν αξίες, δράσεις και παιδαγωγικές επιλογές. Η εργασία παρουσιάζει την Τεχνική Πλέγματος Ρεπερτορίου (Repertory Grid Technique - RGT) ως ερευνητικό και επιμορφωτικό εργαλείο, μέσα από στοχευμένη μεθοδολογική σύνθεση της βιβλιογραφίας. Αποσαφηνίζονται τα στοιχεία, οι διπολικές κατασκευές, η τριαδική εκμαίευση, οι δοθείσες κατασκευές και τα επίπεδα ανάλυσης. Ένα ρητά υποθετικό πλέγμα πέντε περιβαλλοντικών σεναρίων και τεσσάρων διπολικών κατασκευών συνοδεύεται από αναπαραγώγιμη περιγραφική Ανάλυση Κύριων Συνιστωσών. Προτείνονται επίσης κριτήρια εγκυρότητας, δεοντολογίας και διαφανούς αναφοράς. Η πρωτοτυπία της πρότασης βρίσκεται στη σύνδεση της RGT με την ικανότητα δράσης και τη συστημική περιβαλλοντική σκέψη, χωρίς να συγχέεται η ιδιογραφική χαρτογράφηση με ψυχομετρική επικύρωση. Η RGT μπορεί έτσι να συμπληρώσει συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια και να στηρίξει τεκμηριωμένο επαγγελματικό αναστοχασμό.

Λέξεις-Κλειδιά: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Τεχνική Πλέγματος Ρεπερτορίου, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, συστημική σκέψη, επιμόρφωση

Repertory Grid Technique in Environmental Education: A Methodological Proposal for Exploring Teachers' Conceptions

Konstantinos Trikalis

Abstract

Environmental education requires methods that reveal how teachers differentiate values, actions, and pedagogical choices. This article presents the Repertory Grid Technique (RGT) as a research and professional-learning tool through a focused methodological synthesis of the literature. It clarifies elements, bipolar constructs, triadic elicitation, supplied constructs, and levels of analysis. A specifically hypothetical framework consisting of five environmental scenarios and four balanced constructs is accompanied by a reproducible and descriptive principal component analysis. Criteria for validity, ethics, and transparent reporting are also proposed. The contribution lies in connecting RGT with action competence and environmental systems thinking while avoiding the conflation of idiographic mapping with psychometric validation. RGT can therefore complement interviews and questionnaires and support evidence-informed professional reflection, provided that construct provenance, analytical decisions, and inferential limits are reported explicitly.

Key-Words: environmental education, Repertory Grid Technique, teachers' conceptions, systems thinking, professional development

Εισαγωγή

Η έρευνα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) καλείται να διερευνήσει κρίσεις που δεν αποδίδονται επαρκώς με μία μόνο κλίμακα: τι θεωρεί ένας εκπαιδευτικός ουσιαστική δράση, πώς διακρίνει τη συμμετοχή από την απλή παρουσία και πότε μια δραστηριότητα εκλαμβάνεται ως συστημική. Οι κρίσεις αυτές είναι σχεσιακές. Αποκτούν νόημα όταν συγκρίνονται συγκεκριμένες περιπτώσεις και διατυπώνονται οι διακρίσεις που τις οργανώνουν.

Τα ερωτηματολόγια προσφέρουν συγκρισιμότητα όταν οι μεταβλητές έχουν ήδη οριστεί, ενώ οι συνεντεύξεις αναδεικνύουν πλούσιες ερμηνείες αλλά δυσκολεύουν τη συστηματική σύγκριση. Η RGT συνδυάζει δομημένη σύγκριση και βαθμολόγηση με τη διερεύνηση του νοήματος που αποδίδουν τα πρόσωπα. Δεν είναι, όμως, αυτομάτως αμερόληπτη ούτε τυποποιημένο ψυχομετρικό τεστ: το αποτέλεσμα επηρεάζεται από τα στοιχεία, τη διαδικασία εκμαίευσης και τις αναλυτικές επιλογές (Gardiner et al., 2024; Jankowicz, 2004).

Η βιβλιογραφία δείχνει ότι η RGT έχει ήδη αξιοποιηθεί για την οικολογική συστημική σκέψη μαθητών (Keynan et al., 2014), για τις άρρητες αντιλήψεις εκπαιδευτικών Βιολογίας (Rozenszajn & Yarden, 2015) και γενικότερα για την ανάδειξη άρρητων γνωστικών δομών στην εκπαιδευτική έρευνα (Rozenszajn et al., 2021). Οι Carmi και Tal (2019) τη συνδύασαν με Ανάλυση Κύριων Συνιστωσών (Principal Component Analysis - PCA) για την αντίληψη οικολογικών κινδύνων. Τα προηγούμενα αυτά έργα τεκμηριώνουν τη χρησιμότητα της τεχνικής, αλλά και την ανάγκη σαφούς διάκρισης ανάμεσα στην εκμαίευση προσωπικών κατασκευών, στις δοθείσες διαστάσεις και στην περιγραφική ποσοτική χαρτογράφηση.

Η παρούσα εργασία είναι μεθοδολογική σύνθεση και όχι συστηματική ανασκόπηση. Έγινε στοχευμένη αναζήτηση έως τις 15 Ιουλίου 2026 σε ERIC, Google Scholar και ιστοτόπους εκδοτών, με τους όρους “repertory grid”, “environmental education”, “sustainability”, “teacher conceptions”, “PCA” και τις ελληνικές αντιστοιχίες τους, καθώς και αναδρομική αναζήτηση στις βιβλιογραφίες των άμεσα συναφών μελετών. Επιλέχθηκαν πηγές που τεκμηριώνουν τον σχεδιασμό RGT, την εκπαιδευτική ή περιβαλλοντική εφαρμογή και την ανάλυση. Σκοπός είναι ένα διαφανές, εφαρμόσιμο πλαίσιο που συνδέει την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) με σχεδιασμό, ερμηνεία και επιμόρφωση. Δεν χρησιμοποιούνται συμμετέχοντες ή εμπειρικά δεδομένα. Όλες οι τιμές του παραδείγματος είναι υποθετικές.

Θεωρητική και μεθοδολογική βάση

Προσωπικές κατασκευές και διπολικές διακρίσεις

Η RGT θεμελιώνεται στη Θεωρία Προσωπικών Κατασκευών του Kelly (1955), σύμφωνα με την οποία τα άτομα οργανώνουν την εμπειρία μέσα από συστήματα διακρίσεων. Μια κατασκευή είναι διπολική: το “συμμετοχικό” αποκτά συγκεκριμένο νόημα μόνο όταν προσδιοριστεί ο αντίθετος ή εναλλακτικός πόλος του. Διαφορετικός αντίθετος πόλος παράγει διαφορετική έννοια, γι’ αυτό δεν αρκεί η χρήση μεμονωμένων επιθέτων (Bourne & Jankowicz, 2018; Jankowicz, 2004).

Ένα πλέγμα περιλαμβάνει θέμα, στοιχεία (elements), διπολικές κατασκευές (bipolar constructs) και αξιολογήσεις των στοιχείων πάνω στις κατασκευές. Τα στοιχεία μπορεί να είναι δραστηριότητες, σενάρια, τόποι ή χρονικές εκδοχές μιας πρακτικής. Στην ΠΕ, ενδεικτικά στοιχεία είναι διαφορετικές εκδοχές σχολικού κήπου, δράσης για το νερό ή διερεύνησης κλιματικού ζητήματος. Η ερευνητική ερώτηση πρέπει να προηγείται της επιλογής των: ένας αριθμητικός πίνακας δεν καθιστά από μόνος του ισχυρό ένα ερευνητικό σχέδιο.

Εκμαιευμένες και δοθείσες κατασκευές

Στην κλασική εφαρμογή, οι κατασκευές εκμαιεύονται από τον συμμετέχοντα. Η τριαδική εκμαίευση παρουσιάζει τρία στοιχεία και ζητά έναν τρόπο με τον οποίο δύο μοιάζουν και διαφέρουν από το τρίτο. Διευκρινιστικές ερωτήσεις καθιστούν τους πόλους κατανοητούς, συμπεριφορικά σαφείς και σχετικούς με το θέμα. Το laddering -εις βάθος μέθοδος συνέντευξης που χρησιμοποιείται για να διερευνήσει το βαθύτερο «γιατί» πίσω από τις σκέψεις και τις αξίες ενός ατόμου- διερευνά γιατί μια διάκριση είναι σημαντική και ποιες συνέπειες της αποδίδονται (Jankowicz, 2004).

Οι δοθείσες κατασκευές σε ερωτηματολόγια επιτρέπουν κοινές αξιολογήσεις σε ομαδικές έρευνες, αλλάζουν όμως την θέαση αντικειμενικής άποψης όταν οι διαστάσεις προέρχονται μόνο από τον ερευνητή. Ακριβέστερα, λέμε τότε ότι, «οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν κοινά στοιχεία μέσω ερευνητικά δοθεισών κατασκευών». Μια ισχυρή ενδιάμεση λύση είναι ο διαδοχικός σχεδιασμός: αρχική εκμαίευση, διαφανής θεματική σύνθεση και στη συνέχεια κοινό πλέγμα (Barroso et al., 2024).

Σχεδιασμός πλέγματος στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η ΠΕ προσφέρεται για RGT επειδή περιλαμβάνει συγκρίσιμες αλλά όχι ισοδύναμες παιδαγωγικές εκδοχές. Μια δράση μπορεί να είναι κυρίως ατομική ή συλλογική, καθοδηγούμενη ή συνδιαμορφωμένη, άμεσα πρακτική ή συστημικά διερευνητική. Οι εντάσεις αυτές συνδέονται με την ικανότητα δράσης, τη συμμετοχή και τις ικανότητες για την αειφορία (Cebrián & Junyent, 2015; Jensen & Schnack, 1997; Mogensen & Schnack, 2010).

Τα στοιχεία πρέπει να είναι συγκρίσιμα και να παρουσιάζουν ουσιαστική ποικιλία. Σενάρια που είναι όλα προφανώς θετικά ή αρνητικά παράγουν κυρίως κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις. Τα πιο χρήσιμα σενάρια συνδυάζουν πλεονεκτήματα και περιορισμούς: πχ ισχυρό οικολογικό στόχο με περιορισμένη μαθητική φωνή, ή συμμετοχή χωρίς επαρκή συστημική διερεύνηση. Παράλληλα, η φορά των πόλων πρέπει να εναλλάσσεται ώστε η υψηλή βαθμολογία να μη σημαίνει πάντοτε την κοινωνικά προτιμητέα απάντηση.

Υποθετικό παράδειγμα εφαρμογής

Ο Πίνακας 1 είναι αποκλειστικά υποθετικός και δεν αποτελεί ερευνητικό εύρημα. Οι γραμμές είναι περιβαλλοντικά σενάρια (Σ1-Σ5), οι στήλες διπολικές δοθείσες κατασκευές (Κ1-Κ4) και κάθε κελί μια αξιολόγηση 1-7. Το 1 και το 7 αντιστοιχούν στους αναγραφόμενους πόλους (αριστερά και δεξιά αντίστοιχα). Το 4 δηλώνει ισόρροπη ή ενδιάμεση τοποθέτηση. Για το “δεν γνωρίζω”, απαιτείται ξεχωριστή ένδειξη, συνήθως.

Τεχνικά, η εναλλαγή της φοράς των πόλων μπορεί να μειώνει την αυτοματοποιημένη, κοινωνικά επιθυμητή απόκριση.

Πίνακας 1: Υποθετικό πλέγμα σεναρίων και ισορροπημένων δοθεισών κατασκευών

Στοιχείο/σενάριο	**Κ1: Κυρίως ατομική (1) – κυρίως συλλογική (7)**	**Κ2: Συνδιαμόρφωση (1) – καθοδήγηση εκπαιδευτικού (7)**	**Κ3: Άμεση λύση (1) – συστημική διερεύνηση (7)**	**Κ4: Οικοσυστημική (1) – ανθρωποκεντρική (7)**
Σ1. Συνδιαμόρφωση αυλής βιοποικιλότητας	6	2	5	2
Σ2. Διάλεξη για το κλίμα χωρίς μαθητική δράση	2	7	4	4
Σ3. Διαγωνισμός ανακύκλωσης μεταξύ τάξεων	5	4	2	5
Σ4. Κοινότητα μάθησης για την τοπική λειψυδρία	7	1	7	3
Σ5. Έτοιμος κανονισμός σχολείου χωρίς πλαστικό	3	7	2	2

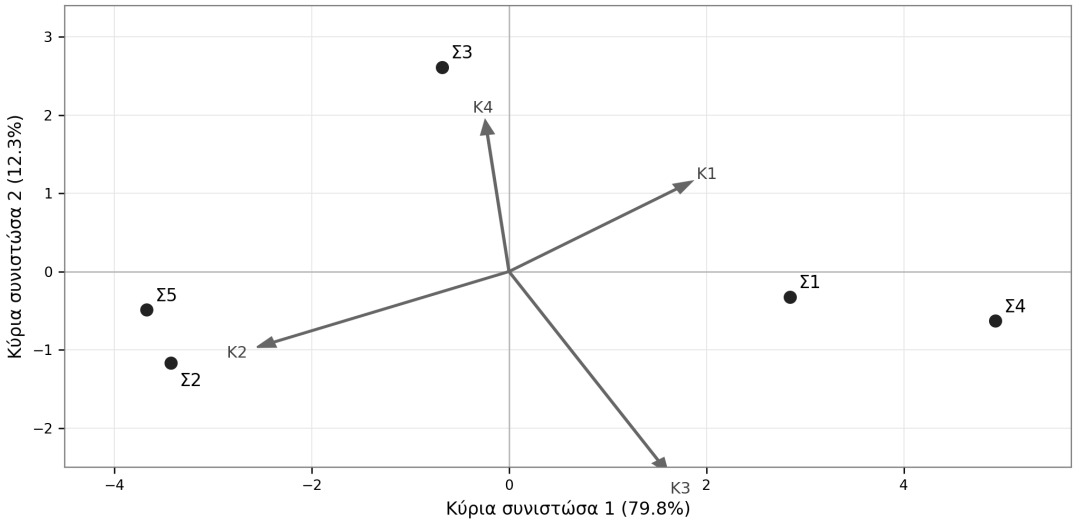
Το πλέγμα επιτρέπει να εξεταστούν ομοιότητες σεναρίων, κατασκευές με ισχυρή διαφοροποίηση και εντάσεις ανάμεσα στο οικολογικό αποτέλεσμα και στη συμμετοχική διαδικασία. Επειδή πρόκειται για μικρό ατομικό πλέγμα, δεν δικαιολογεί μια ψυχομετρική επικύρωση ή πληθυσμιακή γενίκευση.

Ανάλυση και ερμηνεία

Ατομικό πλέγμα

Η ατομική ανάλυση είναι ιδιογραφική (ονομάζεται έτσι γιατί αναφέρεται στην περιγραφή, ερμηνεία και κατανόηση καταστάσεων και διαδικασιών που αφορούν το άτομο, κατά Ίσαρη και Πουρκό): εξετάζει το περιεχόμενο των κατασκευών, τις αποστάσεις μεταξύ στοιχείων και τη συσχέτιση κατασκευών. Η ερμηνεία δεν γίνεται μηχανικά από λογισμικό. Επιστρέφει στο ακριβές λεκτικό των πόλων και στο πλαίσιο της ατομικής συνέντευξης. Η χαρτογράφηση αυτή μπορεί να υποστηρίξει κάποιο αναστοχασμό: γιατί δύο δράσεις τοποθετούνται κοντά ή γιατί μια κατασκευή τις διαφοροποιεί;

Η PCA, από την άλλη –και εποπτικά-, μπορεί να συμπυκνώσει περιγραφικά ένα πλέγμα, αλλά δεν αποτελεί επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση ούτε αποδεικνύει λανθάνουσες ψυχολογικές δομές (Jolliffe & Cadima, 2016). Στο υποθετικό παράδειγμα οι τέσσερις στήλες κεντραρίστηκαν χωρίς τυποποίηση, επειδή χρησιμοποιούν κοινή κλίμακα 1-7. Η PCA απέδωσε 79,8% της διακύμανσης στην πρώτη και 12,3% στη δεύτερη συνιστώσα. Στο Σχήμα 1, τα Σ1 και Σ4 βρίσκονται προς τη συλλογική, συνδιαμορφωμένη και συστημική πλευρά, τα Σ2 και Σ5 προς την καθοδηγούμενη, ενώ το Σ3 διαφοροποιείται κυρίως στη δεύτερη συνιστώσα. Η φορά κάθε άξονα είναι αυθαίρετη και η ερμηνεία αφορά μόνο τα πέντε υποθετικά σενάρια.



Σχήμα 1: Περιγραφικός PCA biplot του υποθετικού πλέγματος. Οι K1-K4 αντιστοιχούν στις στήλες του Πίνακα 1· η φορά των αξόνων είναι αυθαίρετη και τα διανύσματα κλιμακώθηκαν μόνο για αναγνωσιμότητα.

Ομαδικά πλέγματα και μεγαλύτερα δείγματα

Σε ομαδική έρευνα διατηρείται ως βασική μονάδα το πλέγμα κάθε εκπαιδευτικού. Με κοινά στοιχεία και κατασκευές μπορούν να παρουσιαστούν τα ατομικά προφίλ, οι κατανομές και οι διαφορές ανά σενάριο. Ένα "μέσο πλέγμα" επιλέγεται μόνο ως εποπτική σύνοψη, επειδή μπορεί να εξαφανίσει τα αντίθετα μοτίβα. Προσοχή πρέπει να δοθεί στη μεθοδολογία, καθώς η αύξηση του αριθμού συμμετεχόντων δεν μετατρέπει αυτομάτως τις κατασκευές σε επικυρωμένη κλίμακα.

Η ομαδική σύνθεση πρέπει να δηλώνει αν συγκρίνονται κοινές βαθμολογίες, αν ομαδοποιούνται εκμαιευμένες κατασκευές ή αν εφαρμόζεται κάποιο πολυεπίπεδο μοντέλο. Οι επαναλαμβανόμενες κρίσεις μέσα στο ίδιο πρόσωπο δεν είναι ανεξάρτητες παρατηρήσεις. Σε μικρά, σκόπιμα δείγματα προέχουν η πλήρης παρουσίαση των ατομικών μοτίβων και η διασπορά των παρατηρήσεων, επίσης τα διαστήματα εμπιστοσύνης. Οι έλεγχοι διαφορών ή η ομαδοποίηση απαιτούν αιτιολόγηση, επαρκές μέγεθος και προδηλωμένο σχέδιο. Οι κατασκευές δεν πρέπει να συμπτύσσονται σε έναν μέσο δείκτη που καταργεί τη διαφοροποίηση των σεναρίων.

Ποιοτική ανάλυση κατασκευών

Όταν οι κατασκευές εκμαιεύονται, η ανάλυση περιεχομένου είναι ισότιμη με την αριθμητική ανάλυση. Η κατηγοριοποίηση πρέπει τότε να διατηρεί το αρχικό λεκτικό και τους δύο πόλους. Η Honey's Content Analysis προσφέρει μια συστηματική διαδικασία ομαδοποίησης, αλλά απαιτεί σαφείς κατηγορίες, παραδείγματα, αναστοχαστικότητα και διαφανείς αποφάσεις (Barroso et al., 2024). Η συχνότητα εδώ δεν ισοδυναμεί με τη θεωρητική σημασία.

Επιμορφωτική αξιοποίηση

Η RGT μπορεί να λειτουργήσει ως δομή επαγγελματικού αναστοχασμού. Οι εκπαιδευτικοί συγκρίνουν κάποιες εναλλακτικές εκδοχές του ίδιου προγράμματος, εξετάζουν τις κατασκευές που χρησιμοποιούν και συζητούν τις αποκλίσεις. Ο χάρτης δεν βαθμολογεί τον "καλό εκπαιδευτικό" αλλά καθιστά συζητήσιμες τις διακρίσεις που καθοδηγούν τις παιδαγωγικές κρίσεις.

Μια επιμορφωτική εφαρμογή μπορεί να περιλαμβάνει ένα αρχικό ατομικό πλέγμα, τη συνεργατική ερμηνεία, τον ανασχεδιασμό κάθε δραστηριότητας και συμπλήρωση σε επαναληπτικό πλέγμα. Μια μεταβολή δείχνει αλλαγή στον τρόπο κρίσης των συγκεκριμένων στοιχείων, όχι όμως αυτομάτως γενικευμένη ικανότητα. Κάθε ισχυρισμός γενικευμένης αποτελεσματικότητας απαιτεί προσχεδιασμένους δείκτες, χρονική παρακολούθηση και, όπου είναι εφικτό, κατάλληλη σύγκριση.

Στην ΠΕ, η αξία της διαδικασίας αυξάνεται όταν τα στοιχεία ενσωματώνουν αυθεντικά πραγματικές εντάσεις: πχ ηθικά διλήμματα με οικολογικά ορθό αποτέλεσμα αλλά με περιορισμένη συμμετοχή, μια ισχυρή μαθητική πρωτοβουλία με επιφανειακή όμως τεκμηρίωση ή κάποια τοπική δράση χωρίς σύνδεση με τις συστημικές αιτίες. Έτσι, η συζήτηση μετακινείται από τη γενική αποδοχή της αειφορίας στον συγκεκριμένο ανασχεδιασμό της διδασκαλίας.

Κριτήρια ποιότητας και διαφανούς αναφοράς

Πίνακας 2: Ελάχιστα στοιχεία που πρέπει να αναφέρει μια μελέτη RGT

Πεδίο	**Αναγκαία πληροφορία**	**Συχνό σφάλμα**
Σκοπός	Θέμα, μονάδα ανάλυσης, τύπος ισχυρισμού	Αόριστη "διερεύνηση αντιλήψεων"
Στοιχεία	Πηγή, αριθμός, κριτήρια, συγκρισιμότητα	Διπλότυπα ή μονοσήμαντα σενάρια
Κατασκευές	Εκμαιευμένες, δοθείσες ή μικτές· διαδικασία	Προσωπικές κατασκευές που δόθηκαν
Κλίμακα	Σημεία, φορά πόλων, νόημα μέσου/ελλείπουσας τιμής	Αλλαγή φοράς χωρίς αντιστροφή
Δείγμα	Επιλογή, πλαίσιο, ρόλος συμμετεχόντων	Μεγάλο N αντί έγκυρου σχεδιασμού
Ανάλυση	Διαστάσεις, προεπεξεργασία, λογισμικό, scores/loadings	PCA ως παραγοντική επικύρωση
Ερμηνεία	Σύνδεση αριθμών, πόλων και πλαισίου	Αυτόματη ερμηνεία γραφήματος
Δεοντολογία	Συναίνεση, ανωνυμία, απόσυρση, φύλαξη	Ταύτιση επιμόρφωσης με έρευνα

Η εγκυρότητα δεν εξασφαλίζεται από το λογισμικό. Απαιτεί αντιστοίχιση στοιχείων και κατασκευών με το ερώτημα, πιλοτικό έλεγχο της γλώσσας που χρησιμοποιήθηκε, διαφάνεια στην εκμαίευση των εννοιών, έλεγχο φοράς πόλων και σύνδεση της αριθμητικής με τη νοηματική ερμηνεία. Στην επιμόρφωση, η συμμετοχή στη δραστηριότητα πρέπει να διακρίνεται από τη συναίνεση για ερευνητική συλλογή δεδομένων.

Περιορισμοί της προσέγγισης

Η RGT είναι απαιτητική: πολλά στοιχεία και κατασκευές αυξάνουν γρήγορα τις αξιολογήσεις και την κόπωση. Οι αφηρημένοι πόλοι επιδέχονται διαφορετικές ερμηνείες, ενώ αξιολογικά οι πιο φορτισμένοι πόλοι ευνοούν κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις.

Ο ερευνητής καλείται να αναρωτηθεί στον ερευνητικό του σχεδιασμό: οι κοινές κατασκευές αυξάνουν τη συγκρισιμότητα αλλά περιορίζουν την ιδιογραφική δύναμη. Η πλήρης εκμαίευση κάνει το αντίστροφο.

Από την άλλη, οι χάρτες και τα ποσοστά διακύμανσης μπορεί να δημιουργούν ψευδή αντικειμενικότητα. Ένα ορθό αποτέλεσμα ανάλυσης και ερμηνείας εξαρτάται σίγουρα από το θέμα, τα στοιχεία, τους πόλους και τον χρόνο. Προσοχή πρέπει να δοθεί και στο δείγμα: η RGT δεν πρέπει να χρησιμοποιείται για διάγνωση, προσωπικότητα ή κατάταξη των εκπαιδευτικών χωρίς ανεξάρτητη τεκμηρίωση, ούτε αντικαθιστά την παρατήρηση, τις συνεντεύξεις ή τα δεδομένα μαθητών όταν αυτά απαιτούνται από το ερευνητικό ερώτημα.

Συμπεράσματα

Η Τεχνική Πλέγματος Ρεπερτορίου προσφέρει στην ΠΕ έναν συστηματικό τρόπο διερεύνησης των διακρίσεων με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δύνανται να νοηματοδοτούν τα βιωματικά σενάρια και τις δράσεις ενεργού πολιτειότητας. Η συνεισφορά της παρούσας πρότασης δίνει ένα ενιαίο, ελέγξιμο νήμα από την ερευνητική ερώτηση και την προέλευση των κατασκευών έως το ισορροπημένο πλέγμα, την περιγραφική PCA και τη διαφανή αναφορά.

Για έρευνα και επιμόρφωση, η ασφαλέστερη χρήση δεν είναι η παραγωγή εντυπωσιακών “παραγόντων”, αλλά ο τεκμηριωμένος διάλογος για συγκεκριμένες περιβαλλοντικές πρακτικές. Όταν δηλώνονται ορθά οι αναλυτικές αποφάσεις και περιορίζονται οι ισχυρισμοί, η RGT συμπληρώνει πιο παραγωγικά τεχνικές προσεγγίσεις με ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και συμμετοχική παρατήρηση και υποστηρίζει τον αναστοχαστικό σχεδιασμό της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Barroso, M. B. C., Martins, R. S., & Freitas, J. S. (2024). Repertory Grid Technique and Honey’s Content Analysis: Gathering and processing qualitative data. RAUSP Management Journal, 59(4), 386-401. https://doi.org/10.1108/RAUSP-11-2022-0249

Bourne, D., & Jankowicz, D. A. (2018). The Repertory Grid Technique. In M. Ciesielska & D. Jemielniak (Eds.), Qualitative methodologies in organization studies: Volume II (pp. 127-149). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-65442-3_6

Carmi, N., & Tal, A. (2019). The perceived relationship between population growth and current ecological problems using repertory grid technique. Human and Ecological Risk Assessment, 25(7), 1773-1788. https://doi.org/10.1080/10807039.2018.1473756

Cebrián, G., & Junyent, M. (2015). Competencies in education for sustainable development: Exploring the student teachers' views. Sustainability, 7(3), 2768-2786. https://doi.org/10.3390/su7032768

Gardiner, I. A., Littlejohn, A., & Boye, S. (2024). Researching learners' perceptions: The use of the repertory grid technique. Language Teaching Research, 28(3), 913-930. https://doi.org/10.1177/13621688211013623

Jankowicz, D. (2004). The easy guide to repertory grids. Wiley.

Jensen, B. B., & Schnack, K. (1997). The action competence approach in environmental education. Environmental Education Research, 3(2), 163-178. https://doi.org/10.1080/1350462970030205

Jolliffe, I. T., & Cadima, J. (2016). Principal component analysis: A review and recent developments. Philosophical Transactions of the Royal Society A, 374(2065), 20150202. https://doi.org/10.1098/rsta.2015.0202

Kelly, G. A. (1955). The psychology of personal constructs. Norton.

Keynan, A., Ben-Zvi Assaraf, O., & Goldman, D. (2014). The repertory grid as a tool for evaluating the development of students' ecological system thinking abilities. Studies in Educational Evaluation, 41, 90-105. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.09.012

Mogensen, F., & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the "new" discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. Environmental Education Research, 16(1), 59-74. https://doi.org/10.1080/13504620903504032

Rozenszajn, R., & Yarden, A. (2015). Exposing biology teachers' tacit views about the knowledge that is required for teaching using the repertory grid technique. Studies in Educational Evaluation, 47, 19-27. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.06.001

Rozenszajn, R., Zer Kavod, G., & Machluf, Y. (2021). What do they really think? The repertory grid technique as an educational research tool for revealing tacit cognitive structures. International Journal of Science Education, 43(6), 906-927. https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1891323

Μεταγνωστικές διεργασίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Ελένη Καλαϊτζή, Επίκουρη Καθηγήτρια Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εξετάζει τις μεταγνωστικές διεργασίες που συντελούνται κατά τη μαθησιακή διαδικασία στο ακαδημαϊκό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, αναλύονται οι μεταγνωστικές στρατηγικές που εφαρμόζουν οι φοιτητές/τριες στα μαθήματα Γλώσσας Ι & ΙΙΙ του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Διερευνάται η βασική υπόθεση ότι η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών συνδέεται με τη γενικότερη ανάπτυξη του γνωστικού συστήματος και, κατά συνέπεια, διαμορφώνεται με την πάροδο του χρόνου (Γωνίδα κ.ά., 2007).

Λέξεις-Κλειδιά: μεταγιγνώσκειν, μεταγνωστικές στρατηγικές, μεταγνωστικές διεργασίες, γνωστικό σύστημα

Metacognitive Processes in Higher Education

Eleni Kalaitzi, Assistant Professor at Aristotle University of Thessaloniki

Abstracts

This article investigates the metacognitive processes involved in learning within the academic context. More specifically, it focuses on the metacognitive strategies employed by students in the courses Language I and III at the School of German Language and Literature of the Aristotle University of Thessaloniki. The main hypothesis explored in this study is that the use of metacognitive strategies is linked to the overall development of the cognitive system and, therefore, develops progressively over time (Gonida et al., 2007).

Key-Words: metacognition, metacognitive strategies, metacognitive processes, cognitive system

Εισαγωγή

Βασικός στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι μόνο η μετάδοση γνώσεων, αλλά και η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/τριών να ελέγχουν και να ρυθμίζουν τη γνωστική τους δραστηριότητα. Στο πλαίσιο αυτό, το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί τις τελευταίες δεκαετίες στο μεταγνωστικό έλεγχο της σκέψης και στη γνωστική αυτορρύθμιση.

Η σημασία των μεταγνωστικών διεργασιών για την αποτελεσματική μάθηση αναγνωρίζεται ευρέως στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς συνδέεται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, τη στοχοθεσία, την

παρακολούθηση της προόδου, την αξιολόγηση της γνωστικής δραστηριότητας και την αναπροσαρμογή των ενεργειών τους, όπου αυτό κρίνεται αναγκαίο (Γωνίδα, 1999).

Στον ελλαδικό χώρο, οι μεταγνωστικές διεργασίες που συντελούνται κατά τη μάθηση στο σχολικό περιβάλλον έχουν διερευνηθεί εκτενώς (Efklides, 2001). Ωστόσο, διαπιστώνεται βιβλιογραφικό κενό ως προς τις μεταγνωστικές διεργασίες που αναπτύσσονται κατά τη μάθηση της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να συμβάλει στην κάλυψη αυτού του κενού, διερευνώντας το βαθμό αξιοποίησης μεταγνωστικών διεργασιών στα μαθήματα Γερμανικών (Γλώσσα Ι & ΙΙΙ) του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.). Βασική υπόθεση της έρευνας αποτελεί η θεωρητική παραδοχή ότι η εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών, η οποία συνδέεται με τη βελτίωση της μάθησης και της επίδοσης, σχετίζεται με τη μακρόχρονη ανάπτυξη του γνωστικού συστήματος εμφανίζεται νωρίς και αναπτύσσεται με αργούς ρυθμούς τουλάχιστον μέχρι και την εφηβεία (Γωνίδα κ.ά., 2007).

Μεταγιγνώσκειν

Σύμφωνα με την Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2011), ο όρος *μεταγιγνώσκειν* (metacognition) αναφέρεται στη συνειδητή ενημερότητα του ατόμου για τις γνωστικές του διεργασίες, καθώς και στην ικανότητά του να τις παρακολουθεί, να τις ελέγχει και να τις ρυθμίζει. Παρότι η πρώτη εμφάνιση του όρου αποδίδεται στον Tarski (1956), η συστηματική εισαγωγή του στην αναπτυξιακή ψυχολογία πραγματοποιήθηκε από τον Flavell (1979· 1976), ο οποίος τον συνέδεσε με «τη μάθηση, τη μνήμη και την οργάνωση της γνώσης» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1992, σ. 135).

Στο πλαίσιο αυτό, το γνωστικό σύστημα νοείται ως λειτουργία δύο αλληλένδετων επιπέδων: του *γιγνώσκειν*, που αφορά την αυτόματη γνωστική επεξεργασία, και του *μεταγιγνώσκειν*, που αφορά τη συνειδητή ενημερότητα και την ελεγχόμενη γνωστική επεξεργασία (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Υπό αυτή την έννοια, το μεταγιγνώσκειν συνιστά «γνώση για τη γνώση» ή, κατά τον Flavell (1979, σ. 906), «το γιγνώσκειν του γιγνώσκειν», καθώς επιτρέπει στο άτομο να παρεμβαίνει συνειδητά στον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και μαθαίνει. Η χρήση του απαρεμφάτου υποδηλώνει «την επεξεργασία της γνώσης και όχι μόνο το αποτέλεσμα της επεξεργασίας, δηλαδή τη στατική γνώση» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011, σ. 22).

Μεταγνωστικές στρατηγικές

Σύμφωνα με τον Flavell (1979), μία από τις βασικές μορφές του μεταγιγνώσκειν είναι οι μεταγνωστικές δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν «στρατηγικές παρακολούθησης και ελέγχου του γιγνώσκειν» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011, σελ. 170). Πρόκειται για εμπρόθετες και συνειδητές διαδικασίες μέσω των οποίων το άτομο σχεδιάζει, παρακολουθεί, ρυθμίζει, και αξιολογεί τη γνωστική του δραστηριότητα, με στόχο την αποτελεσματικότερη επίτευξη μαθησιακών στόχων (Veenman & Elshout, 1999). Η

συστηματική άσκηση των διαδικασιών αυτών οδηγεί σταδιακά στην ανάπτυξη μεταγνωστικής δεξιοσύνη, δηλαδή στην ευχέρεια χρήσης στρατηγικών σε μεταγνωστικό επίπεδο (Veenman & Beishuizen, 2004).

Στο πλαίσιο αυτό, οι μεταγνωστικές στρατηγικές αποτελούν επιμέρους ενέργειες των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και εφαρμόζονται σε όλα τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας, από την αρχική προσέγγιση του έργου έως και την αποτίμηση του αποτελέσματος (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Ως βασικές μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωρίζονται ο *Προσανατολισμός*, ο *Σχεδιασμός*, η *Παρακολούθηση*, η *Ρύθμιση*, και η *Αξιολόγηση*.

Ο Προσανατολισμός αφορά την κατανόηση του έργου και τον προσδιορισμό του ζητουμένου, καθώς αποτελεί το αρχικό στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας. Ακολουθεί ο Σχεδιασμός, ο οποίος περιλαμβάνει τη στοχοθεσία, την επιλογή στρατηγικών και την οργάνωση των απαιτούμενων ενεργειών. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, η Παρακολούθηση συνδέεται με τον συνεχή έλεγχο της πορείας της κατανόησης ή της επίλυσης, ώστε να διαπιστώνεται αν αυτή εξελίσσεται αποτελεσματικά. Όταν εντοπίζονται δυσκολίες ή αποκλίσεις από τον αρχικό στόχο, ενεργοποιείται η Ρύθμιση, δηλαδή η τροποποίηση της στρατηγικής, προκειμένου η μαθησιακή διαδικασία να καταστεί αποτελεσματικότερη. Τέλος, η Αξιολόγηση αφορά την αποτίμηση τόσο της διαδικασίας όσο και του αποτελέσματος σε σχέση με τον επιδιωκόμενο στόχο.

Οι μεταγνωστικές διεργασίες, σύμφωνα με τους Γωνίδα κ.ά. (2007), αποτελούν προϊόν μακρόχρονης ανάπτυξης του γνωστικού συστήματος και εξελίσσονται σε συνάρτηση με την ηλικία και την εμπειρία. Παρότι η μεταγνωστική γνώση εμφανίζεται από νωρίς, η εμπρόθετη και ευέλικτη εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών δεν είναι πλήρως ανεπτυγμένη στις μικρότερες ηλικίες, αλλά ενισχύεται σταδιακά κατά την παιδική ηλικία και την εφηβεία (Kuhn, 2000). Ειδικότερα, τα μικρότερα παιδιά εμφανίζουν δυσκολίες στην αναγνώριση της άγνοιάς τους, στην οργάνωση στρατηγικών, καθώς και στον έλεγχο ή τη διόρθωση της γνωστικής τους πορείας. Αντίθετα, με την αύξηση της ηλικίας και της εμπειρίας ενισχύονται η μεταγνωστική επίγνωση και η ικανότητα συνειδητής ρύθμισης της μάθησης. Αντίστοιχα, η Καλαϊτζή (2020, σ. 62) σε έρευνα με μαθητές/τριες Γυμνασίου και Λυκείου διαπιστώνει την εφαρμογή όλων των μεταγνωστικών στρατηγικών σε μεγαλύτερο βαθμό στο Λύκειο. Με αυτή την αφετηρία, το παρόν άρθρο εξετάζει την εφαρμογή μεταγνωστικών διεργασιών σε μεγαλύτερες ηλικίες, ειδικότερα, στο ακαδημαϊκό περιβάλλον, και την αντιπαραβάλλει με την αντίστοιχη εφαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον.

Διεξαγωγή έρευνας

Η καταγραφή, η ανάλυση και η αξιολόγηση των μεταγνωστικών στρατηγικών που εφαρμόζουν οι φοιτητές/τριες στα μαθήματα «Γλώσσα Ι» και «Γλώσσα ΙΙΙ» (στο εξής *Γλώσσα Ι & ΙΙΙ*) βασίστηκε σε δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου (Καλαϊτζή, 2020, σ. 93). Το ερευνητικό αυτό εργαλείο αποτελεί προσαρμογή του

ερωτηματολογίου των Pintrich et al. (1991) και αποσκοπεί στην αποτύπωση των μεταγνωστικών στρατηγικών που ενεργοποιούνται κατά τη μάθηση και χρήση της γλώσσας. Πριν από την κύρια έρευνα προηγήθηκε πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου σε δέκα φοιτητές/τριες, με στόχο τον εντοπισμό και τη διόρθωση πιθανών ασαφειών.

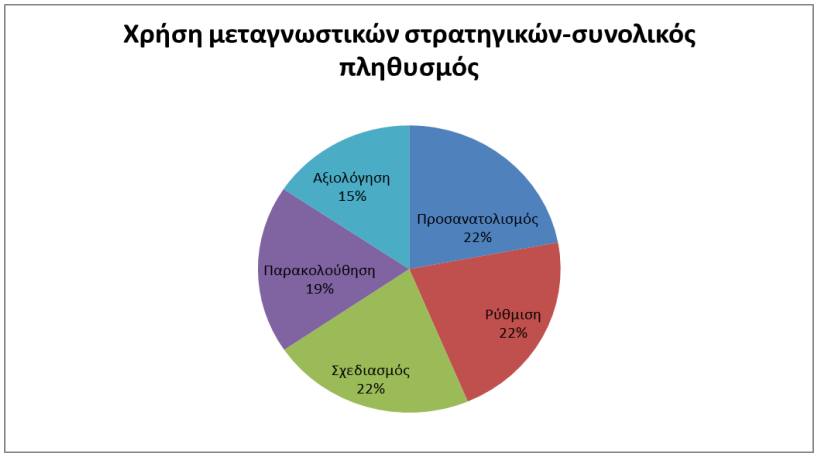
Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε είκοσι ερωτήσεις κλειστού τύπου σε διαβαθμισμένη κλίμακα Likert. Κάθε ερώτηση αφορούσε στρατηγικές που πιθανόν αξιοποιούν οι φοιτητές/τριες κατά την επίλυση ασκήσεων και αποτύπωνε τη διεργασία που λαμβάνει χώρα όταν εφαρμόζεται στις μεταγνωστικές στρατηγικές του Προσανατολισμού, του Σχεδιασμού, της Παρακολούθησης, της Ρύθμισης, και της Αξιολόγησης. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε ανώνυμα εντός της αίθουσας διδασκαλίας πριν από την έναρξη του μαθήματος. Προηγήθηκαν οι αναγκαίες προφορικές διευκρινίσεις και η επεξήγηση του όρου *μεταγνώση*, ώστε να διασφαλιστεί η ορθή κατανόηση του περιεχομένου τους.

Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 85 φοιτητές/τριες ηλικίας 19–26 ετών, οι οποίοι/ες παρακολουθούσαν τα μαθήματα Γερμανικών (Γλώσσα Ι & Γλώσσα ΙΙΙ) του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ. Από το σύνολο του δείγματος, το 11,8% ήταν άνδρες (ν=10), το 85,9% γυναίκες (ν=73) και το 2,4% δήλωσε «Άλλο» ως φύλο (ν=2). Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος υπαγορεύθηκε από την υπόθεση ότι τα άτομα αυτών των ηλικιών διαθέτουν πληρέστερη αντίληψη γνωστικών και μεταγνωστικών λειτουργιών και, κατά συνέπεια, είναι περισσότερο ικανά να ανταποκριθούν σε έργα αξιολόγησής τους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Η ανάλυση βασίστηκε στα δεδομένα που προέκυψαν από το σύνολο των 85 ερωτηματολογίων.

Ανάλυση δεδομένων

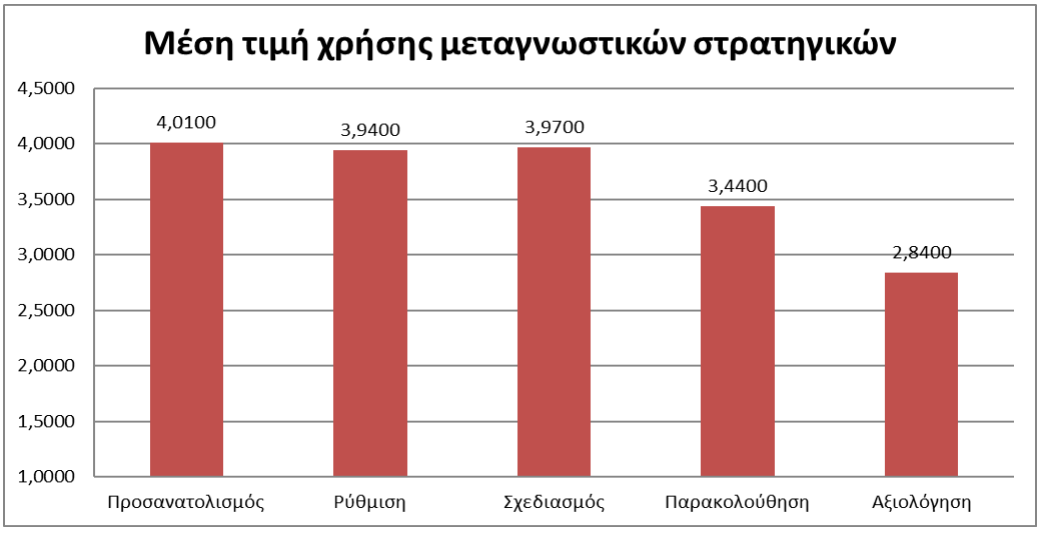
Για την επεξεργασία των δεδομένων και τη διενέργεια της στατιστικής ανάλυσης αξιοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS. Η ανάλυση οργανώθηκε με βάση το ερευνητικό ερώτημα αν και σε ποιο βαθμό οι φοιτητές/τριες χρησιμοποιούν μεταγνωστικές στρατηγικές στα μαθήματα Γλώσσα Ι & ΙΙΙ.

Σε ό,τι αφορά το ποσοστό χρήσης κάθε στρατηγικής, τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν (βλ. διάγραμμα1) ότι στην πρώτη θέση κατατάσσονται οι στρατηγικές του Προσανατολισμού (22%), της Ρύθμισης (22%) και του Σχεδιασμού (22%), οι οποίες εμφανίζουν ισοβαθμία στον συνολικό πληθυσμό. Ακολουθεί, με μικρή διαφορά, η στρατηγική της Παρακολούθησης (19%), ενώ στην τελευταία θέση κατατάσσεται η στρατηγική της Αξιολόγησης (15%).



Διάγραμμα 1: Χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών – συνολικός πληθυσμός

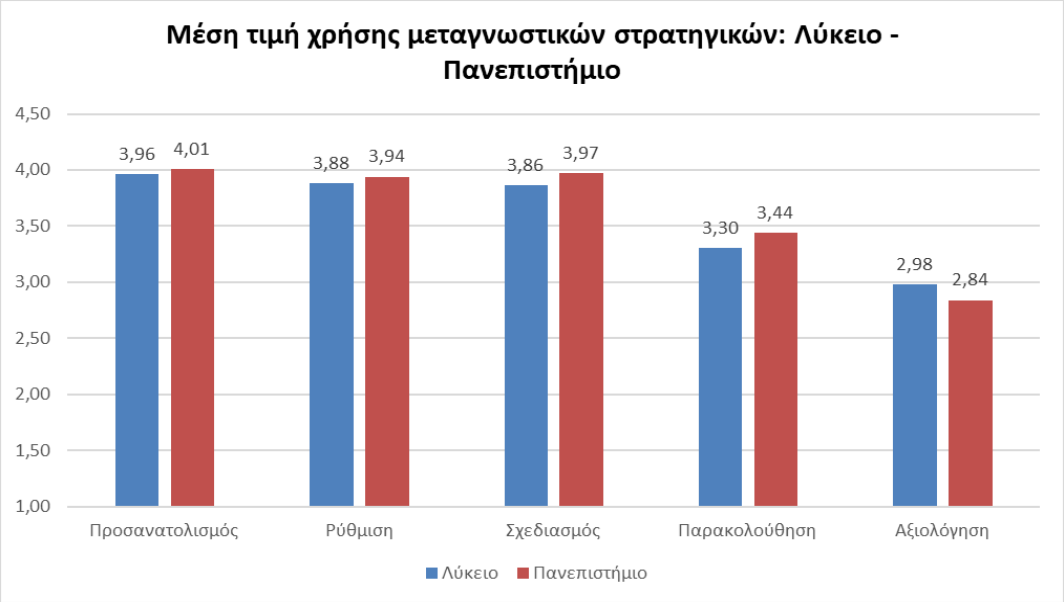
Στο διάγραμμα 2 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές χρήσης των μεταγνωστικών στρατηγικών από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Ο κάθετος άξονας αντιστοιχεί στην πενταβάθμια κλίμακα Likert (5 = πάντα, 4 = συχνά, 3 = μερικές φορές, 2 = σπάνια, 1 = ποτέ), ενώ στον οριζόντιο άξονα αποτυπώνονται οι πέντε μεταγνωστικές στρατηγικές. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης δείχνουν ότι η υψηλότερη μέση τιμή καταγράφεται στον Προσανατολισμό (4,0100), ακολουθούμενο από τον Σχεδιασμό (3,9700) και τη Ρύθμιση (3,9400). Αντίθετα, χαμηλότερες μέσες τιμές παρατηρούνται στην Παρακολούθηση (3,4400) και κυρίως στην Αξιολόγηση (2.8400).



Διάγραμμα 2: Μέση τιμή χρήσης μεταγνωστικών στρατηγικών

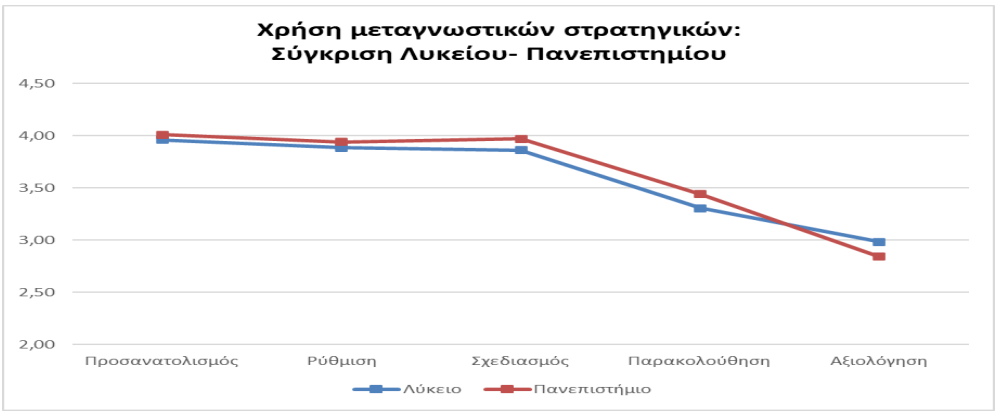
Από την αντιπαραβολή των μέσων τιμών χρήσης των μεταγνωστικών στρατηγικών από τους/τις φοιτητές/τριες (βλ. διάγραμμα 3) με τις αντίστοιχες τιμές των μαθητών/τριών Λυκείου (βλ. Καλαϊτζή, 2020, σελ. 59) προκύπτει ότι, σε όλες τις στρατηγικές εκτός της Αξιολόγησης, οι φοιτητές/τριες εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερες μέσες τιμές. Ωστόσο, οι διαφορές αυτές είναι μικρές. Συγκεκριμένα, η μέση τιμή του Προσανατολισμού ανέρχεται σε 4,01 για τους φοιτητές/τριες έναντι 3,96 για τους/τις μαθητές/τριες Λυκείου (διαφορά 0,05), της Ρύθμισης σε 3,94 έναντι 3,88 (διαφορά 0,06), του

Σχεδιασμού σε 3,97 έναντι 3,86 (διαφορά 0,11), της Παρακολούθησης σε 3,44 έναντι 3,30 (διαφορά 0,14). Αντίθετα, στη στρατηγική της Αξιολόγησης οι μαθητές/τριες Λυκείου εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερη μέση τιμή (2,98) σε σύγκριση με τους/τις φοιτητές/τριες (2,84) (διαφορά 0,14). Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν την άποψη ότι η εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών διαφοροποιείται θετικά με την αύξηση της ηλικίας και της μαθησιακής εμπειρίας, ενώ η ανάπτυξή της συντελείται με αργούς ρυθμούς έως και την εφηβεία.



Διάγραμμα 3: Μέση τιμή χρήσης μεταγνωστικών στρατηγικών: Λύκειο – Πανεπιστήμιο

Το διάγραμμα 4 αποτυπώνει την ελαφρώς αυξημένη χρήση των περισσότερων μεταγνωστικών στρατηγικών (Προσανατολισμού, Ρύθμισης, Σχεδιασμού, Παρακολούθησης) από τους/τις φοιτητές/τριες σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/τριες Λυκείου, με εξαίρεση τη στρατηγική της Αξιολόγησης, όπου παρατηρείται οριακά υψηλότερη τιμή για τους μαθητές/τριες Λυκείου.



Διάγραμμα 4: Χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών: Σύγκριση Λυκείου – Πανεπιστημίου

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου Τ (βλ. πίνακες 1α/β), δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ μαθητών/τριών Λυκείου και φοιτητών/τριών σε καμία από τις εξεταζόμενες μεταγνωστικές στρατηγικές (p > 0,05). Συνεπώς, δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι, παρά τις μικρές διαφοροποιήσεις στους μέσους όρους, οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν τις μεταγνωστικές στρατηγικές με παρόμοιο τρόπο. Η εικόνα αυτή συνάδει με τη θεωρητική παραδοχή της σταδιακής και μακρόχρονης ανάπτυξης των μεταγνωστικών στρατηγικών έως και την εφηβεία. (Γωνίδα κ.ά., 2007)

Στατιστικά Ομάδας

	Ομάδα	N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	Τ.Σ. ΜΟ
Προσανατολισ	Λύκειο	562	3,96	,67	,03
	Πανεπιστήμιο	85	4,01	,57	,06
Σχεδιασμός	Λύκειο	562	3,86	,59	,02
	Πανεπιστήμιο	85	3,97	,62	,07
Ρύθμιση	Λύκειο	561	3,88	,59	,02
	Πανεπιστήμιο	85	3,94	,61	,07
Αξιολόγηση	Λύκειο	562	2,98	,61	,03
	Πανεπιστήμιο	85	2,84	,78	,08
Παρακολούθη	Λύκειο	561	3,30	,63	,03
	Πανεπιστήμιο	85	3,44	,77	,08

Τεστ Ανεξαρτήτων Δειγμάτων

		Τεστ Levene για Ισότητα Διακυμάνσεων		T-test για Ισότητα Μέσων						
									95% Διάστημα Εμπιστοσύνης Διαφοράς	
		F	Στ.Σημ.	t	βε	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	Διαφορές Μέσου	Τυπικό Σφάλμα Διαφορών	Κατώτερο	Ανώτερο
Προσανατολισ	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	3,33	,068	-,68	645,00	,500	-,05	,08	-,20	,10
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			-,76	121,36	,451	-,05	,07	-,19	,08
Σχεδιασμός	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	2,43	,120	-1,58	645,00	,115	-,11	,07	-,24	,03
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			-1,52	108,36	,130	-,11	,07	-,25	,03
Ρύθμιση	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	3,05	,081	-,74	644,00	,457	-,05	,07	-,19	,08
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			-,73	109,12	,470	-,05	,07	-,19	,09
Αξιολόγηση	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	18,81	,000	1,91	645,00	,057	,14	,07	,00	,29
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			1,60	100,18	,114	,14	,09	-,03	,32
Παρακολούθη	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	9,42	,002	-1,83	644,00	,068	-,14	,08	-,29	,01
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			-1,57	101,58	,119	-,14	,09	-,31	,04

Πίνακες 1α/β: T-test ανάλυση μεταξύ εκπαίδευσης (Λύκειο, Β/θμια – Πανεπιστήμιο, Γ/θμια) και βαθμού χρήσης μεταγνωστικών στρατηγικών

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν ότι οι στρατηγικές του Προσανατολισμού, της Ρύθμισης και του Σχεδιασμού, οι οποίες ισοβαθμούν, εμφανίζουν το υψηλότερο ποσοστό χρήσης (22%) στη Γ/θμια εκπαίδευση. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι φοιτητές/τριες κατά την επίλυση μιας άσκησης διερευνούν το είδος και τα ζητούμενα του έργου, ενεργοποιούν τις σχετικές γνώσεις, και επιδιώκουν τη σαφή κατανόησή του, προκειμένου να αποσαφηνίσουν τι ακριβώς απαιτείται και να προσδιορίσουν τους κατάλληλους στόχους. Επίσης, εφαρμόζοντας τη στρατηγική της Ρύθμισης οι φοιτητές/τριες εκτελούν διεργασίες ελέγχου της πορείας του γνωστικού τους έργου καθώς και αναπροσαρμογή της δράσης όταν διαπιστώνεται απόκλιση από τον επιδιωκόμενο στόχο. Οι φοιτητές/τριες που εφαρμόζουν τη στρατηγική του Σχεδιασμού πριν την επίλυση της άσκησης επιλέγουν και οργανώνουν τις κατάλληλες στρατηγικές επίλυσης. Ακολουθεί, με μικρή διαφορά, η στρατηγική της Παρακολούθησης (19%),

δηλαδή ο συνεχής έλεγχος της διαδικασίας επίλυσης της άσκησης. Την τελευταία θέση, με ποσοστό 15%, καταλαμβάνει η στρατηγική της Αξιολόγησης, γεγονός που δείχνει ότι οι φοιτητές/τριες δεν προβαίνουν συστηματικά σε έλεγχο και επανεξέταση των αποτελεσμάτων τους. Η διαπίστωση αυτή ενδεχομένως οφείλεται στη μεγαλύτερη βαρύτητα που αποδίδεται στα αρχικά και ενδιάμεσα στάδια της επίλυσης, παρά στην τελική αποτίμηση του έργου.

Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι φοιτητές/τριες κάνουν χρήση όλων των μεταγνωστικών στρατηγικών, χωρίς ωστόσο να τις εφαρμόζουν στον ίδιο βαθμό. Η απουσία χαμηλών μέσων τιμών υποδηλώνει ότι καμία στρατηγική δεν παραλείπεται πλήρως, ενώ η διαφοροποίηση που παρατηρείται αφορά τόσο τον βαθμό χρήσης όσο και τη λειτουργική αξιοποίησή τους.

Η μειωμένη χρήση της στρατηγικής της Αξιολόγησης αναδεικνύει την ανάγκη συστηματικής ενίσχυσής της στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης, ώστε οι φοιτητές/τριες να καταστούν ικανοί/ές να αποτιμούν τεκμηριωμένα την επίδοσή τους και να συσχετίζουν τα αποτελέσματα της μαθησιακής τους προσπάθειας με τους αρχικούς τους στόχους. Στην κατεύθυνση αυτή, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η αξιοποίηση διδακτικών πρακτικών που ενισχύουν τον αναστοχασμό, όπως η σύγκριση εναλλακτικών λύσεων, η επισήμανση αποκλίσεων και η καθοδηγούμενη επανεξέταση των βημάτων επίλυσης.

Υπό το πρίσμα αυτό, ο ρόλος των διδασκόντων/ουσών καθίσταται καθοριστικός, καθώς μέσω της ανάλυσης σύνθετων δεξιοτήτων, της ανάδειξης των εσωτερικών τους σχέσεων και της παροχής κατάλληλων γνωστικών ερεθισμάτων (π.χ. με παραδείγματα, ερωτήσεις, αντιφατικές πληροφορίες, αντιπαραθέσεις) μπορούν να ενισχύσουν ουσιαστικά τη μεταγνωστική εμπλοκή των φοιτητών/τριών. Παράλληλα, πιο άμεσες μορφές καθοδήγησης, όπως οι σαφείς οδηγίες, οι διευκρινίσεις για τη φύση των λαθών και η συζήτηση εναλλακτικών τρόπων επίλυσης, συμβάλλουν στη σταδιακή οικοδόμηση του μεταγιγνώσκειν μέσω της αλληλεπίδρασης.

Τέλος, τα ευρήματα της έρευνας υποδηλώνουν μια ήπια τάση αύξησης της χρήσης μεταγνωστικών στρατηγικών με την αύξηση της ηλικίας και της μαθησιακής εμπειρίας, με εξαίρεση τη στρατηγική της Αξιολόγησης. Ωστόσο, η τάση αυτή δεν συνοδεύεται από στατιστικά σημαντικές διαφορές. Συνεπώς, η αρχική υπόθεση επιβεβαιώνεται, καθώς τα αποτελέσματα συνάδουν με τη θεωρητική παραδοχή ότι η μεταγνωστική ανάπτυξη συνδέεται με την ηλικιακή εξέλιξη και συντελείται σταδιακά, με βραδύ ρυθμό, έως και την εφηβεία (Γωνίδα κ.ά., 2007). Κατά συνέπεια, η αύξηση της ηλικίας φαίνεται να σχετίζεται με ενίσχυση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και με πιο ενεργή και συνειδητή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία.

Συνεισφορά έρευνας

Η παρούσα έρευνα κατέγραψε και ανέλυσε, για πρώτη φορά στον ελλαδικό χώρο, τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές/τριες οργανώνουν και ρυθμίζουν τη μάθησή τους στο

μάθημα των Γερμανικών (Γλώσσα Ι & ΙΙΙ). Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελεί προσαρμογή του ερωτηματολογίου των Pintrich et al. (1991). Το εργαλείο αυτό συνιστά ένα νέο σημαντικό εργαλείο διερεύνησης των μεταγνωστικών διεργασιών, καθώς παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για τις στρατηγικές που ενεργοποιούν οι διδασκόμενοι/ες κατά τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ δύναται να αξιοποιηθεί και σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα.

Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν την ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών με αργούς ρυθμούς μετά την εφηβεία, επιβεβαιώνοντας τη σχετική θεωρητική παραδοχή. Παράλληλα, εντοπίστηκαν επιμέρους ελλείμματα στην εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν βάση για τον ανασχεδιασμό της διδακτικής πρακτικής στο μάθημα των Γερμανικών.

Στο πλαίσιο αυτό, η πανεπιστημιακή εκπαίδευση δεν πρέπει να περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά οφείλει να καλλιεργεί την ικανότητα των φοιτητών/τριών να σκέφτονται κριτικά και να ρυθμίζουν συνειδητά τη μάθησή τους. Καθοριστικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση διαδραματίζουν οι μεταγνωστικές στρατηγικές, οι οποίες συμβάλλουν στον αποτελεσματικό έλεγχο των γνωστικών διεργασιών και, κατ’ επέκταση, στη βελτίωση της μάθησης.

Η συστηματική εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, κατά την οποία το άτομο αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στην επιλογή, οργάνωση και αποτίμηση των μαθησιακών του ενεργειών. Η ενίσχυση των σχετικών διεργασιών συμβάλλει στην αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας και των κινήτρων εμπλοκής, καθιστώντας τη μαθησιακή διαδικασία ουσιαστικότερη και αποδοτικότερη. Υπό το πρίσμα αυτό, οι μεταγνωστικές διεργασίες αποκτούν ιδιαίτερη σημασία για τη διδακτική πράξη. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια αρχική διερευνητική συμβολή προς αυτή την κατεύθυνση.

Ωστόσο, τα ευρήματα αναδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα σε ευρύτερο ηλικιακό φάσμα και σε διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες, συμπεριλαμβανομένης της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας. Επιπλέον, κρίνεται σκόπιμη η επέκταση της διερεύνησης σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, καθώς και η εξέταση της συμβολής της μεταγνωστικής προσέγγισης σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Παράλληλα, για την ενίσχυση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου, προτείνεται η συνδυαστική αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, όπως η παρατήρηση και οι συνεντεύξεις.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, η διερεύνηση της εφαρμογής μεταγνωστικών στρατηγικών από την πλευρά των διδασκόντων/ουσών. Η διδακτική πρακτική οφείλει να στοχεύει στην ενεργοποίηση και την καλλιέργεια του μεταγιγνώσκειν των φοιτητών/τριών, γεγονός που προϋποθέτει την κατάλληλη επιμόρφωση των διδασκόντων τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

Συνολικά, καθίσταται σαφές ότι η ανάπτυξη και η συστηματική καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων συνιστά κρίσιμο παράγοντα για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Η μελλοντική έρευνα καλείται να εστιάσει όχι μόνο στην καταγραφή, αλλά και στην πειραματική εφαρμογή και αξιολόγηση παρεμβάσεων που ενισχύουν τη μεταγνωστική λειτουργία, προκειμένου η θεωρητική γνώση να μετατραπεί σε αποτελεσματική εκπαιδευτική πρακτική.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Efklides, A. (2001). Metacognitive experiences in problem solving: Metacognition, motivation, and self-regulation. In A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 297-323). Kluwer.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-325). Erlbaum.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906-911. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.34.10.906

Gonida, E. (1999). Metagnosi kai ekpaideftiki praxi. Sto S. Panteliadou (Epim.), *D΄ ekpaideftiko paketo exeidikefsis: Metagnostikes dexiotites kai organosi symperifora gia paidia me mathisiakes dyskolies* (ss. 19-34). Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis.

Gonida, E., Kioseoglou, G., & Papakyriakidou, O. (2007). Kalliergeia ton metagnostikon dexiotiton kata tin proscholiki ilikia: Mia erevna paremvasis mesa stin taxi. Sto P. Misailidi, A. Brouzos, & A. Efkleidi (Epim.), *Epistimoniki Epetirida Psychologikis Etaireias Voreiou Ellados* (Tomos 5, ss. 133- 160). Ellinika Grammata.

Kalaitzi, E. (2020). *Energopoiontas to myalo: Metagnostikes stratigikes sto mathima tis xenis glossas.* Giachoudis.

Kostaridou-Efkleidi, A. (1992). *Gnostiki Psychologia*. Art of Text.

Kostaridou-Efkleidi, A. (2011). *Metagnostikes diergasies kai afto-rythmisi*. Pedio.

Kuhn, D. (2000). Theory of mind, metacognition, and reasoning: A life-span perspective. In P. Mitchell & K. J. Riggs (Eds.), *Children's reasoning and the mind* (pp. 301-326). Psychology Press.

Pintrich, P., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire.* The Regents of the University of Michigan.

Tarski, A. (1956). The concept of truth in formalized languages. In A. Tarski (Ed.), *Logic, semantics, metamathematics* (pp. 152-178). Clarendon Press.

Veenman, M. V. J., & Beishuizen, J. J. (2004). Intellectual and metacognitive skills of novices while studying texts under conditions of text difficulty and time constraint. *Learning and Instruction*, *14*(6), 621-640.

Veenman, M. V. J., & Elshout, J. J. (1999). Changes in the relation between cognitive and metacognitive skills during the acquisition of expertise. *European Journal of Psychology of Education*, *XIV*, 509-523.

Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το επάγγελμά τους

Δημήτριος Σαλονικίδης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.S.,

Περίληψη

Παρόλο που τις τελευταίες δεκαετίες το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους διερευνάται συστηματικά στον διεθνή και ελληνικό χώρο, το θέμα παραμένει πάντα επίκαιρο λόγω των συνεχόμενων αλλαγών στις εργασιακές συνθήκες στα σχολεία και στους παράγοντες που επιδρούν στον βαθμό της ικανοποίησης. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να σκιαγραφήσει και αναλύσει τους παράγοντες που επηρεάζουν και επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση που βιώνουν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και να καταγράψει τα επίπεδα ικανοποίησής τους από την εργασία τους στις σχολικές μονάδες των δημόσιων δημοτικών σχολείων. Η έρευνα υλοποιήθηκε το πρώτο τρίμηνο του 2026 με τη χορήγηση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων των τεσσάρων Περιφερειακών Ενοτήτων των Αθηνών. Συμπληρώθηκε το ερωτηματολόγιο από 160 εκπαιδευτικούς, αριθμός ικανοποιητικός. Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί στην χώρα μας βιώνουν ικανοποιητικά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης από τις γενικότερες συνθήκες της εργασίας τους, χαμηλότερα όμως από τους ευρωπαίους συναδέλφους τους.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικοί, επαγγελματική ικανοποίηση, κίνητρα, παρώθηση

The level of job satisfaction of primary education teachers from their profession

Dimitrios Salonikidis, Elementary School Teacher, MSc,

Abstract

Even though the recent decades the issue of teachers' job satisfaction has been systematically investigated both internationally and in Greece, the topic remains always highly relevant due to the continuous changes in school working conditions and the factors affecting satisfaction levels. The aim of the present study is to outline and analyze the factors that influence the job satisfaction experienced by permanent primary education teachers and to record their level of satisfaction with their work in public primary schools. The research was carried out during the first trimester of 2026 through the distribution of an electronic questionnaire to teachers working in the four Regional Units of Athens. A total of 160 teachers participated in the study, a satisfactory sample size. The findings indicate that teachers in Greece experience adequate levels of job satisfaction regarding their working conditions, although lower compared to their European colleagues.

Key-words: teachers, job satisfaction, motives, encouragement

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, τη διεθνή βιβλιογραφία της παιδαγωγικής απασχολεί έντονα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη, οι γνώσεις και δεξιότητες που διαθέτει συντελούν καθοριστικά στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Μλεκάνης, 2005). Στην ποιότητα της εκπαίδευσης εξάλλου αποβλέπει ο 4ος από τους 17 στόχους του ΟΗΕ για την βιώσιμη ανάπτυξη της Ατζέντας του 2030. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αποδοτικότητα και δημιουργικότητά τους στο σχολείο και επηρεάζει καταλυτικά την ψυχική υγεία και κοινωνική ευημερία τους. Εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο ικανοποίησης είναι πιθανότερο να επιδεικνύουν υψηλή διδασκαλία, να διαχειρίζονται καλύτερα την τάξη και να λειτουργούν ως θετικά πρότυπα για τους μαθητές τους (Day & Qing, 2009). Η σημερινή πολυσύνθετη σχολική πραγματικότητα μεταβάλλεται διαρκώς από πλήθος εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων (Σολομών, 1999). Συνδέεται με την εκπαιδευτική διαδικασία, την ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, τη γενικότερη συμπεριφορά και συνεισφορά τους στο σχολείο και συνεπώς με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Αν και έχει διερευνηθεί τις τελευταίες δεκαετίες στον διεθνή και ελληνικό χώρο το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης, αυτό παραμένει συνεχώς επίκαιρο και αλλάζουν τα δεδομένα λόγω των συνεχών αλλαγών στις συνθήκες εργασίας στον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης, στην νομοθεσία και στην εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης. Πολλά μέτρα που θεσπίστηκαν μετά την οικονομική κρίση στην Ελλάδα της περιόδου 2010-2018 επηρεάζουν αρνητικά την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τέτοια μέτρα είναι η μείωση των απολαβών, η περικοπή δώρων και επιδομάτων, η αύξηση των μαθητών ανά τμήμα, οι συγχωνεύσεις σχολείων, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ο θεσμός της αξιολόγησης. Επιπλέον. όλες οι αλλαγές που συντελούνται στη σημερινή εποχή στο χώρο της εργασίας, της παγκόσμιας οικονομίας και της κοινωνίας της πληροφορίας επηρεάζουν και τον τρόπο άσκησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στα σχολεία (Τερζής, 1993).

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε το πρώτο τρίμηνο του 2026 σε δημοτικά σχολεία του νομού Αττικής. Σκοπός της ήταν να διερευνήσει τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών των δημόσιων, δημοτικών σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος προσεγγίζεται θεωρητικά το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με επισκόπηση των βασικών θεωριών παρακίνησης που συνδέονται με τα κίνητρα των εργαζομένων, ο σκοπός και η μεθοδολογία της έρευνας. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας που διεξήχθη. Ακόμη γίνεται μία προσπάθεια εξαγωγής τελικών διαπιστώσεων για να καταστούν η αφορμή για γόνιμο διάλογο με όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε να ληφθούν οι κατάλληλες εκείνες αποφάσεις που θα οδηγήσουν στην βελτίωση των συνθηκών εργασίας στις σχολικές μονάδες. Από την παρούσα έρευνα δεν μπορεί να προβεί κανείς σε γενικεύσεις για το σύνολο των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων της χώρας, δίνοντας το έναυσμα για περαιτέρω έρευνες.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η ικανοποίηση που βιώνει από την εργασία του ο άνθρωπος αποτελεί μία από τις πιο δημοφιλείς περιοχές έρευνας των κοινωνικών και γνωσιακών επιστημών όπως η κοινωνιολογία, η κοινωνική ψυχολογία και η γνωστική ψυχολογία. Τις τελευταίες δεκαετίες όλο και περισσότερες έρευνες μελετούν τον βαθμό ικανοποίησης των ανθρώπων από την εργασία τους, αφού αυτή συνδέεται με την αποδοτικότητά τους και τη δέσμευσή τους για υλοποίηση των προσωπικών στόχων, αλλά και των στόχων της εταιρείας που εργάζονται (Κάντας, 1998). Αρχικά οι έρευνες αυτές υλοποιήθηκαν σε εργάτες βιομηχανιών και επιχειρήσεων, αλλά σταδιακά επεκτάθηκαν και στους εργασιακούς χώρους της εκπαίδευσης, σε σχολεία και πανεπιστήμια. Και καθώς η εκπαίδευση επιδρά σημαντικά στην ανάπτυξη μίας χώρας, στο προσκήνιο βρέθηκαν οι εκπαιδευτικοί ως πρωτεργάτες στην μαθησιακή διαδικασία (Δημητρόπουλος, 1998).

Μελετώντας τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά συμφωνούν οι περισσότεροι μελετητές ότι είναι μία πολυσύνθετη και πολυδιάστατη έννοια (Aziri, 2011). Είναι ένα σύνολο από θετικές στάσεις, αξίες και συναισθήματα που βιώνουν οι εργαζόμενοι κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους. Για το λόγο αυτό πρέπει, κατά την εξέταση της επαγγελματικής ικανοποίησης, να συνεκτιμούμε όλες τις επιμέρους πτυχές και σχέσεις της εργασίας. Στα σχολικά περιβάλλοντα, συσχετίζεται με παραμέτρους όπως η αυτονομία, η αρωγή, η αμοιβή και η ηθική επιβράβευση (Borg & Riding, 1991). Κατά τον Spector (2008), η ικανοποίηση από την εργασία επιμερίζεται στην εσωτερική ικανοποίηση που προκύπτει από την φύση της εργασίας των εκπαιδευτικών, τη διεύθυνση του σχολείου, τις σχέσεις με τους συναδέλφους, τους γονείς και τους μαθητές, την υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή του σχολείου και στην εξωτερική ικανοποίηση που προκύπτει από το μισθό, την επαγγελματική εξέλιξη και αναγνώριση.

Κατά τη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (1966), οι άνθρωποι μέσω της εργασίας τους επιθυμούν να ικανοποιήσουν δύο σύνολα αναγκών. Το ένα σύνολο είναι οι παράγοντες υγιεινής (hygiene) που σχετίζονται με υλικές απολαβές από την εργασία, τον μισθό και αποβλέπουν σε ένα υγιές και ασφαλές περιβάλλον εργασίας. Το άλλο σύνολο αναγκών σχετίζεται με τους παράγοντες κινήτρων (motivational) που είναι η επιτυχία ή επίτευξη (η αίσθηση επιτυχίας ότι προσφέρει κάτι σημαντικό και η συμβολή του στην πραγματοποίηση των στόχων της υπηρεσίας), η ευθύνη (η ελευθερία στη λήψη αποφάσεων και στην εφαρμογή του δικού του τρόπου εργασίας), η αναγνώριση (η αναγνώριση της εργασίας που προσφέρει με θετική ή αρνητική ανατροφοδότηση), η ανέλιξη (οι δυνατότητες που έχει για επαγγελματική βελτίωση της θέσης του και προαγωγή), η ενδιαφέρουσα εργασία (το ενδιαφέρον και η σημαντικότητα της εργασίας του) και η προσωπική ανάπτυξη (οι ευκαιρίες για μάθηση και ωρίμανση μέσω της εργασίας του).

Η θεωρία των προσδοκιών του Vroom (1964), υποστηρίζει ότι για την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων τα κίνητρα και η υποκίνηση που θα τους δίνονται πρέπει να βασίζονται στις προσδοκίες που έχει ο ίδιος ο εργαζόμενος από την εργασία του. Για το

λόγο αυτό τα κίνητρα πρέπει να βασίζονται σε τρεις μεταβλητές: το σθένος (η υποκειμενική εκτίμηση για την αξία της ανταμοιβής που παίρνει), η συντελεστικότητα (η πεποίθηση ότι θα ανταμειφθεί για την αποδοτικότητά του) και η προσδοκία (η πεποίθηση ότι η προσπάθεια που θα καταβληθεί θα οδηγήσει σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα).

Ο Maslow (1970) στην «θεωρία των κινήτρων» συνδέει την ικανοποίηση από την εργασία με την ικανοποίηση των αναγκών του ανθρώπου που μπορούν να ομαδοποιηθούν ιεραρχικά σε πέντε κατηγορίες: βιολογικές, ασφάλεια, κοινωνικές, αναγνώριση και αυτοπραγμάτωση. Η έρευνα των Maehr & Braskamp (1986) έχει δείξει την σημαντικότητα των κινήτρων για την υποκίνηση – παρακίνηση των εργαζομένων. Ο Douglas McGregor (1960), κάνει αντιδιαστολή μεταξύ της απαισιόδοξης Θεωρίας Χ και της αισιόδοξης Θεωρίας Ψ. Η Θεωρία Χ πρεσβεύει ότι ο άνθρωπος είναι από τη φύση του οκνηρός, αντιπαθεί την εργασία του και είναι αναγκαίο να παρακινείται συνεχώς από εξωτερικά κίνητρα για να αποδώσει. Στον αντίποδα, η Θεωρία Ψ θεωρεί ότι οι εργαζόμενοι έχουν δημιουργικότητα, είναι παραγωγικοί και μπορούν να αυτοπαρακινούνται χωρίς καθοδήγηση και έλεγχο.

Κυρίαρχος στόχος τα τελευταία χρόνια για την ευρωπαϊκή και την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική είναι η ποιοτική και αποτελεσματική αναβάθμιση του παρεχόμενου διδακτικού έργου στα σχολεία. Σημαντικότατο στοιχείο αυτής της προσπάθειας και πυλώνας της είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος βρίσκεται στη βάση της εκπαίδευσης, αποτελεί τη βάση της και ο ρόλος του είναι καταλυτικός (Ματσαγγούρας, 1998). Για να ανταποκριθεί στον κρίσιμο αυτό ρόλο του είναι απαραίτητο να νιώθει ικανοποίηση από το επάγγελμά του. Αυτή εξαρτάται και διαμορφώνεται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό από πολλούς παράγοντες: την ηλικία και το φύλο του, τα χρόνια υπηρεσίας, την προσωπικότητά του, τη σχέση του με τους μαθητές του, τους συναδέλφους του και τη διοίκηση του σχολείου, τις προοπτικές ανέλιξης, τις συνθήκες εργασίας, τις μισθολογικές απολαβές, τον τρόπο άσκησης της διοίκησης από τον διευθυντή του σχολείου, την κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου, την ανεξαρτησία στο έργο του, την αναγνώριση του έργου του από τη σχολική κοινότητα και την έλλειψη δίκαιης μεταχείρισης.

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ποιότητα της εκπαίδευσης και τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος. Όσοι είναι ικανοποιημένοι, βιώνουν συναισθήματα ολοκλήρωσης, χαράς, αφοσίωσης, καλής ψυχικής υγείας, παραμένουν περισσότερα χρόνια στην εργασία τους και παρέχουν υψηλότερη ποιότητα διδασκαλίας και μαθησιακής υποστήριξης. Εικάζεται ότι η εργασία και καθημερινή συναναστροφή των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους και οι σχέσεις που δημιουργούν με αυτούς αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης (Acton & Glasgow, 2015). Επιπλέον, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου η συναισθηματική σύνδεση δασκάλου-μαθητή είναι θεμελιώδης και οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τις πρώτες εμπειρίες μάθησης των μαθητών, η ικανοποίηση του προσωπικού συνδέεται άμεσα με την ποιότητα της εκπαίδευσης (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Ταυτόχρονα με την επαγγελματική ικανοποίηση έχει ερευνηθεί και μελετηθεί η επαγγελματική δυσαρέσκεια σαν ένα βασικό παράγοντα που επηρεάζει αρνητικά την εργασιακή

απόδοση καθώς και την προσωπική ζωή των εργαζομένων (Weiss, 1999). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει επιβεβαιωθεί ότι συνιστά ένα από τα πιο ψυχοφθόρα επαγγέλματα (MacDonald et al, 2016). Η επαγγελματική εξουθένωση, επιδρά αρνητικά στην ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών με πλήθος αρνητικών χαρακτηριστικών: μείωση αυτοπεποίθησης, έλλειψη χιούμορ, άγχος, ατονία, απουσία ενθουσιασμού, συναισθηματική εξάντληση και έλλειψη αποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με τους Loonstra et al (2009), η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών παρεμποδίζει την διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας τις θεωρητικές προσεγγίσεις κοινά αποδεκτό είναι το γεγονός ότι η εργασιακή και επαγγελματική δραστηριότητα των εργαζομένων επηρεάζεται σημαντικά από την ικανοποίηση που βιώνουν οι εργαζόμενοι (Μπρούζος, 2002). Οι σύγχρονες απόψεις για το περιεχόμενο της εργασιακής ενασχόλησης αφήνουν να διαφανεί ότι τα κίνητρα είναι ο κυριότερος παράγοντας για την αύξηση της απόδοσης των εργαζομένων (Παπάνης & Ρόντος, 2005). Στο χώρο των σχολικών μονάδων η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι μείζονος σημασίας για την ατομική τους απόδοση και για την βελτίωση στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται. Κατά τον Πασιαρδή (2004), είναι ουσιώδες οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν πως μπορούν να ενεργήσουν με ελευθερία επιλογής των μεθόδων διδασκαλίας που πιστεύουν ότι είναι οι καταλληλότερες για τους μαθητές τους και να δρουν ως επιστήμονες και όχι ως διεκπεραιωτές αποφάσεων που λαμβάνουν άλλοι. Για το λόγο αυτό, η παρώθηση και τα κίνητρα προς τους εκπαιδευτικούς πρέπει να έχουν έναν ξεκάθαρο στόχο: την εργασιακή ικανοποίησή τους (Weallens, 2003).

Σκοπός

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση και καταγραφή του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας τους στο σημερινό ελληνικό, δημόσιο, δημοτικό σχολείο. Επίσης να αναδείξει τους παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών.

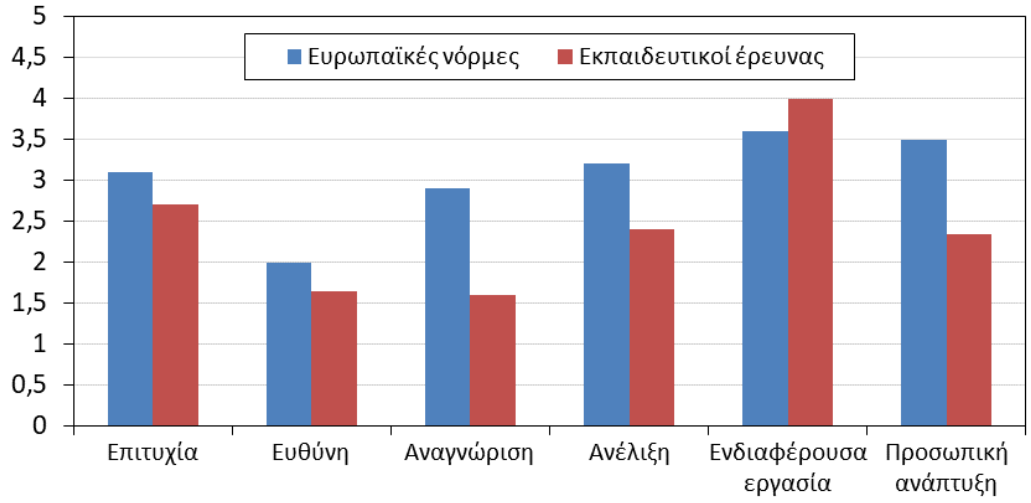
Μέθοδος

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 των τεσσάρων Περιφερειακών Ενοτήτων των Αθηνών για να το προωθήσουν στους εκπαιδευτικούς τους. Η ποσοτική έρευνα είναι από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες προσεγγίσεις των ερευνητών στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες (Cohen et al., 2011). Κατά τον Βάμβουκα (2010), ο ερευνητής με το ερωτηματολόγιο έχει τη δυνατότητα να έρθει σε επαφή με ένα ικανοποιητικό σε ποικιλομορφία δείγμα, να συλλέξει πληροφορίες που δεν θα μπορούσαν να συλλεγούν με άλλο τρόπο, να οργανωθούν και αναλυθούν εύκολα τα αριθμητικά δεδομένα σε σύντομο χρονικό διάστημα. Επιπλέον τα ερευνητικά ερωτήματα είναι μετρήσιμα και διασαφηνίζονται πριν την πραγματοποίηση της έρευνας (Τσορμπατζούδης, 2016).

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο των Everard & Morris (1985), αναφορά (Θεοφιλίδης, 2012), που είναι βασισμένο στη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (1966), το οποίο όμως τροποποιήθηκε για να είναι πιο κοντά στην ελληνική πραγματικότητα. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 12 ερωτήσεις κλειστού τύπου που καταγράφουν τα δημογραφικά στοιχεία και το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο αποτελείται από 24 ερωτήσεις κλειστού τύπου, διατακτικής κλίμακας μέτρησης, οι οποίες είναι ομαδοποιημένες και αναφέρονται στους έξι παράγοντες κινήτρων της θεωρίας του Herzberg. Επιλέχθηκε η πεντάβαθμη, διατακτική κλίμακα Likert (Καθόλου:1, Λίγο:2, Μέτρια:3, Πολύ:4, Πάρα πολύ:5), 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.

Στην έρευνα συμμετείχαν 160 εκπαιδευτικοί σχολείων, όλοι μόνιμοι. Επιλέχθηκαν μόνο μόνιμοι εκπαιδευτικοί ώστε να έχουν αρκετά χρόνια υπηρεσίας. Οι 127 έχουν οργανική θέση στο σχολείο τους, ενώ 33 είναι με απόσπαση. Είκοσι οκτώ είναι οι άντρες, ποσοστό 17,5%, ενώ οι γυναίκες 132, ποσοστό 82,5%. Από αυτούς οι 16 έχουν από έως 10 χρόνια υπηρεσίας, ποσοστό 10%, οι 38 έχουν 10-20 χρόνια υπηρεσίας, ποσοστό 23,75% και οι 106 πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας, ποσοστό 66,25%. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος, συγκεκριμένα 141 (88,13%) εκπαιδευτικοί ανήκαν στον κλάδο των δάσκαλων ΠΕ70 και ΠΕ71 ΕΑΕ, ενώ οι υπόλοιποι 19 (11,87%) εκπαιδευτικοί ήταν διάφορων ειδικοτήτων. Όσο αφορά τις σπουδές τους 2 εκπαιδευτικοί έχουν διδακτορικό, 23 μεταπτυχιακό, ενώ 4 δεύτερο πτυχίο. Η ηλικία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ήταν από 30 έως 60 ετών. Υπάρχει μεγάλη διασπορά και στην ηλικία των εκπαιδευτικών και στα χρόνια υπηρεσίας, συνεπώς τα αποτελέσματα μπορούν να θεωρηθούν ασφαλή.

Αποτελέσματα



Εικόνα 1: Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της έρευνας σε σύγκριση με τις ευρωπαϊκές νόρμες

Στο παραπάνω γράφημα φαίνονται οι μέσοι όροι σε κάθε κατηγορία της βαθμολογίας των εκπαιδευτικών της έρευνας. Υπάρχουν και οι μέσοι όροι με βάση τις ευρωπαϊκές νόρμες, ώστε να μπορεί να γίνει η σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των ευρωπαϊκών δεδομένων και των δεδομένων της παρούσας έρευνας. Μέσος όρος πάνω από 3,0 σε μια κατηγορία δείχνει εργασία που ικανοποιεί τον εργαζόμενο στην κατηγορία αυτή. Μέσος όρος βαθμολογίας μεταξύ 2,0 και 3,0 υποβάλει ότι υπάρχουν περιθώρια για «εμπλουτισμό» της εργασίας. Τέλος, μέσος όρος κάτω από 2,0 φανερώνει ότι η ικανοποίηση από την εργασία είναι μειωμένη.

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας στην πρώτη κατηγορία (Μ.Ο.=2,70) δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την αίσθηση ότι προσφέρουν στην επιτυχία των στόχων της μονάδας, αλλά υπάρχουν πολλά περιθώρια για καλύτερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους στο χώρο εργασίας. Στο ελληνικό δημοτικό σχολείο όλοι οι δάσκαλοι επιτελούν την ίδια εργασία. Εδώ είναι καθοριστικός ο ρόλος του διευθυντή, ο οποίος πρέπει να γνωρίζει καλά τους υφισταμένους του, τις ικανότητες και κλίσεις και τα ενδιαφέροντα που έχει ο καθένας ξεχωριστά. Έτσι θα μπορέσει να τους αναθέσει εργασίες σημαντικές, που να είναι ταυτόχρονα ενδιαφέρουσες, υποστηρίζοντάς τους σε κάθε τους βήμα και δείχνοντας τον απαραίτητο σεβασμό στην προσωπικότητά τους. Θα εξασφαλίσει συνεπώς τη συναίνεσή τους για να αποδώσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους ολοκληρώνοντας με επιτυχία την εργασία. Η επίτευξη αυτή του στόχου θα γεμίσει με αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση τους εκπαιδευτικούς.

Η ευθύνη (Μ.Ο.=1.65) σχετίζεται με την επαγγελματική αυτονομία, την ελευθερία που έχει ο εκπαιδευτικός στη λήψη αποφάσεων και στον καθορισμό των πρακτικών άσκησης του επαγγέλματός του (Ματσαγγούρας, 2009). Στο ελληνικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα οι δυνατότητες που έχει μία σχολική μονάδα, αλλά και ο εκπαιδευτικός, να πάρει αποφάσεις και να εφαρμόσει το δικό του τρόπο εργασίας είναι πολύ περιορισμένες. Ο τρόπος διδασκαλίας, η διδακτέα ύλη, τα χρονικά περιθώρια είναι σαφώς διατυπωμένα από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και ζητούμενα από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν την απογοήτευση των δασκάλων από τους περιορισμούς που έχουν στον τρόπο άσκησης της εργασίας τους. Επιθυμία όλων είναι να τους δοθεί μεγαλύτερη αυτονομία και ευελιξία καθώς κανείς άλλος δεν ξέρει καλύτερα τους μαθητές της τάξης τους, τις ανάγκες και ιδιαιτερότητές τους. Είναι αναγκαίο λοιπόν να προβληματίσει ο έλεγχος, οι αυστηρά προσδιορισμένες πολιτικές και πρακτικές της κεντρικής διοίκησης στο έργο των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 1986).

Σύμφωνα με την ιεράρχηση των αναγκών του Maslow (1970), οι εργαζόμενοι έχουν την ανάγκη για αναγνώριση των ίδιων ως καλών επαγγελματιών, αλλά και της εργασίας που επιτελούν. Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ότι οι προσπάθειές τους εκτιμώνται είναι πιο ικανοποιημένοι (Ingersoll, 2001). Συγχρόνως με την αναγνώριση, είναι αναγκαία και η παρώθηση με στόχο την παρακίνηση και ενεργοποίηση των εργαζομένων (Carlisle, 1982). Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους ότι δεν αναγνωρίζεται η

εργασία που κάνουν. Ο μέσος όρος 1,60 στην κατηγορία αυτή είναι ιδιαίτερα χαμηλός, συγκρινόμενος με το ευρωπαϊκό μέσο όρο (2,9). Στην ελληνική εκπαιδευτική πρακτική δεν υπάρχει σύστημα αμοιβών υλικών ή ηθικών, με αποτέλεσμα συχνά οι εκπαιδευτικοί να βιώνουν την απογοήτευση. Στο σημείο αυτό καθοριστικός είναι ο ρόλος των στελεχών της εκπαίδευσης, του διευθυντή και του Σύμβουλου Εκπαίδευσης. Είναι αναγκαίο να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να ενισχύουν θετικά τους εκπαιδευτικούς. Η ικανοποίηση αυτών θα είναι σημαντική, αφού η επιβράβευση προέρχεται από τους άμεσα προϊσταμένους τους.

Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, νιώθουν ότι οι ευκαιρίες και οι δυνατότητες που τους παρέχει η εργασία για επαγγελματική εξέλιξη (Μ.Ο.=2,40) και προαγωγή είναι περιορισμένες. Η δυσαρέσκεια αυτή απορρέει από το σύστημα επιλογής των υποψήφιων διευθυντών. Η προσωπική συνέντευξη πριμοδοτείται με 20 μόρια, όταν η επιστημονική, παιδαγωγική συγκρότηση συγκεντρώνουν 28 μόρια και η διδακτική, συμβουλευτική καθοδηγητική και διοικητική - υποστηρικτική εμπειρία 27. Άγνωστο είναι και το πώς θα λειτουργήσει το κριτήριο της αξιολόγησης (25 μόρια) για πρώτη φορά στις επόμενες κρίσεις διευθυντών που προβλέπεται να γίνουν το 2027. Περισσότερο δυσαρεστημένοι είναι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί. Αυτό είναι λογικό επειδή πολύ σημαντικό κριτήριο επαγγελματικής προαγωγής και ανέλιξης παραμένουν τα χρόνια υπηρεσίας.

Η μεγαλύτερη ικανοποίηση προέρχεται από τη φύση και το ενδιαφέρον της εργασίας τους. Ο μέσος όρος στην κατηγορία αυτή (4,00) είναι μεγαλύτερος σε σχέση με το μέσο όρο των ευρωπαϊκών νορμών (3,60). Κανένας δεν σκέφτηκε να αλλάξει επάγγελμα ή να υποβάλει παραίτηση, ενώ πολύ συχνά σκέφτονται ότι η εργασία που κάνουν είναι ενδιαφέρουσα. Ακόμα και οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας και ηλικίας άνω των 50 ετών δεν δείχνουν σημάδια επαγγελματικής εξουθένωσης, παραίτησης ή απώλειας ενδιαφέροντος. Φαίνεται ότι η καθημερινή επαφή των δασκάλων με τα παιδιά και η αίσθηση που έχουν οι ίδιοι για την κοινωνική χρησιμότητα της εργασίας τους, ασκεί ευεργετική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση που νιώθουν και θεωρούν τη δουλειά τους αξιόλογη.

Η κατηγορία της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βελτιώνονται και εξελίσσονται ως επαγγελματίες και ως άνθρωποι, μέσα από την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ή την ενσωμάτωση αυτών που προϋπάρχουν (Fullan & Hargreaves, 1992). Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας πιστεύουν (Μ.Ο.=2,35) ότι η εργασία τους δεν τους δίνει τη δυνατότητα να μαθαίνουν συνεχώς νέα πράγματα. Φαίνεται ότι η πολύχρονη διδακτική εμπειρία έχει δημιουργήσει αισθήματα ασφάλειας στην εργασία τους και την άποψη ότι δεν μαθαίνουν, αλλά και δεν χρειάζεται να μάθουν κάτι περισσότερο. Ο συντηρητισμός που παρατηρείται απέναντι στις νέες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης είναι προφανής και έχει σαν αποτέλεσμα την ανεπαρκή λήψη νέων γνώσεων. Είναι απαραίτητη η καθιέρωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και προπαντός της αυτομόρφωσης, αφού πρώτα πεισθούν και προσπελαστούν οι προσωπικοί ενδοιασμοί για την αξία της συμμετοχής και τα οφέλη που θα αποκομίσουν από μια τέτοια διαδικασία.

Συνοψίζοντας, από την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας είναι ικανοποιημένοι με κάποιες πτυχές της εργασίας τους, ενώ με άλλες είναι δυσαρεστημένοι. Η μεγαλύτερη ικανοποίηση απορρέει από τη φύση της εργασίας τους και το γεγονός ότι τη θεωρούν πολύ ενδιαφέρουσα. Αγαπούν τη δουλειά τους και τη θεωρούν σημαντική. Παρόλες τις δυσκολίες στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, εργάζονται με αγάπη και αφοσίωση για τους μαθητές τους. Η σημαντικότητα αυτή προέρχεται από την παραδοχή ότι η καθημερινή ενασχόληση με τα παιδιά και το αίσθημα ότι μορφώνουν και διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους, τούς γεμίζει με ικανοποίηση. Αντίθετα βιώνουν απογοήτευση όταν η προσφορά τους δεν αναγνωρίζεται, δεν έχουν λόγο στη λήψη αποφάσεων ή στη διαμόρφωση από αυτούς του τρόπου εργασίας τους. Ακόμη δηλώνουν ότι δεν μαθαίνουν νέα πράγματα, δεν αξιοποιούνται οι δυνατότητές τους, ούτε έχουν ευκαιρίες για ανέλιξη. Τα παραπάνω αντικατοπτρίζονται στον συνολικό μέσο όρο των έξι παραγόντων (2,45), που δείχνει πολύ χαμηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους ευρωπαίους συναδέλφους τους (3,05).

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι πολυπαραγοντική και επηρεάζεται από οργανωτικούς και ατομικούς παράγοντες. Είναι απαραίτητο συνεπώς να δοθεί έμφαση από το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού και τα στελέχη της εκπαίδευσης στην βελτίωση των εργασιακών συνθηκών, στην ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης και στην δημιουργία μηχανισμών ηθικής και υλικής επιβράβευσης.

Βιβλιογραφία

Acton, R., & Glasgow, P. (2015). *Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. Australian Journal of Teacher Education,* 40(8), 99-114.

Aziri, B. (2011). *Job satisfaction: A literature review. Management research & practice,* 3(4), 77-86. Ανακτήθηκε από: https://mrp.ase.ro/no34/f7.pdf

Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). *Occupational stress and job satisfaction among schoolteachers. British Journal of Educational Psychology,* 61(1), 67–75.

Brouzos, A. (2002*). I epangelmatiki ikanopoiisi Ellinon daskalon.* Sto: D. Kapsalis & N. Katsikis (Epim.), Scholiki Gnosi kai Didaskalia stin Protovathmia Ekpaidefsi (sel. 367-384). Ioannina: Panepistimio Ioanninon.

Carlisle, H. M. (1982). Management: Concepts, Methods and Applications (2nd ed.). Chicago: Science Research Associates.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). Research Methods in Education. New York: Routledge.

Day, C., & Qing, G. (2009). *Teacher emotions: Well being and effectiveness.* In P. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 234–250). Academic Press.

Dimitropoulos, E. (1998). Oi ekpaideftikoi kai to epangelma tous. Symvoli stin anaptyxi mias epangelmatikis psychologias tou Ellina ekpaideftikou. Athina: Grigori.

Everard, K. & Morris, G. (1985). Effective school management. New York: Harper

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). I exelixi ton ekpaideftikon. Athina: Patakis

Herzberg, F. (1966). Work and the nature of man. New York: New American Library.

Ingersoll, R. M. (2001). *Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. American Educational Research Journal, 38(3),* 499–534.

Kantas, A. (1998). Organotiki – Viomichaniki Psychologia. Athina: Ellinika Grammata.

Loonstra B., Brouwers A., & Tomic W. (2009). *Feelings of existential fulfilment and burnout among secondary school teachers. Teaching and Teacher Education, 25,* 752–757. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.002

MacDonald, J.B., Saliba, A.J., Hodgins, G., & Ovington, L.A. (2016). *Burnout in journalists: A systematic literature review. Burnout Research, 3, 34-44.* Ανακτήθηκε από: https://researchoutput.csu.edu.au/ws/portalfiles/portal/19491144/9016478_Published_article_OA.pdf

Maehr, M. L. & Braskamp, L. A. (1986) The motivation factor: A theory of personal investment. Lexington Books/D.C. Heath and Com.

Maslow, A.H. (1970). Motivation and Personality. (3rd ed.). New York: Longman.

Matsangouras, I. (1998). Stratigikes didaskalias. Athina: Gutenberg.

Matsangouras, I. (2009). Eisagogi stis epistimes tis paidagogikis: Enallaktikes prosengiseis kai didaktikes protaseis. Athina: Gutenberg

Mavrogiorgos, G. (1986). *Kratikos elenchos, ypourgiki ekpaideftiki politiki kai laiki symmetochi: to paradeigma ton scholikon vivliothikon.* Periodiko Synchroni Ekpaidefsi, tefchos 27

McGregor, D. (1960). The Human Side of Enterprise. New York: McGraw-Hill.

Mlekanis, M. (2005). Oi synthikes ergasias ton ekpaideftikon. Athina: Typothito.

Papanis, E. & Rontos, K. (2005). Psychologia – Koinoniologia tis ergasias kai dioikisi anthropinou dynamikou: Theoria kai empeiriki erevna. Athina: Sideris.

Pasiardis, P. (2004). Ekpaideftiki igesia – Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti synchroni epochi. Athina: Metaichmio.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Teacher job satisfaction and motivation to leave the profession. Teaching and Teacher Education,* 27(6), 1029–1038.

Solomon, I. (1999). Esoteriki axiologisi kai programmatismos tou ekpaideftikou ergou sti scholiki monada. Athina: Paidagogiko Institouto.

Spector, P. (2008) Industrial and organizational psychology. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Terzis, N. (1993). Ekpaideftiki politiki kai ekpaideftiki metarrythmisi. Thessaloniki: Kyriakidis.

Theofilidis, Chr. (2005). I syngrafi tis epistimonikis ergasias – Apo ti theoria stin praxi. Athina: Typothito.

Theofilidis, Chr. (2012). Scholiki Igesia kai Dioikisi. Athina: Grigori

Tsormpatzoudis, Ch. (Epim.) (2016). I Erevna stin Ekpaidefsi. Schediasmos, Diexagogi kai Axiologisi tis Posotikis kai Poiotikis Erevnas (2i ekd.). Athina: Ion/Ellin.

Vamvoukas, M. (2010). Eisagogi stin psychopaidagogiki erevna kai methodologia. Athina: Grigori.

Vroom, V. H. (1964). Work and motivation. New York: Wiley.

Weallens, F. (2003). Psychology at work. New York: Columbia University Press.

Weiss, H. M. (1999). *Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. Teaching and Teacher Education,* 15(8), 861-879.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής για τις ήπιες δεξιότητες: Μια ποιοτική διερεύνηση

Βραχνά Αικατερίνη, Phd Πανεπιστημίου Αιγαίου
Επιβλέπουσα: Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Οι ήπιες δεξιότητες αποτελούν βασικό στοιχείο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πρακτικής, καθώς συμβάλλουν στην αποτελεσματική επικοινωνία, τη συνεργασία και τη δημιουργία συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής σχετικά με την έννοια των ήπιων δεξιοτήτων και η ανάδειξη εκείνων που θεωρούν σημαντικότερες για την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Αξιοποιήθηκαν τα ποιοτικά ευρήματα μικτής έρευνας που πραγματοποιήθηκε στη Ρόδο με τη συμμετοχή 240 εκπαιδευτικών, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και ανάλυσης περιεχομένου. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις ήπιες δεξιότητες ως αναπόσπαστο στοιχείο της επαγγελματικής τους ταυτότητας, με την ενσυναίσθηση να αναδεικνύεται ως η σημαντικότερη δεξιότητα για την κατανόηση των αναγκών των μαθητών/τριών και την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής πρακτικής.

Λέξεις-κλειδιά: Ήπιες δεξιότητες, ενσυναίσθηση, εκπαιδευτικοί

General and Special Education Teachers' Perceptions of Soft Skills: A Qualitative Study

Aikaterini Vrachna, PhD, University of the Aegean

Abstract

Soft skills constitute a fundamental component of contemporary educational practice, as they foster effective communication, collaboration, classroom management, and the development of inclusive learning environments. The present study aimed to explore the perceptions of General and Special Education teachers regarding the concept of soft skills and to identify those considered most essential for effective teaching practice. The study draws on the qualitative findings of a mixed-methods research project conducted in Rhodes, Greece, involving 240 teachers. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using qualitative content analysis. The findings indicate that teachers perceive soft skills as an integral component of their professional identity, with empathy emerging as the most significant competency for understanding students' needs and promoting inclusive educational practice.

Key-words: Soft skills, empathy, teachers

Εισαγωγή

Οι ήπιες δεξιότητες αποτελούν σύνολο ψυχοκοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων που επιτρέπουν στο άτομο να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις

απαιτήσεις του κοινωνικού και επαγγελματικού περιβάλλοντος. Περιλαμβάνουν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης διαπροσωπικών σχέσεων (Heckman & Kautz, 2012). Η διεθνής βιβλιογραφία τις αναγνωρίζει ως βασικό παράγοντα επαγγελματικής αποτελεσματικότητας και προσαρμοστικότητας, κατατάσσοντάς τες στις σημαντικότερες δεξιότητες του 21ου αιώνα (OECD, 2024). Στην εκπαίδευση, οι ήπιες δεξιότητες συνδέονται με την ποιότητα της διδασκαλίας, το θετικό σχολικό κλίμα και τη δημιουργία συμπεριληπτικών μαθησιακών περιβαλλόντων. Η αποτελεσματικότητα του/της εκπαιδευτικού εξαρτάται όχι μόνο από τις επιστημονικές και παιδαγωγικές γνώσεις του/της, αλλά και από την ικανότητα ανάπτυξης ουσιαστικών σχέσεων με τους/τις μαθητές/τριες (UNESCO, 2023· OECD, 2024).

Η ενσυναίσθηση θεωρείται μία από τις σημαντικότερες κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, καθώς ενισχύει την κατανόηση των αναγκών των μαθητών/τριών, τις σχέσεις εμπιστοσύνης και τη συμπεριληπτική εκπαιδευτική πρακτική (Jennings & Greenberg, 2009· Håkansson & Summer, 2021· Aldrup et al., 2022· Florian, 2014).

Σκοπός της Μελέτης

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής σχετικά με την έννοια των ήπιων δεξιοτήτων και η ανάδειξη εκείνων που θεωρούν σημαντικότερες για την αποτελεσματική άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Η μελέτη εστιάζει ιδιαίτερα στην ερμηνεία που αποδίδουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στις ήπιες δεξιότητες και σε ποιες θεωρούν ως σημαντικότερες στην εκπαιδευτική πράξη.

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει τα ευρήματα του ποιοτικού σκέλους μιας μικτής ερευνητικής προσέγγισης (mixed methods), με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής σχετικά με τις ήπιες δεξιότητες και την ανάδειξη εκείνων που θεωρούν σημαντικότερες για το εκπαιδευτικό τους έργο. Η ποιοτική προσέγγιση επιλέχθηκε, καθώς επιτρέπει τη σε βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων και των νοημάτων των συμμετεχόντων (Creswell & Plano Clark, 2018).

Στην έρευνα συμμετείχαν 240 εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες της Ρόδου. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική, κατόπιν ενημέρωσης για τον σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας, ενώ διασφαλίστηκαν η ανωνυμία, η εμπιστευτικότητα και η προστασία των προσωπικών δεδομένων.

Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες εστίασαν στην κατανόηση της έννοιας των ήπιων δεξιοτήτων και στην αναγνώριση εκείνων που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικότερες για το εκπαιδευτικό τους έργο. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (qualitative content analysis), μέσω συστηματικής κωδικοποίησης και ομαδοποίησης σε θεματικές κατηγορίες (Krippendorff, 2004). Η ανάλυση οργανώθηκε γύρω από δύο άξονες: (α) την

αντίληψη των εκπαιδευτικών για την έννοια των ήπιων δεξιοτήτων και (β) τις δεξιότητες που θεωρούν σημαντικότερες για το εκπαιδευτικό τους έργο.

Αποτελέσματα

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ήπιες δεξιότητες

Η ανάλυση των απαντήσεων των 240 εκπαιδευτικών ανέδειξε εννέα διακριτές κατηγορίες νοηματοδότησης των ήπιων δεξιοτήτων. Οι πέντε συχνότερες κατηγορίες συγκέντρωσαν αθροιστικά το 90,4% των απαντήσεων, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί συγκλίνουν σε συγκεκριμένες αντιλήψεις σχετικά με την έννοια των ήπιων δεξιοτήτων.

Πίνακας 1. *Οι συχνότερες κατηγορίες νοηματοδότησης των ήπιων δεξιοτήτων*

Κατηγορία νοηματοδότησης	*n*	%
Κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες	98	40,8
Ολοκλήρωση προσωπικότητας	56	23,3
Επίλυση προβλημάτων και διαχείριση καταστάσεων	22	9,2
Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη	22	9,2
Υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου	19	7,9

Η συχνότερη κατηγορία νοηματοδότησης ταύτιζε τις ήπιες δεξιότητες με τις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες, καθώς 98 εκπαιδευτικοί (40,8%) τις συνέδεσαν με τη διαχείριση συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση, την επικοινωνία και τη συνεργασία.

«*Είναι δεξιότητες που αναπτύσσουμε για να μας βοηθήσουν τόσο σε συναισθηματικό επίπεδο όσο και στην επικοινωνία και στη συνεργασία μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον*.» (Σ21)

Η δεύτερη συχνότερη κατηγορία αφορούσε την ολοκλήρωση της προσωπικότητας, καθώς 56 εκπαιδευτικοί (23,3%) θεώρησαν ότι οι ήπιες δεξιότητες συμβάλλουν στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

«*Νομίζω ότι είναι οι δεξιότητες που αφορούν την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του ανθρώπου, το πώς συμπεριφέρεται, το πώς να καλλιεργεί κανείς τον ίδιο του τον εαυτό και να γίνεται καλύτερος*.» (Σ98)

Δύο ακόμη κατηγορίες καταγράφηκαν με την ίδια συχνότητα (22 εκπαιδευτικοί, 9,2%): η πρώτη αφορούσε την επίλυση προβλημάτων και τη διαχείριση καταστάσεων και η δεύτερη την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

«*Για μένα σημαίνει ότι οι ήπιες δεξιότητες είναι να μπορείς να διαχειρίζεσαι καταστάσεις, άγνωστες καταστάσεις, και να προσπαθείς να τις επιλύεις*.» (Σ55)

«*Σημαίνει εξέλιξη, προσωπική και επαγγελματική*.» (Σ125)

Τέλος, 19 εκπαιδευτικοί (7,9%) συνέδεσαν τις ήπιες δεξιότητες με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου και τη διδακτική αποτελεσματικότητα.

«*Είναι πολύ σημαντικές για τη δουλειά μου και για την πορεία της επαγγελματικής μου διαδρομής. Χωρίς αυτές τις δεξιότητες δεν μπορεί κανείς να συνεχίσει την καριέρα του. Παράλληλα, διευκολύνουν οτιδήποτε κάνει, είτε αυτό αφορά το εκπαιδευτικό έργο είτε άλλες επαγγελματικές απαιτήσεις*.» (Σ171)

Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις ήπιες δεξιότητες ως πολυδιάστατη έννοια, με έμφαση στις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες, την ανάπτυξη της προσωπικότητας, την επίλυση προβλημάτων, την επαγγελματική εξέλιξη και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου.

Οι σημαντικότερες ήπιες δεξιότητες σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί τη σημαντικότερη ήπια δεξιότητα σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, καθώς επιλέχθηκε από 93 συμμετέχοντες (38,8%). Ακολούθησαν η επικοινωνία (43 εκπαιδευτικοί, 17,9%), η συνεργασία (38 εκπαιδευτικοί, 15,8%) και η ψυχική ανθεκτικότητα (14 εκπαιδευτικοί, 5,8%). Οι τέσσερις αυτές δεξιότητες συγκέντρωσαν συνολικά το 78,3% των επιλογών των συμμετεχόντων, ενώ οι υπόλοιπες δεκατέσσερις ήπιες δεξιότητες αναφέρθηκαν με σημαντικά χαμηλότερες συχνότητες (21,7%).

Πίνακας 2. *Οι σημαντικότερες ήπιες δεξιότητες σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.*

Ήπια δεξιότητα	*n*	%
Ενσυναίσθηση	93	38,8
Επικοινωνία	43	17,9
Συνεργασία	38	15,8
Ψυχική ανθεκτικότητα	14	5,8

Η ενσυναίσθηση αναδείχθηκε ως η σημαντικότερη ήπια δεξιότητα, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τη συνέδεσαν με την κατανόηση των αναγκών και των συναισθημάτων των άλλων, ενώ αρκετοί τη θεώρησαν προϋπόθεση για την ανάπτυξη των υπόλοιπων ήπιων δεξιοτήτων.

«*Θεωρώ την ενσυναίσθηση πάρα πολύ σημαντική δεξιότητα, καθώς το να μπορεί κανείς να μπαίνει στη θέση του άλλου είναι κρίσιμο σε μια κοινωνία που συχνά χαρακτηρίζεται από σκληρότητα. Με αυτόν τον τρόπο διατηρείται το ανθρώπινο στοιχείο στις διαπροσωπικές σχέσεις*.» (Σ2)

Η επικοινωνία κατατάχθηκε στη δεύτερη θέση και συνδέθηκε με την κοινωνικοποίηση των μαθητών και την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων.

«*Μέσα από την επικοινωνία μαθαίνουμε τα παιδιά, αλλά και τα ίδια τα παιδιά μαθαίνουν το ένα από το άλλο και κοινωνικοποιούνται*.» (Σ32)

Η συνεργασία αναδείχθηκε ως η τρίτη σημαντικότερη ήπια δεξιότητα, με έμφαση στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής κοινότητας.

«*Στο νηπιαγωγείο θεωρώ ότι οι περισσότερες ήπιες δεξιότητες είναι ιδιαίτερα σημαντικές, πρωτίστως λόγω της βαρύνουσας σημασίας του ρόλου της κοινωνικοποίησης. Για τον λόγο αυτό, αποδίδω ελαφρώς μεγαλύτερη βαρύτητα στη δεξιότητα της συνεργασίας*.» (Σ108)

Τέταρτη σε συχνότητα αναδείχθηκε η ψυχική ανθεκτικότητα, η οποία συνδέθηκε με τη διαχείριση απαιτητικών και στρεσογόνων καταστάσεων.

«*Ίσως την ψυχική ανθεκτικότητα, διότι ο/η εκπαιδευτικός καθημερινά καλείται να αντιμετωπίσει έκτακτες και στρεσογόνες καταστάσεις. Για να μπορεί να γνωρίζει πώς να τις χειριστεί, χρειάζεται πρώτα απ' όλα να τις αντέχει και να διατηρεί την ψυχραιμία του*.» (Σ4)

Τέλος, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την επιλογή της σημαντικότερης ήπιας δεξιότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών, ανάλογα με την εργασιακή τους τοποθέτηση ($\chi^2(9) = 7{,}85$, $p = .550$).

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τις απόψεις εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής σχετικά με τις ήπιες δεξιότητες και ανέδειξε ότι αυτές νοηματοδοτούνται κυρίως ως κοινωνικοσυναισθηματικές και διαπροσωπικές ικανότητες, άμεσα συνδεδεμένες με την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τις σύγχρονες προσεγγίσεις, οι οποίες αντιμετωπίζουν τις ήπιες δεξιότητες ως θεμελιώδεις επαγγελματικές ικανότητες για τη διαχείριση της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας και την υποστήριξη συμπεριληπτικών μαθησιακών περιβαλλόντων (OECD, 2024· UNESCO, 2022). Επιπλέον, η σύνδεσή τους με την επικοινωνία, τη συνεργασία και τη διαχείριση των συναισθημάτων επιβεβαιώνει ότι οι εκπαιδευτικοί τις αντιλαμβάνονται ως δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσα από την καθημερινή παιδαγωγική πράξη, εύρημα που συμφωνεί με προηγούμενες μελέτες (Collie, 2020· Fernandes et al., 2021· Ince, 2023).

Η ενσυναίσθηση αναδείχθηκε ως η σημαντικότερη ήπια δεξιότητα, καθώς συνδέθηκε με την κατανόηση των αναγκών των μαθητών, την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και την υποστήριξη της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής πρακτικής. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει το μοντέλο των Jennings και Greenberg (2009), σύμφωνα με το οποίο η

κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια του/της εκπαιδευτικού αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος, ενώ συμφωνεί και με τους Aldrup et al. (2022) και Håkansson και Summer (2021), οι οποίοι αναδεικνύουν τη συμβολή της ενσυναίσθησης στη διαχείριση της τάξης και στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων. Παράλληλα, η ανάδειξη της επικοινωνίας και της συνεργασίας στις επόμενες θέσεις, καθώς και η απουσία διαφοροποιήσεων μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, υποδηλώνουν ότι οι ήπιες δεξιότητες αποτελούν εγκάρσιες επαγγελματικές ικανότητες ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Συνολικά, τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη συστηματικής ενσωμάτωσης των ήπιων δεξιοτήτων στην αρχική εκπαίδευση, στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη και στη σχολική κουλτούρα. Η κατεύθυνση αυτή εναρμονίζεται με τις σύγχρονες διεθνείς προσεγγίσεις, οι οποίες αναγνωρίζουν τις ήπιες δεξιότητες ως βασικό πυλώνα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα (Darling-Hammond et al., 2020· OECD, 2024).

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τις απόψεις εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής σχετικά με τις ήπιες δεξιότητες και ανέδειξε ότι αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Η ενσυναίσθηση αναδείχθηκε ως η σημαντικότερη ήπια δεξιότητα, λόγω του ρόλου της στην κατανόηση των αναγκών των μαθητών/τριών, στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και στη συμπεριληπτική εκπαιδευτική πρακτική. Επιπλέον, η απουσία διαφοροποιήσεων μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής υποδηλώνει ότι οι ήπιες δεξιότητες αποτελούν οριζόντιες επαγγελματικές ικανότητες, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη συστηματικής καλλιέργειάς τους στην αρχική και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα περιορίζεται σε εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων της Ρόδου· συνεπώς, τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευθούν χωρίς επιφύλαξη. Μελλοντικές έρευνες σε ευρύτερο και γεωγραφικά πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα θα μπορούσαν να διερευνήσουν περαιτέρω τον ρόλο των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαιδευτική πράξη.

Βιβλιογραφία

Aldrup, K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review. *Educational Psychology Review, 34,* 1121-1148. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y

Collie, R. J. (2020). The development of social and emotional competence at school: An integrated model. *International Journal of Behavioral Development, 44*(1), 76-87. https://doi.org/10.1177/0165025419851864

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science, 24*(2), 97-140. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791

Fernandes, P. R. D. S., Jardim, J., & Lopes, M. C. D. S. (2021). The soft skills of special education teachers: Evidence from the literature. *Education Sciences, 11*(3), 125. https://doi.org/10.3390/educsci11030125

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 286-294. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551

Håkansson Eklund, J., & Summer Meranius, M. (2021). Toward a consensus on the nature of empathy: A review of reviews. *Patient Education and Counseling, 104*(2), 300–307. https://doi.org/10.1016/j.pec.2020.08.022

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics, 19*(4), 451-464. https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014

Ince, J. M. (2023). *A qualitative case study of high school special education teachers' perceptions and experiences of soft skill instruction for students with learning disabilities* (Doctoral dissertation, National University).

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, Sage. https://doi.org/10.1177/1094428108324513

OECD. (2024). Skills outlook 2024: *Thriving in a digital world*. OECD Publishing.

UNESCO. (2022). *UNESCO global report 2022: Re/Shaping policies for creativity-Addressing culture as a global public good*. UNESCO. https://doi.org/10.18356/9789210015240

UNESCO. (2023). Global education monitoring report 2023: *Inclusion and education*.

https://doi.org/10.54676/UZQV8501

Συνεργασία, φροντίδα του τόπου και κοινή ευθύνη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: δευτερογενής θεματική ανάλυση τριών συνεντεύξεων

Κωνσταντίνος Τρικάλης
Μαθηματικός-Πληροφορικός, MEd Διδακτικολογίας, MA Εφαρμοσμένης Κλινικής Κοινωνιολογίας και Τέχνης, MSc Οργάνωσης και Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων

Περίληψη

Η μελέτη διερευνά πώς τρεις εκπαιδευτικοί με εμπειρία σε περιβαλλοντικά προγράμματα νοηματοδοτούν τη συνεργασία, τη φροντίδα του τόπου και την κοινή ευθύνη. Πραγματοποιήθηκε εστιασμένη δευτερογενής θεματική ανάλυση τριών ημιδομημένων συνεντεύξεων που είχαν παραχθεί για ευρύτερη διερεύνηση των παιδαγωγικών χρήσεων των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ). Αναπτύχθηκαν τρία θεματικά μοτίβα: η περιβαλλοντική δράση ως κοινό έργο, η φροντίδα του τόπου ως πρακτική κοινής ευθύνης και οι ΣΒΑ ως υποστηρικτικό αξιακό λεξιλόγιο. Η συνέχεια αναδείχθηκε ως οριζόντια οργανωσιακή συνθήκη. Τα δεδομένα δεν τεκμηριώνουν πραγματοποιημένη κοινωνική μάθηση ή αλλαγή μαθητικής συμπεριφοράς, αλλά αναδεικνύουν τις προϋποθέσεις που οι συμμετέχοντες θεωρούν δυνητικά υποστηρικτικές. Η συμβολή της μελέτης βρίσκεται στην ανάδειξη του τόπου ως διαμεσολαβητή μεταξύ συνεργασίας και οικολογικής ευθύνης. Προτείνονται πέντε ερωτήματα σχεδιασμού για επιμόρφωση και περιβαλλοντικά προγράμματα. Τα συμπεράσματα παραμένουν δεσμευμένα στις τρεις περιπτώσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, φροντίδα τόπου, συνεργασία, κοινή ευθύνη, θεματική ανάλυση

Collaboration, Place Care and Shared Responsibility in Environmental Education: A Secondary Thematic Analysis of Three Interviews

Konstantinos Trikalis

Abstract

This study explores how three teachers with experience in environmental programmes make sense of collaboration, place care, and shared responsibility. A focused secondary thematic analysis was conducted on three semi-structured interviews originally generated for a wider inquiry into pedagogical uses of the Sustainable Development Goals (SDGs). Three thematic patterns were developed: environmental action as a common project, place care as a practice of shared responsibility, and the SDGs as a supporting value vocabulary. Continuity emerged as a cross-cutting organisational condition. The data do not demonstrate enacted social learning or changes in student behaviour; they identify conditions that participants regard as potentially supportive. The contribution lies in positioning place as a mediator between collaboration and ecological responsibility. Five design questions are proposed for teacher professional development and environmental programmes. Conclusions remain bounded to the three cases.

Key-Words: environmental education, place care, collaboration, shared responsibility, thematic analysis

Εισαγωγή

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) συνδέει την οικολογική γνώση με κριτική διερεύνηση, συμμετοχή και δυνατότητα δράσης. Η Εκπαίδευση για την Αειφορία διευρύνει αυτή την οπτική προς κοινωνικές, οικονομικές και δημοκρατικές διαστάσεις, χωρίς να πρέπει να καθιστά αόρατο τον οικολογικό πυρήνα της ΠΕ (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007· UNESCO, 2020). Στο σχολείο, η αυλή, ο κήπος, η βιοποικιλότητα, η κατανάλωση ή τα απορρίμματα μπορούν να γίνουν κοινά αντικείμενα διερεύνησης και φροντίδας.

Το περιβαλλοντικό θέμα, όμως, δεν εγγυάται τη συμμετοχική παιδαγωγική. Μια δράση μπορεί να είναι πλήρως καθοδηγούμενη, αποσπασματική ή ανταγωνιστική, ενώ μια άλλη να δημιουργεί τον απαραίτητο χώρο για διαφορετικές φωνές, για κοινή απόφαση και ανάληψη ευθύνης. Το ερευνητικό πρόβλημα είναι επομένως διπλό: πώς διακρίνουν οι εκπαιδευτικοί τη συνεργασία από την απλή κατανομή εργασιών και ποια ειδική λειτουργία αποδίδουν στον πραγματικό τόπο και στα κοινά αγαθά;

Η παρούσα ανάλυση δεν αξιολογεί την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων ούτε ισχυρίζεται ότι παρατηρήθηκε κοινωνική μάθηση. Εξετάζει τις αντιλήψεις τριών εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων για κοινό έργο, φροντίδα τόπου, ΣΒΑ και συνέχεια. Η πρωτοτυπία της εστίασης βρίσκεται στη σύνδεση της κοινωνικής διάστασης της συνεργασίας με το υλικό και οικολογικό αντικείμενο που φροντίζεται.

Κοινωνική μάθηση: ως αποτέλεσμα και όχι ως συνώνυμο της συνεργασίας

Η κοινωνική μάθηση δεν ταυτίζεται με την ομαδική εργασία. Προϋποθέτει μεταβολή της κατανόησης που προκύπτει μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης και διαχέεται πέρα από το άτομο σε ευρύτερη κοινωνική μονάδα (Reed et al., 2010). Στην εκπαίδευση για την αειφορία, ο διάλογος, η αβεβαιότητα και η συνάντηση διαφορετικών οπτικών μπορούν να δημιουργούν συνθήκες τέτοιας μάθησης, αλλά η συνεργατική μορφή δεν αποτελεί από μόνη της κάποια απόδειξη αλλαγής (Wals, 2011). Συνεπώς, οι συνεντεύξεις της μελέτης επιτρέπουν να αναγνωριστούν αντιλαμβανόμενες προϋποθέσεις, όχι να πιστοποιηθεί μαθησιακό αποτέλεσμα.

Τόπος, περιβαλλοντική πολιτειότητα και συλλογική ευθύνη

Η ΠΕ προσφέρει το πιο ιδιαίτερο πεδίο συνεργασίας επειδή τα ζητήματα είναι υλικά, τοπικά και αξιακά. Η φροντίδα του κήπου ή της αυλής, η μείωση της σπατάλης και η διερεύνηση ενός τοπικού προβλήματος απαιτούν γνώσεις, αποφάσεις, ρόλους, δέσμευση σε δράση, συνέπεια και συνέχεια. Έρευνες σε σχολικούς κήπους και διεπιστημονικές ενότητες αειφορίας δείχνουν αρκετές δυνατότητες σύνδεσης της μάθησης, των ποιοτικών σχέσεων μέσω κάποιας κοινής δραστηριότητας, χωρίς σίγουρα και ομοιόμορφα αποτελέσματα (Malberg Dyg & Wistoft, 2018· Munkebye et al., 2020). Η φροντίδα του χώρου και η δέσμευση στο στόχο αποκτούν έτσι πρακτική μορφή: συντήρηση του χώρου, συνέπεια σε κοινές υποχρεώσεις και ευθύνη για τις συνέπειες οποιονδήποτε αποφάσεων.

Η περιβαλλοντική πολιτειότητα μετατοπίζει το ενδιαφέρον από την ατομική συμμόρφωση προς τη συμμετοχή, και αυτό σε πραγματικά ζητήματα (Parra et al., 2020). Αντίστοιχα, η συλλογική περιβαλλοντική εγγραμματοσύνη δίνει έμφαση στην κλιμάκωση δράσης, στις δυναμικές διαδικασίες, στους κοινούς πόρους και στη συνέργεια (Ardoin et al., 2023). Η προσέγγιση της αστικής ΠΕ ως συστήματος ανθεκτικότητας αναδεικνύει επίσης δίκτυα, σχέσεις και τη συλλογική φροντίδα (Krasny & Tidball, 2009). Στα σχολεία, οι ΣΒΑ μπορούν να λειτουργούν ως κοινό λεξιλόγιο που συνδέει τις τοπικές πρακτικές με τις ευρύτερες αξίες. Σε μια δράση ενεργού πολιτειότητας, τα διδακτικά σενάρια προσφέρονται με κάποια διλημματική ασάφεια και όχι ως κάποια έτοιμη διδακτική μέθοδος (UNESCO, 2017).

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τρεις εκπαιδευτικοί με εμπειρία σε περιβαλλοντικά προγράμματα νοηματοδοτούν τη συνεργασία, τη φροντίδα και την κοινή ευθύνη. Τα ερωτήματα είναι: α) Πώς συνδέουν το κοινό περιβαλλοντικό έργο και τη φροντίδα του τόπου με τη συμμετοχή και την κοινή ευθύνη; β) Ποιες παιδαγωγικές και οργανωσιακές συνθήκες, συμπεριλαμβανομένου του ρόλου των ΣΒΑ, θεωρούν αναγκαίες για τη συνέχεια των δράσεων;

Μεθοδολογία

Σχεδιασμός, προέλευση δεδομένων και συμμετέχοντες

Η εργασία αποτελεί εστιασμένη δευτερογενή ανάλυση τριών ημιδομημένων συνεντεύξεων που είχαν αρχικά παραχθεί σε ευρύτερη διερεύνηση των παιδαγωγικών χρήσεων των ΣΒΑ για συνέδριο του ΙΕΠ. Το νέο αναλυτικό ερώτημα αφορά αποκλειστικά περιβαλλοντικές δράσεις, συνεργασία, φροντίδα κοινών χώρων και συνέχεια της ενεργού εμπλοκής.

Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν σκόπιμα λόγω εμπειρίας σε περιβαλλοντικά προγράμματα: μία δασκάλα πρωτοβάθμιας (Ε1), ένας μαθηματικός γυμνασίου (Ε2) και μία φιλόλογος λυκείου (Ε3). Το δείγμα δεν διεκδικεί αντιπροσωπευτικότητα ή κορεσμό. Η στενή στόχευση και η ειδική εμπειρία των συμμετεχόντων συνάδουν με τη λογική της πληροφοριακής ισχύος, αλλά τα συμπεράσματα παραμένουν απολύτως δεσμευμένα στις τρεις περιπτώσεις (Malterud et al., 2016).

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά τον Μάιο του 2025, είχαν διάρκεια 30-40 λεπτά, ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν πλήρως. Ο οδηγός περιλάμβανε ερωτήσεις για εμπειρίες από προγράμματα ΠΕ, συνεργατικές μορφές εργασίας, αξιοποίηση των ΣΒΑ, φροντίδα του σχολικού χώρου και εμπόδια εφαρμογής.

Ανάλυση, αναστοχαστικότητα και δεοντολογία

Εφαρμόστηκε εστιασμένη, σημασιολογικού επιπέδου αναστοχαστική θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2006, 2021). Η διαδικασία περιλάμβανε εξοικείωση, κωδικοποίηση σχετικών αποσπασμάτων, ανάπτυξη υποψήφιων μοτίβων, επανέλεγχο έναντι των ερωτημάτων και σύνθεση της ερμηνευτικής αφήγησης. Τα θέματα αντιμετωπίστηκαν ως αναλυτικές κατασκευές και όχι ως κατηγορίες που “ανακαλύφθηκαν” μηχανικά.

Δεν χρησιμοποιήθηκε η συχνότητα ως κριτήριο σημασίας ούτε ισχυρισμός διακωδικοποιητικής αξιοπιστίας. Ο συγγραφέας προσεγγίζει το υλικό από θέση εκπαιδευτικού με ενδιαφέρον στην ΠΕ. Η θέση αυτή ενισχύει τη θεωρητική ευαισθησία αλλά μπορεί να ευνοήσει θετικές αναγνώσεις, γι' αυτό οι ερμηνείες διατυπώνονται σκόπιμα ως περιορισμένες. Το COREQ (COnsolidated criteria for REporting Qualitative research) χρησιμοποιήθηκε ως βοήθημα διαφανούς αναφοράς (Tong et al., 2007).

Χρησιμοποιούνται οι κωδικοί Ε1-Ε3 και δεν αναφέρονται σχολικές μονάδες ή τοποθεσίες. Τα παρατιθέμενα αποσπάσματα διατηρούν το νόημα του πρωτογενούς λόγου. Πριν από τη συλλογή των δεδομένων, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό και την εθελοντική φύση της συμμετοχής, την ανωνυμοποίηση και τη χρήση αποσπασμάτων σε επιστημονική δημοσίευση και υπέγραψαν έντυπο ενημερωμένης συναίνεσης. Δεν υποβλήθηκε αίτημα αξιολόγησης σε επίσημη επιτροπή δεοντολογίας.

Αποτελέσματα

Αναπτύχθηκαν τρία θεματικά μοτίβα και μία οριζόντια συνθήκη εφαρμογής. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει ένα σύντομο εμπειρικό στήριγμα και την αντίστοιχη προσεκτική ερμηνεία. Τα αποσπάσματα δεν υποδηλώνουν ότι όλοι οι συμμετέχοντες διατύπωσαν τα ίδια νοήματα.

Πίνακας 1: Θεματικά μοτίβα, εμπειρικά στηρίγματα και όρια ερμηνείας

Θεματικό μοτίβο	**Ενδεικτικό απόσπασμα**	**Περιορισμένη αναλυτική ερμηνεία**
Κοινό περιβαλλοντικό έργο	«Όταν τα παιδιά δουλεύουν για έναν κοινό σκοπό, για παράδειγμα για τον σχολικό κήπο ή για μια δράση κατά της σπατάλης, χρειάζεται να ακούσουν το ένα το άλλο, αλλιώς η δράση δεν προχωρά» (Ε1).	Ο κοινός σκοπός και οι αλληλεξαρτώμενοι ρόλοι παρουσιάζονται ως προϋποθέσεις συνεργασίας. Όμως δεν αποδεικνύεται μαθησιακή αλλαγή.
Φροντίδα τόπου και κοινή ευθύνη	«Όταν μια ομάδα έχει δημιουργήσει κάτι με κόπο, δυσκολεύεται να το απαξιώσει και αρχίζει να το βλέπει ως κοινή ευθύνη» (Ε2).	Η επαναλαμβανόμενη φροντίδα συγκεκριμένου χώρου συνδέεται στην αφήγηση με σχέση και ευθύνη.
ΣΒΑ ως αξιακό λεξιλόγιο	«Οι στόχοι βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν ότι η ειρήνη, η ισότητα και η δικαιοσύνη δεν είναι μόνο παγκόσμια ζητήματα. Είναι και ο τρόπος που μιλάμε, αποφασίζουμε και συνυπάρχουμε στην τάξη» (Ε3).	Οι ΣΒΑ λειτουργούν ως γέφυρα τοπικού–παγκόσμιου και όχι ως ενιαία μέθοδος ή ισοδύναμη χρήση και των 17 στόχων.

Κοινό έργο, φροντίδα και αξιακή σύνδεση

Στην πρώτη περίπτωση, η συνεργασία δεν νοηματοδοτήθηκε ως απλή ομαδοποίηση αλλά ως ανάγκη συντονισμού γύρω από πρόβλημα που δεν επιλύεται με ανεξάρτητες ενέργειες. Στη δεύτερη, η φροντίδα εμφανίστηκε ως επαναλαμβανόμενη πρακτική: η δημιουργία ή βελτίωση χώρου παράγει σχέση με αυτόν και καθιστά ορατές τις συνέπειες αμέλειας. Στην τρίτη, οι ΣΒΑ χρησιμοποιήθηκαν ως γλώσσα σύνδεσης καθημερινών σχέσεων με ευρύτερες αξίες. Κανένα μοτίβο δεν αρκεί για ισχυρισμό πραγματικής κοινωνικής μάθησης.

Η συνέχεια ως οριζόντια οργανωσιακή συνθήκη

Στις συνεντεύξεις αναφέρθηκαν πίεση ύλης, περιορισμένος χρόνος, άνιση δέσμευση του συλλόγου διδασκόντων και εξάρτηση από μεμονωμένες πρωτοβουλίες για Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και διαθεματική σύμπλευση. Οι δράσεις περιγράφηκαν ως περισσότερο βιώσιμες όταν εντάσσονταν στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας, μοιράζονταν μεταξύ εκπαιδευτικών και συνδέονταν με την κοινότητα. Η παρατήρηση αυτή αντιμετωπίζεται ως οριζόντια συνθήκη εφαρμογής και όχι ως ανεξάρτητο αποτέλεσμα αποτελεσματικότητας.

Συζήτηση

Οι αφηγήσεις υποδεικνύουν ότι η ΠΕ μπορεί να προσφέρει πρόσφορες συνθήκες για κοινωνική μάθηση, αλλά όχι ότι την παράγει αυτομάτως. Σύμφωνα με τον εννοιολογικό διαχωρισμό των Reed et al. (2010), θα απαιτούνταν δεδομένα αλλαγής κατανόησης και διάχυσής της σε ευρύτερη ομάδα. Εδώ τεκμηριώνονται μόνο αντιλήψεις 3 εκπαιδευτικών για κοινό σκοπό, ουσιαστικούς ρόλους, ορατό αποτέλεσμα, συνέχεια και σύνδεση με τόπο.

Η ιδιαίτερη συνεισφορά της ΠΕ δεν είναι η συνεργασία καθαυτή, αλλά ότι συγκροτείται γύρω από υλικά και οικολογικά προσδιορισμένα κοινά αγαθά. Η ανάγνωση αυτή συνδέεται με τη συλλογική περιβαλλοντική εγγραμματοσύνη (Ardoin et al., 2023), την περιβαλλοντική πολιτειότητα (Parra et al., 2020) και τις σχέσεις ανθρώπων, κοινοτήτων και τόπων (Krasny & Tidball, 2009). Το υλικό των συνεντεύξεων υποστηρίζει επίσης την περιορισμένη χρήση των ΣΒΑ ως χάρτη αξιών, καθώς –όπως ειπώθηκε από την Ε1- δε μπορεί να γίνει «αξιοποίηση των 17 ΣΒΑ ως ενιαία μέθοδος».

Για την επιμόρφωση προκύπτουν πέντε ερωτήματα σχεδιασμού: Ποιος ορίζει το περιβαλλοντικό πρόβλημα; Ποιοι συμμετέχουν στις αποφάσεις; Ποιο συγκεκριμένο κοινό αγαθό ή τόπος φροντίζεται; Είναι οι ρόλοι ουσιαστικοί και αλληλεξαρτώμενοι; Πώς εντάσσεται μια δράση στη διάρκεια και στη λειτουργία του σχολείου; Η χρήση αυτών των ερωτημάτων μετακινεί την επιμόρφωση από καταλόγους δραστηριοτήτων ΣΒΑ προς κριτική σύγκριση εναλλακτικών σχεδίων. Η οργανωσιακή διάσταση συνάδει με έρευνες που αναδεικνύουν τις ταυτότητες εκπαιδευτικών και τη σχολική υποστήριξη ως παράγοντες εφαρμογής (Almeida et al., 2018).

Περιορισμοί

Η ανάλυση βασίζεται σε τρεις σκόπιμα επιλεγμένες περιπτώσεις, χωρίς κορεσμό και δυνατότητα γενίκευσης. Οι συμμετέχοντες είχαν προηγούμενη εμπειρία και πιθανώς θετικό προσανατολισμό προς την ΠΕ. Τα δεδομένα είναι αυτοαναφορικά και δεν περιλαμβάνουν παρατήρηση τάξης, κάποιες μαθητικές οπτικές, συμμετοχικά έργα ή επαναληπτική συλλογή δεδομένων. Η δευτερογενής εστίαση περιορίζεται από τον αρχικό οδηγό συνέντευξης, ενώ η ανάλυση μόνο ενός συγγραφέα δεν προσφέρει πολλαπλές ερμηνευτικές οπτικές. Τα αποτελέσματα κατατίθενται ως αναλυτικές υποθέσεις για μελλοντική έρευνα και όχι ως τεκμήρια αποτελεσματικότητας ή κοινωνικής μάθησης.

Συμπεράσματα

Στις τρεις συνεντεύξεις, η συνεργασία απέκτησε νόημα όταν οργανώθηκε γύρω από κάποιο κοινό έργο, η φροντίδα όταν αφορούσε συγκεκριμένο τόπο και είχε διάρκεια, και οι ΣΒΑ όταν λειτούργησαν ως γλώσσα σύνδεσης. Η μελέτη δεν αποδεικνύει ότι οι πρακτικές αυτές μεταβάλλουν συμπεριφορικά τους μαθητές, το μαθησιακό δυναμικό ή τις σχολικές σχέσεις. Προσφέρει ένα σαφές αναλυτικό κριτήριο: η ποιότητα περιβαλλοντικής δράσης να εξετάζεται ως συνάρτηση του προβλήματος, της συμμετοχής, του αντικειμένου φροντίδας, των ρόλων και της συνέχειας. Με αυτή την οριοθέτηση, οποιοδήποτε μικρό συλλεγόμενο υλικό συμβάλλει στον σχεδιασμό περαιτέρω επιμόρφωσης και στη διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων που μπορούν να ελεγχθούν με συμμετοχική παρατήρηση, αξιοποίηση της φωνής των μαθητών και διαχρονικά μετρήσιμα δεδομένα.

Βιβλιογραφία

Almeida, S. C., Moore, D., & Barnes, M. (2018). Teacher identities as key to environmental education for sustainability implementation: A study from Australia. Australian Journal of Environmental Education, 34(3), 228-243. https://doi.org/10.1017/aee.2018.40

Ardoin, N. M., Bowers, A. W., & Wheaton, M. (2023). Leveraging collective action and environmental literacy to address complex sustainability challenges. Ambio, 52, 30-44. https://doi.org/10.1007/s13280-022-01764-6

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

Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? Qualitative Research in Psychology, 18(3), 328-352. https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238

Krasny, M. E., & Tidball, K. G. (2009). Applying a resilience systems framework to urban environmental education. Environmental Education Research, 15(4), 465-482. https://doi.org/10.1080/13504620903003290

Λιαράκου, Γ., & Φλογαΐτη, Ε. (2007). Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, τάσεις και προτάσεις. Πεδίο.

Malberg Dyg, P., & Wistoft, K. (2018). Wellbeing in school gardens: The case of the Gardens for Bellies food and environmental education program. Environmental Education Research, 24(8), 1177-1191. https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1434869

Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. Qualitative Health Research, 26(13), 1753-1760. https://doi.org/10.1177/1049732315617444

Munkebye, E., Scheie, E., Gabrielsen, A., Jordet, A. N., Misund, S., Nergård, T., Bjønness, B., & Øyehaug, A. B. (2020). Interdisciplinary primary school curriculum units for sustainable development. Environmental Education Research, 26(6), 795-811. https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1750568

Parra, G., Hansmann, R., & Hadjichambis, A. C. (2020). Education for environmental citizenship and education for sustainability. In A. C. Hadjichambis et al. (Eds.), Conceptualizing environmental citizenship for 21st century education (pp. 149-160). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20249-1_10

Reed, M. S., Evely, A. C., Cundill, G., Fazey, I., Glass, J., Laing, A., Newig, J., Parrish, B., Prell, C., Raymond, C., & Stringer, L. C. (2010). What is social learning? Ecology and Society, 15(4), Response 1. https://www.ecologyandsociety.org/vol15/iss4/resp1/

Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. International Journal for Quality in Health Care, 19(6), 349-357. https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042

UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives. UNESCO. https://doi.org/10.54675/CGBA9153

UNESCO. (2020). Education for Sustainable Development: A roadmap. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802

Wals, A. E. J. (2011). Learning our way to sustainability. Journal of Education for Sustainable Development, 5(2), 177-186. https://doi.org/10.1177/097340821100500208

Προσαρμογή των ειδικοτήτων των Επαγγελματικών Λυκείων στις τοπικές και περιφερειακές ιδιαιτερότητες: Εκπαιδευτική αναγκαιότητα και αναπτυξιακή προοπτική

Κωνσταντίνος Ζώης Δρ. Νοσηλευτής, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπ/σης, Διευθυντής ΕΠΑΛ

Νικόλαος Ζήκος
Δρ. Χημικός, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπ/σης, Διευθυντής Γυμνασίου

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τον ρόλο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και ειδικότερα των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ) στην Ελλάδα, δίνοντας έμφαση στην προσαρμογή των ειδικοτήτων στις τοπικές και περιφερειακές ανάγκες. Η επαγγελματική εκπαίδευση λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ θεωρίας και πράξης, ενισχύοντας δεξιότητες που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στην αποκεντρωμένη εκπαιδευτική πολιτική, που επιδιώκει την ευθυγράμμιση των ειδικοτήτων με τα παραγωγικά χαρακτηριστικά κάθε περιοχής, ενισχύοντας την απασχολησιμότητα και τη βιωσιμότητα των τοπικών οικονομιών. Παράλληλα, αναδεικνύεται ο ρόλος των ΕΠΑΛ στην κοινωνική συνοχή και την ισότητα ευκαιριών, ιδιαίτερα σε ευάλωτες περιοχές. Εξετάζεται επίσης η σύνδεση με την καινοτομία και τον ψηφιακό μετασχηματισμό, ενώ επισημαίνονται προκλήσεις όπως η επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ο εκσυγχρονισμός υποδομών. Συνολικά, η περιφερειακή προσαρμογή των ειδικοτήτων αποτελεί βασική στρατηγική για ένα πιο δίκαιο και αποτελεσματικό σύστημα.

Λέξεις-κλειδιά: Επαγγελματική εκπαίδευση, ΕΠΑΛ, αγορά εργασίας.

Abstract

The study examines the role of vocational education, focusing on Vocational Upper Secondary Schools (EPAL) in Greece, with emphasis on adapting specializations to local and regional needs. Vocational education acts as a bridge between theory and practice, enhancing skills that meet labor market demands. Particular importance is given to decentralized educational policy, which seeks to align specializations with the productive characteristics of each region, strengthening employability and the sustainability of local economies. At the same time, the role of EPAL in promoting social cohesion and equal opportunities is highlighted, especially in vulnerable areas. The study also explores the link with innovation and digital transformation, while identifying challenges such as teacher training and infrastructure modernization. Overall, adapting specializations to regional needs is presented as a key strategy for a more equitable and effective vocational education system.

Keywords: Vocational education, EPAL, labour market.

1. Εισαγωγή

Η επαγγελματική εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους πιο κρίσιμους και σταθερούς πυλώνες του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στη θεωρητική γνώση που αποκτάται στο σχολικό περιβάλλον και στην πρακτική εφαρμογή της στον πραγματικό κόσμο της παραγωγής και της εργασίας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές δεν περιορίζονται μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά καλλιεργούν δεξιότητες, στάσεις και ικανότητες που τους επιτρέπουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου επαγγελματικού περιβάλλοντος.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) καλούνται να επιτελέσουν έναν ιδιαίτερα σύνθετο και πολυδιάστατο παιδαγωγικό και κοινωνικό ρόλο. Από τη μία πλευρά, οφείλουν να παρέχουν στους μαθητές βασική γενική παιδεία, η οποία θα τους επιτρέπει να κατανοούν ευρύτερα κοινωνικά, οικονομικά και επιστημονικά ζητήματα. Από την άλλη πλευρά, καλούνται να διαμορφώσουν εξειδικευμένες επαγγελματικές δεξιότητες, οι οποίες να παρουσιάζουν υψηλό βαθμό συνάφειας με τις πραγματικές ανάγκες της αγοράς εργασίας και της εθνικής οικονομίας συνολικά (Papadakis & Tsakanika, 2021). Η διττή αυτή αποστολή καθιστά τα ΕΠΑΛ έναν θεσμό ιδιαίτερης σημασίας για τη μετάβαση των νέων στην απασχόληση αλλά και για τη συνολική αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού της χώρας.

Η λειτουργικότητα και η αποτελεσματικότητα του θεσμού εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον βαθμό στον οποίο επιτυγχάνεται η αντιστοίχιση των προσφερόμενων ειδικοτήτων με τις αναπτυξιακές, οικονομικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες κάθε περιφέρειας. Η σύνδεση αυτή δεν είναι στατική, αλλά απαιτεί συνεχή αναπροσαρμογή και αξιολόγηση, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των τοπικών κοινωνιών και των παραγωγικών τους δομών. Στο πλαίσιο αυτό, η πρόσφατη νομοθετική ενίσχυση της περιφερειακής διακυβέρνησης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης μέσω του Ν. 5082/2024, καθώς και η λειτουργία των Περιφερειακών Συμβουλίων Σύνδεσης με την Παραγωγή και την Αγορά Εργασίας, επιβεβαιώνουν με σαφή τρόπο αυτή τη στρατηγική κατεύθυνση, ενισχύοντας τον ρόλο της αποκέντρωσης και της στοχευμένης εκπαιδευτικής πολιτικής.

2. Η σημασία της περιφερειακής προσαρμογής

Η Ελλάδα παρουσιάζει διαχρονικά έντονες και πολυεπίπεδες διαφοροποιήσεις ως προς την παραγωγική της φυσιογνωμία, οι οποίες συνδέονται τόσο με τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά της χώρας όσο και με την ιστορική ανάπτυξη των επιμέρους περιφερειών. Οι νησιωτικές περιοχές, για παράδειγμα, στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στον τουρισμό, τη φιλοξενία και τις υπηρεσίες, οι οποίες αποτελούν τον βασικό άξονα της οικονομικής τους δραστηριότητας, ενώ παράλληλα επηρεάζονται έντονα από την εποχικότητα και τη διεθνή ζήτηση. Αντίθετα, οι ηπειρωτικές και αγροτικές περιοχές

διατηρούν μια πιο σταθερή και παραδοσιακή σύνδεση με τον πρωτογενή τομέα, τη γεωργική παραγωγή, την κτηνοτροφία, αλλά και τη μεταποίηση προϊόντων, στοιχεία που διαμορφώνουν διαφορετικά πρότυπα ανάπτυξης και απασχόλησης.

Στο πλαίσιο αυτό, η χωρική και στοχευμένη κατανομή των ειδικοτήτων των Επαγγελματικών Λυκείων αποκτά ιδιαίτερη σημασία και δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως μια απλή διοικητική ή οργανωτική ρύθμιση. Ειδικότητες όπως οι Τουριστικές Επιχειρήσεις, η Μαγειρική Τέχνη, η Γεωπονία και η Τεχνολογία Τροφίμων, τα Ναυτικά Επαγγέλματα, καθώς και οι Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας, συνδέονται άμεσα με τα παραγωγικά χαρακτηριστικά συγκεκριμένων περιοχών και μπορούν να υποστηρίξουν ουσιαστικά την τοπική οικονομία και απασχόληση.

Επιπρόσθετα παραδοσιακές ειδικότητες όπως τα Επαγγέλματα Υγείας (π.χ. Βοηθών Νοσηλευτή), Οικονομικών Υπηρεσιών, Πληροφορικής, Κλάδοι Οικοδομής (π.χ. Υδραυλικοί, Ηλεκτρολόγοι) μπορούν να συνυπάρχουν ταυτόχρονα σε κάθε περιοχή γιατί καλύπτουν μόνιμες ανάγκες των πληθυσμών.

Η στοχευμένη αυτή διαφοροποίηση ενισχύει σημαντικά την αίσθηση νοήματος και σκοπού της μαθησιακής διαδικασίας για τους μαθητές, καθώς οι εκπαιδευτικές επιλογές τους συνδέονται με ρεαλιστικές, απτές και άμεσα εφαρμόσιμες επαγγελματικές προοπτικές στον τόπο κατοικίας τους (Giavrimis et al., 2020). Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση αποκτά πιο βιωματικό και λειτουργικό χαρακτήρα, ενώ μειώνεται η απόσταση ανάμεσα στη σχολική γνώση και την κοινωνική πραγματικότητα.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), τα περιφερειακά συμβούλια δεξιοτήτων στην Ελλάδα διαδραματίζουν πλέον καθοριστικό και κεντρικό ρόλο στη διαδικασία αντιστοίχισης των ειδικοτήτων με τις πραγματικές ανάγκες της τοπικής αγοράς εργασίας, ενισχύοντας έτσι τη συνολική αποτελεσματικότητα του συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

3. Σύνδεση με την τοπική ανάπτυξη και την καινοτομία

Η προσαρμογή των ειδικοτήτων των Επαγγελματικών Λυκείων συνδέεται άμεσα και ουσιαστικά με την περιφερειακή ανάπτυξη, καθώς και με τη βιωσιμότητα και την ανθεκτικότητα των τοπικών οικονομιών. Η σύνδεση αυτή δεν είναι συγκυριακή, αλλά αποτελεί δομικό στοιχείο ενός σύγχρονου μοντέλου επαγγελματικής εκπαίδευσης, το οποίο επιδιώκει να ενισχύσει την παραγωγική ικανότητα κάθε περιοχής μέσα από τη στοχευμένη ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού με εξειδικευμένες δεξιότητες.

Σε αυτό το πλαίσιο, τα ΕΠΑΛ λειτουργούν ως βασικοί παραγωγοί ανθρώπινου κεφαλαίου, καθώς παρέχουν στους μαθητές γνώσεις και δεξιότητες που ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες της τοπικής αγοράς εργασίας. Με τον τρόπο αυτό, εφοδιάζουν τις τοπικές επιχειρήσεις και οργανισμούς με εξειδικευμένο

προσωπικό, ικανό να συμβάλει ενεργά στην παραγωγική διαδικασία και στην αναβάθμιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών και προϊόντων. Η συμβολή αυτή γίνεται ιδιαίτερα εμφανής σε βιομηχανικές και τεχνολογικά ανεπτυγμένες ζώνες, όπου η ζήτηση για σύγχρονες τεχνικές δεξιότητες είναι αυξημένη.

Ειδικότητες όπως η ηλεκτρολογία, η μηχανολογία, η πληροφορική, οι αυτοματισμοί, καθώς και η ρομποτική και οι τεχνολογίες Industry 4.0, μπορούν να ενισχύσουν σημαντικά την καινοτομία, την τεχνολογική αναβάθμιση και τη συνολική ανταγωνιστικότητα των τοπικών παραγωγικών συστημάτων. Μέσα από την ενσωμάτωση τέτοιων ειδικοτήτων, τα ΕΠΑΛ λειτουργούν ως δίαυλος μεταφοράς τεχνογνωσίας και σύγχρονων πρακτικών στην τοπική οικονομία.

Παράλληλα, η ευρωπαϊκή στρατηγική για την αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης υπογραμμίζει ότι η στενή σύνδεση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ενίσχυση της απασχολησιμότητας των νέων. Η στοχευμένη αυτή προσέγγιση συμβάλλει στη μείωση της αναντιστοιχίας μεταξύ προσόντων και θέσεων εργασίας.

Τέλος, η τοπική στόχευση των ειδικοτήτων λειτουργεί και ως σημαντικός μηχανισμός κοινωνικής και δημογραφικής σταθεροποίησης, καθώς συμβάλλει στη συγκράτηση του νεανικού πληθυσμού στην περιφέρεια, περιορίζοντας το φαινόμενο της φυγής προς τα μεγάλα αστικά κέντρα ή το εξωτερικό και ενισχύοντας τη μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα των τοπικών κοινωνιών (Παπαδάκης, 2022).

4. Σύγχρονες προκλήσεις στον ψηφιακό μετασχηματισμό

Η εφαρμογή ενός αποκεντρωμένου μοντέλου σχεδιασμού και λειτουργίας της επαγγελματικής εκπαίδευσης, παρότι παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα ως προς την προσαρμογή στις τοπικές ανάγκες, δεν στερείται δυσκολιών και προκλήσεων, οι οποίες πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητάς του. Η μετάβαση σε ένα πιο ευέλικτο και περιφερειακά προσανατολισμένο σύστημα απαιτεί συστηματικό σχεδιασμό, συνεχή αξιολόγηση και επαρκείς υποστηρικτικούς μηχανισμούς. Ταυτόχρονα μπορεί όμως να αποτελέσει και εργαλείο εξορθολογισμού των διαθέσιμων πόρων όπως είναι οι υποδομές, ο εξοπλισμός αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό και χωρίς να υπάρχουν αρνητικές επιπτώσεις.

4.1 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Ένα από τα βασικότερα ζητήματα που ανακύπτουν αφορά την ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ καλούνται να ανταποκριθούν σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο τεχνολογικό περιβάλλον, στο οποίο κυριαρχούν νέες τάσεις όπως η τεχνητή νοημοσύνη, η αυτοματοποίηση παραγωγικών διαδικασιών και τα ψηφιακά συστήματα μάθησης. Η επικαιροποίηση των γνώσεων και των παιδαγωγικών τους εργαλείων δεν αποτελεί πλέον μια περιστασιακή ανάγκη, αλλά

μια σταθερή και διαρκή προϋπόθεση για τη διατήρηση της ποιότητας της διδασκαλίας. Παράλληλα, απαιτείται η ενίσχυση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης μέσω στοχευμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης, ώστε να μπορούν να υποστηρίζουν αποτελεσματικά τις νέες ειδικότητες. Σημειώνεται, ότι για να επιτευχθούν τα προηγούμενα, απαιτείται η παράλληλη συνεχής και όχι αποσματική για λίγες ημέρες την εβδομάδα υποστήριξη των ΕΠΑΛ στο διοικητικό έργο (π.χ. υπάλληλοι γραμματείας, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, σχολικοί νοσηλευτές, βιβλιοθηκονόμοι κλπ) αλλά και η επιμόρφωση στη σχετική παιδαγωγική θεματολογία (π.χ. διαφοροποιημένη διδασκαλία, τμήματα ένταξης κ.α.)

4.2 Υποδομές

Ένας ακόμη καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή του αποκεντρωμένου μοντέλου είναι η επάρκεια και η ποιότητα των υλικοτεχνικών υποδομών. Η αναβάθμιση των εργαστηρίων των ΕΠΑΛ αποτελεί βασική προϋπόθεση για την παροχή σύγχρονης και αποτελεσματικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς η πρακτική διάσταση των μαθημάτων εξαρτάται άμεσα από τον διαθέσιμο εξοπλισμό. Η πρόσφατη χρηματοδότηση για τον εκσυγχρονισμό εκατοντάδων εργαστηρίων σε εθνικό επίπεδο αναδεικνύει τη σημασία που αποδίδεται στο συγκεκριμένο ζήτημα και υπογραμμίζει την ανάγκη συνέχισης και ενίσχυσης τέτοιων παρεμβάσεων. Σημαντικό ακόμα είναι και η εξασφάλιση νέων, ποιοτικών κτηριακών υποδομών. Δεν θα πρέπει να υπάρχουν συστεγαζόμενα σχολεία και στα υπάρχοντα σχολεία με μεγάλο αριθμό μαθητών θα πρέπει να υπάρξει μείωση τους, καταστάσεις που διευκολύνουν και θέματα συμπεριφοράς και επίβλεψης των μαθητών των ΕΠΑΛ.

4.3 Κίνδυνος υπερειδίκευσης

Τέλος, ένα σημαντικό ζήτημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί αφορά τον κίνδυνο της υπερβολικής τοπικής εξειδίκευσης. Αν και η προσαρμογή των ειδικοτήτων στις ανάγκες κάθε περιοχής είναι αναγκαία, η υπερβολική εστίαση σε συγκεκριμένους τομείς ενδέχεται να περιορίσει την επαγγελματική κινητικότητα των αποφοίτων σε εθνικό ή ακόμη και διεθνές επίπεδο. Για τον λόγο αυτό, είναι απαραίτητη η διατήρηση μιας ισορροπίας ανάμεσα στην τοπική συνάφεια των σπουδών και στην ανάπτυξη ευρύτερων, μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων, οι οποίες θα επιτρέπουν στους αποφοίτους να προσαρμόζονται σε διαφορετικά επαγγελματικά περιβάλλοντα και μεταβαλλόμενες συνθήκες αγοράς εργασίας, συνεχίζοντας τις σπουδές τους στη μεταδευτεροβάθμια κατάρτιση.

5. Ο ρόλος της κοινωνικής συνοχής και της εκπαιδευτικής ισότητας

Πέρα από τη σύνδεση με την αγορά εργασίας και την οικονομική ανάπτυξη, η προσαρμογή των ειδικοτήτων των ΕΠΑΛ στις περιφερειακές ιδιαιτερότητες συνδέεται άμεσα και με την προώθηση της κοινωνικής συνοχής και της εκπαιδευτικής ισότητας. Η επαγγελματική εκπαίδευση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως

μηχανισμός παραγωγής δεξιοτήτων, αλλά και ως θεσμός κοινωνικής ενσωμάτωσης, ο οποίος προσφέρει στους νέους ίσες ευκαιρίες προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης, ανεξαρτήτως γεωγραφικής προέλευσης ή κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου.

Σε πολλές περιφερειακές και απομακρυσμένες περιοχές της Ελλάδας, το σχολείο λειτουργεί ως βασικός πυρήνας κοινωνικής κινητικότητας. Η ύπαρξη ειδικοτήτων που ανταποκρίνονται στις τοπικές ανάγκες μπορεί να μειώσει το αίσθημα περιθωριοποίησης των μαθητών, καθώς οι σπουδές τους αποκτούν άμεση πρακτική αξία και σαφή προοπτική απασχόλησης. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε περιοχές με αυξημένα ποσοστά νεανικής ανεργίας ή περιορισμένες δυνατότητες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (CEDEFOP, 2024).

Παράλληλα, η τοπική προσαρμογή των ειδικοτήτων μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, προσφέροντας ευκαιρίες επαγγελματικής ένταξης σε μαθητές που διαφορετικά θα βρίσκονταν σε κίνδυνο σχολικής διαρροής. Η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης με υψηλό βαθμό συνάφειας προς τις τοπικές ανάγκες παρουσιάζουν καλύτερους δείκτες ολοκλήρωσης σπουδών και επαγγελματικής αποκατάστασης (OECD, 2025).

Επιπλέον, η προσαρμογή αυτή ενισχύει την έννοια της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης, καθώς αποφεύγεται η επιβολή ενός ομοιόμορφου μοντέλου ειδικοτήτων σε περιοχές με εντελώς διαφορετικές παραγωγικές δομές. Για παράδειγμα, οι ανάγκες μιας αστικής περιοχής με έμφαση στις εξειδικευμένες ψηφιακές υπηρεσίες διαφοροποιούνται ουσιαστικά από εκείνες μιας νησιωτικής ή αγροτικής περιφέρειας. Η αναγνώριση αυτής της διαφοροποίησης συνιστά βασικό στοιχείο σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Συνεπώς, η περιφερειακή στόχευση των ειδικοτήτων δεν αφορά μόνο την οικονομική αποτελεσματικότητα, αλλά και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, της ισότητας ευκαιριών και της βιώσιμης εκπαιδευτικής ανάπτυξης.

6. Συμπεράσματα

Η παρούσα ανάλυση ανέδειξε με σαφήνεια ότι η προσαρμογή των ειδικοτήτων των Επαγγελματικών Λυκείων στις τοπικές και περιφερειακές ιδιαιτερότητες δεν αποτελεί μια απλή διοικητική επιλογή, αλλά μια στρατηγική εκπαιδευτική και αναπτυξιακή αναγκαιότητα για ένα σύγχρονο κράτος. Σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, όπου οι απαιτήσεις της αγοράς εργασίας επηρεάζονται από τον ψηφιακό μετασχηματισμό, την πράσινη μετάβαση και τις περιφερειακές ανισότητες, τα ΕΠΑΛ καλούνται να διαδραματίσουν έναν δυναμικό ρόλο στη διαμόρφωση ανθρώπινου κεφαλαίου με ουσιαστική συνάφεια προς τις πραγματικές ανάγκες κάθε περιοχής.

Η σύνδεση της εκπαιδευτικής προσφοράς με την παραγωγική φυσιογνωμία της κάθε περιφέρειας ενισχύει σημαντικά την αποτελεσματικότητα του θεσμού. Η ύπαρξη ειδικοτήτων που ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά της τοπικής οικονομίας, όπως ο τουρισμός, η αγροτική παραγωγή, η ναυτιλία, η βιομηχανία και οι νέες τεχνολογίες, συμβάλλει ουσιαστικά στην ενίσχυση της απασχόλησης των αποφοίτων και στη διευκόλυνση της ομαλής μετάβασής τους στην αγορά εργασίας. Παράλληλα, ενισχύεται η εκπαιδευτική κινητοποίηση των μαθητών, καθώς οι σπουδές αποκτούν άμεσο νόημα και πρακτική προοπτική στον τόπο διαβίωσής τους.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η κοινωνική διάσταση της περιφερειακής προσαρμογής. Όπως προέκυψε από την ανάλυση, τα ΕΠΑΛ μπορούν να λειτουργήσουν ως μηχανισμός κοινωνικής συνοχής, εκπαιδευτικής ισότητας και πρόληψης του κοινωνικού αποκλεισμού, ιδίως σε απομακρυσμένες ή οικονομικά ευάλωτες περιοχές. Η δυνατότητα πρόσβασης σε ειδικότητες με άμεση επαγγελματική αξία συμβάλλει στη μείωση της σχολικής διαρροής και στην ενίσχυση της κοινωνικής κινητικότητας.

Ωστόσο, η επιτυχία αυτής της στρατηγικής προϋποθέτει την εμπλοκή της τοπικής κοινωνίας και φορέων της με γνήσιο όμως ενδιαφέρον, τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τον εκσυγχρονισμό των εργαστηριακών υποδομών και τη διατήρηση ισορροπίας μεταξύ τοπικής εξειδίκευσης και μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων. Συνεπώς, η περιφερειακή προσαρμογή των ειδικοτήτων οφείλει να ενταχθεί σε ένα ευρύτερο, ευέλικτο και μακροπρόθεσμο πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής, που θα στηρίζει τη βιώσιμη ανάπτυξη, την καινοτομία και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Βιβλιογραφικές Αναφορές (APA 7)

Giavrimis, P., Giossi, S., & Papa, A. (2020). Vocational education and training in Greece: Challenges and prospects in a period of crisis. *Journal of Research in Education and Training, 11*(2), 45–62.

McGrath, S., Mulder, M., Papier, J., & Suart, R. (2020). *Handbook of vocational education and training*. Springer.

Papadakis, N., & Tsakanika, T. (2021). The Greek VET system: Structural reforms and the quest for quality. *European Educational Research Journal, 20*(4), 512–530.

OECD. (2025). *The role of subnational governments in adult skills systems: Greece*.

CEDEFOP. (2024). *Legal framework for strengthening the national system of VET (Law 5082/2024)*.

ΥΠΑΙΘΑ. (2025). *Annual progress report for vocational education laboratories*.

e-Ηγεσία: Η αξιοποίηση της σχολικής ιστοσελίδας

Βασιλική Λαλακίδου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03 – Τ.Ε.16, M.Ed., M.Sc.,

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στις δυνατότητες των ΤΠΕ στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Στη βάση της ευρωπαϊκής οδηγίας για την εισαγωγή και τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, παρουσιάζονται για τα ελληνικά δεδομένα η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα βασικά εργαλεία ΤΠΕ και η αντίστοιχη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκριθούν βέλτιστα στην αξιοποίησή τους. Παράλληλα, στο πλαίσιο της στρατηγικής του ψηφιακού μετασχηματισμού σε επίπεδο διοίκησης, συζητώνται τα οφέλη της χρήσης των ΤΠΕ στη Διοίκηση και την Ηγεσία μιας σχολικής μονάδας και, ειδικότερα, η χρήση της ιστοσελίδας. Στη βάση όλων των παραπάνω αναδεικνύεται ο πολυδιάστατος ρόλος του/της Διευθυντή/ριας ως εκπαιδευτικός και ως διοικητικό στέλεχος.

Λέξεις-κλειδιά: ΤΠΕ, σχολική ηγεσία, ιστοσελίδα

e-Leadership: The use of the school website

Vasiliki Lalakidou, Secondary School Teacher, M.Ed., M.Sc.,

Abstract

This paper focuses on the potential of ICT in the Greek school system. Based on the European directive on the introduction and use of ICT in education, it examines, in the Greek context, the integration of ICT into the educational process, the basic ICT tools, and the corresponding training of teachers to ensure they can make optimal use of them. In addition, as part of the digital transformation strategy at the administrative level, the benefits of using ICT in the administration and leadership of a school are discussed, with a particular focus on the use of the school website. Based on all of the above, the multifaceted role of the School Director as both an educator and an administrator is highlighted.

Key--words: ICT, school leadership, website

Εισαγωγή

Με την είσοδο στη δεύτερη χιλιετηρίδα, οι Τεχνολογίες των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) βρίσκονται στον πυρήνα της παγκόσμιας οικονομίας και της κοινωνίας, με αποτέλεσμα διεθνείς οργανισμοί, όπως η Παγκόσμια Τράπεζα, η Unesco και ο ΟΟΣΑ, να θεωρούν σημαντική την ενσωμάτωσή τους και στην εκπαίδευση (Mouzakis, Biniari & Papadimitriou, 2019). Στο παραπάνω πλαίσιο, θεσπίζεται η εισαγωγή των ΤΠΕ στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ). Η Ελλάδα, ως ευρωπαϊκή χώρα, ακολουθεί όλες τις στρατηγικές που ορίζονται

από την ΕΕ για την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, με τελευταία την «Ευρώπη 2020» που εστιάζει στην έξυπνη, βιώσιμη και συμπεριληπτική ανάπτυξη (Georganta, 2023).

Οι ΤΠΕ στην ελληνική εκπαίδευση και η αντίστοιχη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Οι στρατηγικές ένταξης των ΤΠΕ στην ελληνική εκπαίδευση διαρθρώνονται σε τρία επίπεδα: α) σε μακρο-επίπεδο από την εκπαιδευτική πολιτική για το θεσμικό πλαίσιο της εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και την αντίστοιχη χρηματοδότηση, β) σε μεσο-επίπεδο από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, το εκπαιδευτικό υλικό και την επιμόρφωση και γ) σε μικρο-επίπεδο από την εφαρμογή των αντίστοιχων παιδαγωγικών και διδακτικών πλαισίων και των ρόλων εκπαιδευτικού-μαθητή (Paidagogiko Institouto, 2011· Georganta, 2023). Το 2011 εισάγεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (http://www.pi-schools.gr) το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στο οποίο αναδεικνύεται ο πληροφορικός γραμματισμός ως γνωστικό-μαθησιακό αντικείμενο με εκπαίδευση των μαθητών από το Δημοτικό μέχρι την ολοκλήρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Neofotistos, 2018).

Το εν λόγω πρόγραμμα τελικά δεν εφαρμόζεται, παρά μόνο υλοποιείται η πιλοτική του εφαρμογή που εντάσσεται στο πλαίσιο της Πράξης «Νέο Σχολείο» (Σχολείο 21ου αιώνα) (Neofotistos, 2018). Το 2023 παρουσιάζονται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (https://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida) τα νέα αναθεωρημένα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, ενώ στις αντίστοιχες Υπουργικές Αποφάσεις για το μάθημα Πληροφορική και ΤΠΕ στο Δημοτικό Σχολείο και της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο και το Γενικό Λύκειο εισάγεται ο ψηφιακός γραμματισμός, ως συμπληρωματικός του πληροφορικού, η εκπαιδευτική ρομποτική, η διαθεματική προσέγγιση STEM/STEAM, η Κυβερνοασφάλεια και η Ψηφιακή Πολιτειότητα. Τα σχολικά έτη 2021-2023 ολοκληρώνεται η πιλοτική τους εφαρμογή στα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία και αναμένεται η εφαρμογή τους σε όλα τα σχολεία.

Στο παραπάνω πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πραγματικότητα. Για τον σκοπό αυτό υλοποιούνται αντίστοιχες επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ σε δύο επίπεδα: α) ΤΠΕ Α επιπέδου «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας & δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε βασικές δεξιότητες των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση» και β) ΤΠΕ Β επιπέδου «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη» (https://e-pimorfosi.cti.gr)· σημειώνεται ότι το Β επίπεδο ολοκληρώνεται σε δύο φάσεις Β1 και Β2. Εξίσου σημαντικό πρόγραμμα επιμόρφωσης για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, και συμπληρωματικό στο πρόγραμμα επιμόρφωσης ΤΠΕ Β επιπέδου, αποτέλεσε το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (Dokou, 2012).

Για την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκτός από την αξιοποίηση των λογισμικών και των αντίστοιχων παιδαγωγικών αρχών, χρησιμοποιούνται πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης, κυρίως από την εμφάνιση της πανδημίας Covid-19 και μετά,

με σκοπό την επέκταση της σχολικής τάξης. Το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ) (www.sch.gr) υποστηρίζει αντίστοιχα τις πλατφόρμες η-τάξη (https://eclass.sch.gr) και e-me (https://e-me.edu.gr) για την ασύγχρονη επικοινωνία και την πλατφόρμα του Webex (https://www.webex.com) για τη σύγχρονη.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν πληθώρα προγραμμάτων που αφορούν τις ΤΠΕ σε ελληνικά, ευρωπαϊκά ή διεθνή προγράμματα, δωρεάν ή επί πληρωμή· στα ελληνικά δεδομένα σημαντικά είναι τα δωρεάν σεμινάρια του eTwinning (http://seminars.etwinning.gr). Επιπλέον, τα εργαλεία που μπορούν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς είναι τα διαδραστικά σχολικά βιβλία (https://ebooks.edu.gr), τα Αποθετήρια Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων και ο Εθνικός Συσσωρευτής που εκπαιδευτικού περιεχομένου που παρέχονται από το Φωτόδεντρο ως υπηρεσίες του Ψηφιακού Σχολείου (https://dschool.edu.gr), η Πλατφόρμα Ψηφιακών Διδακτικών Σεναρίων «Αίσωπος» (https://aesop.iep.edu.gr) και η Ψηφιακή Βιβλιοθήκη «Μελίσπη» με τα νέα διδακτικά βιβλία και διδακτικά πακέτα σύμφωνα με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (https://ebooksdl.cti.gr).

Στη βάση των παραπάνω, η τεχνολογική εξέλιξη και η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται ωθούν τους εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν σε εργαλεία ΤΠΕ και να τα εντάξουν στην καθημερινή τους εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ο/Η Διευθυντής/ντρια ως εκπαιδευτικός που διδάσκει αλλά και ως διοικητικά, επιστημονικά και παιδαγωγικά υπεύθυνος του σχολικού οργανισμού, άρθρο 27 της Ypourgiki Apofasi F.353.1/324/105657/D1, καλείται να έχει γνώσεις ΤΠΕ τόσο σε εκπαιδευτικό επίπεδο όσο και σε διοικητικό.

Οι ΤΠΕ στη Διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού

Σύμφωνα με τον Nakos (2009), οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο/η Διευθυντής/ρια είναι μεταξύ άλλων η χρήση της τεχνολογίας τόσο για τη διεκπεραίωση του διοικητικού έργου όσο και για την επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον. Στην περίπτωση του διοικητικού έργου παρατηρείται ο μεγάλος όγκος της πληροφορίας ο οποίος εισέρχεται και εξέρχεται προς και από τον σχολικό οργανισμό μέσω των διοικητικών εγγράφων (Saitis, 2008). Όλα τα διοικητικά έγγραφα στον οργανισμό συντάσσονται ηλεκτρονικά και κάποια από αυτά υπογράφονται, πλέον, και ψηφιακά και για τον λόγο αυτό το Πιστοποιητικό επιμόρφωσης στις ΤΠΕ Α επιπέδου ή το αποδεικτικό γνώσης χειρισμού Ηλεκτρονικού Υπολογιστή (Η/Υ) είναι απαραίτητο προσόν για την υποβολή αίτησης σε θέση Διευθυντή/ριας μιας σχολικής μονάδας. Η γνώση των ΤΠΕ στο πλαίσιο του ρόλου της Διεύθυνσης ενός σχολικού οργανισμού δεν περιορίζεται μόνο στη σύνταξη των διοικητικών εγγράφων, αλλά και στη χρήση υπηρεσιών του ΠΣΔ και πλατφορμών που αφορούν τον σχολικό οργανισμό.

Το εργαλείο του ΠΣΔ που διευκολύνει τη διαχείριση της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας στο σχολείο είναι το webmail (https://webmail.sch.gr) για την ενημέρωση αλλά και τη διεκπεραίωση εγγράφων. Επιπλέον, το myschool (https://myschool.sch.gr) αποτελεί ένα πληροφοριακό σύστημα με δεδομένα που αφορούν τον οργανισμό μέσα στον

χρόνο. Συγκεκριμένα, στο myschool καταχωρίζονται δεδομένα σε σχέση με τον φορέα, όπως είναι η κτιριακή υποδομή του σχολείου και το βιβλίο κινητής περιουσίας, με το προσωπικό, όπως είναι η υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών και οι άδειές τους, με τους μαθητές, όπως είναι τα στοιχεία επικοινωνίας των κηδεμόνων τους, οι βαθμοί ή οι απουσίες τους, με τη σχολική μονάδα, όπως είναι το ωρολόγιο πρόγραμμα ή οι αναθέσεις μαθημάτων σε εκπαιδευτικούς.

Όμοια, το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, επίσης, καταστρώνεται με ψηφιακά εργαλεία, όπως το timetables (https://www.asctimetables.com) ή το fet (https://lalescu.ro/liviu/fet). Στο πλαίσιο της Διοίκησης του σχολείου είναι απαραίτητη η γνώση της χρήσης πλατφορμών που αφορούν μεταξύ άλλων τα παραστατικά των αναπληρωτών (https://invoices-schools.espa.minedu.gov.gr), το κτηματολόγιο (https://inventory.sch.gr), την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων (https://sch-eval.iep.edu.gr) ή την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και μελών ΕΕΠ-ΕΒΠ (https://axiologisi-minedu.gov.gr). Ακόμη, σημαντική είναι η δημιουργία και η διαχείριση της ιστοσελίδας του σχολείου μέσω του ΠΣΔ της οποίας η λειτουργία, σύμφωνα με το άρθρο 105 του Nomos 4823/2021, είναι πλέον υποχρεωτική. Στη βάση των παραπάνω, οι ΤΠΕ αποτελούν σημαντικό παράγοντα στη Διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού.

Από την άλλη, η επικοινωνία μιας σχολικής μονάδας με το εξωτερικό περιβάλλον είναι ιδιαίτερα σημαντική λόγω των κοινωνικοοικονομικών και των τεχνολογικών παραγόντων που επηρεάζουν ακόμα και τη λειτουργία της (Rogari et al., 2022). Όταν, μάλιστα, μιλάμε για ένα μοντέλο ηγεσίας που χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ για την επικοινωνία, οι παραδοσιακές ηγετικές δεξιότητες δεν την διευκολύνουν λόγω της πολυπλοκότητάς τους (Mohebi, 2019). Στο πλαίσιο αυτό, ο/η Διευθυντής/ρια καλείται να αξιοποιήσει τις ΤΠΕ μέσα από τον ρόλο του ηγέτη και καθοδηγητή (leader), του καινοτόμου και μεταρρυθμιστή (entrepreneur) και, κυρίως, του εκπροσώπου προς το εξωτερικό περιβάλλον (spokesman) κατά Mintzberg (Mintzberg, 2019· Lainas, 2004).

Τα οφέλη από τη χρήση των ΤΠΕ στη Διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού

Στα αποτελέσματα έρευνας των Makri και Vlachopoulos (2015) διαπιστώθηκε ότι οι ΤΠΕ βοηθούν στην απλούστευση και την ποιότητα των διοικητικών λειτουργιών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Στην ίδια έρευνα, οι ερωτώμενοι/ες Διευθυντές/ριες τόνισαν τη χρησιμότητα και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην καθημερινή διοικητική λειτουργία και τη θετική τους στάση στη χρήση τους. Στις σημαντικότερες λειτουργίες των ΤΠΕ που χρησιμοποιεί ένας εκπαιδευτικός οργανισμός στη Διοίκηση, οι Διευθυντές/ριες κατέταξαν τη γραμματειακή υποστήριξη και το ηλεκτρονικό αρχείο, ενώ ακολούθησαν και άλλες λειτουργίες όπως το ηλεκτρονικό πρωτόκολλο ή το ωρολόγιο πρόγραμμα. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας των Dimosthenidis και Chatzis (2014) ανέδειξαν τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης των Διευθυντών/ριών σε θέματα ΤΠΕ αλλά και την έλλειψη εργαλείων μηχανοργάνωσης, όπως είναι το ηλεκτρονικό πρωτόκολλο, ενώ παράλληλα επισημάνθηκε ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας διοίκησης

από τις προσφερόμενες ηλεκτρονικές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Σε μεταγενέστερη έρευνα της Zachrou (2019), και κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19, οι ερωτώμενοι/ες Διευθυντές/ριες σχολικών μονάδων βρήκαν πολύ σημαντική την υιοθέτιση του μετασχηματιστικού ή του συνεργατικού-διανεμημένου στυλ ηγεσίας για την επιτυχή ενσωμάτων των ΤΠΕ στην οργάνωση και Διοίκηση με οφέλη που σχετίζονται με την ενίσχυση και την αναβάθμιση του διοικητικού και παιδαγωγικού ρόλου των ηγετών. Η πανδημία, λόγω των περιορισμένων μετακινήσεων κατά την έξαρσή της, ανέδειξε τη διευκόλυνση των Διευθυντών/ριών σχολικών μονάδων να επικοινωνήσουν με τις οικογένειες των μαθητών/ριών τους ψηφιακά σε ποσοστό 94,1% στην έρευνα των Rogari et al. (2022). Κατά συνέπεια, οι ΤΠΕ βοήθησαν στην επικοινωνία χωρίς φυσική παρουσία όπως, άλλωστε, συνέβη κατά την ίδια περίοδο με τα μαθήματα αλλά και τις συνεδριάσεις των Συλλόγων Διδασκόντων (ΣΔ) που έγιναν από απόσταση και με κατάλληλα τεχνολογικά μέσα, με την εφαρμογή της τηλεδιοίκησης ως διοίκηση από απόσταση.

Επιπλέον, σε έρευνα της Papadatou (2019) οι Διευθυντές/ριες αναγνώρισαν τη μείωση της γραφειοκρατίας με τη χρήση των ΤΠΕ και, παράλληλα, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και την αποτελεσματική επικοινωνία εντός και εκτός του σχολείου επιβεβαιώντας και τα αντίστοιχα αποτελέσματα της εργασίας των Makri και Vlachopoulos (2015). Όμοια, επισημάνθηκε η ταχύτητα στην πρόσβαση της πληροφορίας, άρα και στη βελτίωση των διοικητικών εργασιών, αλλά και η ανάγκη επιμόρφωσης των Διευθυντικών στελεχών (Papadatou, 2019). Τέλος, οι ΤΠΕ ως εκπαιδευτικό και διοικητικό εργαλείο μπορούν να προωθήσουν την καινοτομία σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό με βασική προϋπόθεση τον καινοτόμο και μεταρρυθμιστή ηγέτη (Koniari, 2023).

Μία τέτοια καινοτομία θα μπορούσε να είναι η χρήση των ΤΠΕ για την υλοποίηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που, σύμφωνα με το άρθρο 95 του Nomos 4823/2021, είναι υποχρεωτική, έχει συνολική διάρκεια τουλάχιστον 15 ωρών ανά σχολικό έτος και διενεργείται εκτός του διδακτικού ωραρίου. Όμοια, στο ίδιο πλαίσιο και με τη βοήθεια των ΤΠΕ δύναται να αξιοποιηθούν οι συμπράξεις συνεργασίας διακρατικών σχολείων Erasmus+ που αφορούν τη «Βασική δράση 2: Συνεργασία μεταξύ οργανισμών και ιδρυμάτων» (https://erasmus-plus.ec.europa.eu/el/programme-guide/part-b/key-action-2/cooperation-partnerships).

Η ιστοσελίδα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ως εφαρμογή της e-ηγεσίας

Σε έρευνα της Panagouli (2014) διαπιστώθηκε ότι πολύ λίγες σχολικές μονάδες στον ελλαδικό χώρο, και κυρίως σε αστικά κέντρα, χρησιμοποιούσαν την ιστοσελίδα μέχρι πριν από μία δεκαετία. Σήμερα, κάθε ιστοσελίδα μιας σχολικής μονάδας λειτουργεί υποχρεωτικά στο πλαίσιο της διαφάνειας και της λογοδοσίας, σύμφωνα με τον Nomos 4823/2021, και οφείλει να περιλαμβάνει πληροφορίες, όπως περιγράφονται στο άρθρο 105, σχετικά με το διδακτικό προσωπικό, τις υποδομές και τον εξοπλισμό που διαθέτει, το ισχύον ωρολόγιο πρόγραμμα, τις δράσεις που υλοποιούνται, τον συλλογικό

προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και τις ομάδες δράσεων αλλά και τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης. Επίσης, κάθε σχολική μονάδα οφείλει να αναρτά στην ιστοσελίδα της τον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας της, ενώ στο άρθρο 106 του Nomos 4823/2021 περιγράφεται το περιεχόμενο κάθε ιστοσελίδας, οι προδιαγραφές των επιτρεπόμενων εργαλείων και ελεύθερων λογισμικών και ο τρόπος πιστοποίησης της προσβασιμότητας. Κατά συνέπεια, η ιστοσελίδα μιας σχολικής μονάδας αποτελεί μέσο ενημέρωσης, επικοινωνίας και διάχυσης δράσεων και καλών πρακτικών και για τον λόγο αυτό η διάρθρωσή της είναι σημαντικό κριτήριο της εικόνας του σχολείου.

Η ιστοσελίδα περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με τους πόρους του σχολείου, ανθρώπινους, φυσικούς και οικονομικούς· πληροφορίες σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό, τις εγκαταστάσεις ή ακόμα και την επιλογή της οικονομικότερης προσφοράς τουριστικών πρακτορείων για τις πολυήμερες εκπαιδευτικές εκδρομές. Επίσης, δύναται να λειτουργήσει συμπληρωματικά στις αδυναμίες του myschool να επισυνάψει αρχείο για πληροφορίες που πρέπει να γνωστοποιηθούν στους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών/ριών.

Στο πλαίσιο της επικοινωνίας, η ιστοσελίδα δύναται να επικοινωνήσει με τους/τις μαθητές/ριες προσφέροντάς τους/τες επιπλέον υλικό, όπως το Φωτόδεντρο και τα διαδραστικά βιβλία που προαναφέρθηκαν, ή συνδέοντάς τους με τις πλατφόρμες των διδασκόντων (e-me, eclass). Το τελευταίο είναι εξαιρετικά σημαντικό και για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών το οποίο υποστηρίζει και μια μορφή συμμετοχικής διοίκησης. Όμοια, η ιστοσελίδα μπορεί να προσφέρει υποστηρικτικό υλικό όχι μόνο στους μαθητές/ριες αλλά και στους γονείς και κηδεμόνες αυτών· παρέχοντας, για παράδειγμα, έναν σύντομο οδηγό για τις ηλεκτρονικές εγγραφές των μαθητών/τριών στο Λύκειο (e-eggrafes.minedu.gov.gr).

Τέλος, η διάχυση των καλών πρακτικών και των δράσεων στην ιστοσελίδα του σχολείου, ως μορφές καινοτομίας, εξαρτώνται από την κουλτούρα και την ηγεσία του και διαμορφώνουν το όραμα και τη στοχοθεσία της Διευθύνσης αλλά και την πορεία αυτών (Tsakalou, 2023), ενώ παράλληλα αναδεικνύουν την ταυτότητα και την εξωστρέφεια του σχολείου. Όταν, μάλιστα, στις δράσεις και τις καλές πρακτικές υπογράφουν οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί ή, ακόμα καλύτερα, τις αναρτούν οι ίδιοι ως συντάκτες της ιστοσελίδας, διαβιβάζεται και ένα είδος εξουσίας σε αυτούς. Το τελευταίο αποτελεί σημαντικό δείκτη του εξουσιοδοτικού στυλ ηγεσίας ενός/μίας Διευθυντή/ριας.

Στη βάση των παραπάνω, η χρήση της ιστοσελίδας δύναται να μεταλαμπαδεύσει στο εξωτερικό περιβάλλον τον τρόπο λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας. Επιπλέον, μέσω της δυνατότητας υποβολής σχολίων ή φόρουμ μπορεί να υπάρξει αλληλεπίδραση αλλά και ανατροφοδότηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον. Αυτή η μορφή ηγεσίας και διοίκησης μπορεί να ενταχθεί στο πλαίσιο της e-ηγεσίας (e-leadership) η οποία διαμεσολαβείται από τις ΤΠΕ και με σκοπό την αλλαγή σε στάσεις, συναισθήματα και συμπεριφορά εντός και εκτός του οργανισμού (Avolio et al., 2000).

Συμπεράσματα

Οι ΤΠΕ εισάγονται στην εκπαίδευση αρχικά ως εφαρμογή της νομοθεσίας αλλά σταδιακά μετατρέπονται σε κουλτούρα λόγω της διευκόλυνσης που προσφέρουν (Galanis, 2019) καθώς δύναται να συμβάλλουν τόσο στην επίτευξη του παιδαγωγικού στόχου του σχολείου όσο και στην αποτελεσματικότερη οργάνωση και λειτουργία αυτού (Rogari et al., 2022). Στα οφέλη της χρήσης των ΤΠΕ στη Διοίκηση μιας σχολικής μονάδας, και με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έγινε στα ελληνικά δεδομένα, συγκαταλέγονται η μείωση της γραφειοκρατίας, η άμεση επικοινωνία, η γρήγορη πρόσβαση στην πληροφορία, η προώθηση της καινοτομίας και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Περιορισμό αποτελεί η αδυναμία αρκετών Διευθυντών/ριών να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ ως εργαλείο διοίκησης και, κατά συνέπεια, η περαιτέρω επιμόρφωση των Στελεχών της Διοίκησης θεωρείται ενδεδειγμένη.

Από την άλλη, η ιστοσελίδα μιας σχολικής μονάδας ως εργαλείο πληροφορίας μπορεί να δώσει άμεση και έγκυρη πληροφόρηση, ως εργαλείο επικοινωνίας να κοινωνήσει το όραμα του/της Διευθυντή/ριας και την καλλιέργεια μιας νέας κουλτούρας στη σχολική μονάδα, ενώ ως εργαλείο διάχυσης καλών πρακτικών και δράσεων να διαμορφώσει μία νέα κουλτούρα ηγεσίας, την e-ηγεσία. Η μορφή αυτή ηγεσίας διαμορφώθηκε από την ανάγκη της χρήσης των ΤΠΕ στη Διοίκηση και την τηλεδιοίκηση η οποία εμφανίστηκε κατά την πανδημία Covid-19, ενώ το στυλ του ηγέτη που τη διευκολύνει είναι το μετασχηματιστικό και εξουσιοδοτικό. Η e-ηγεσία εμπλέκει τις ΤΠΕ στη Διοίκηση με σκοπό την επαφή των ανθρώπων κι όχι τη σύνδεση με την τεχνολογία “The most fundamental bottom line is that e-leadership in due course is not about connecting technology, but about connecting people” (Mohebi, 2019).

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Apofasi arith. 2318/2003/ΕΚ tou Evropaikou Koinovouliou kai tou Symvouliou tis 5is Δekemvriou 2003 gia ti thespisi polyetous programmatos (2004-2006) gia tin apotelesmatiki ensomatosi ton TPE sta evropaika systimata ekpaidefsis kai katartisis (programma eLearning)

Avolio, B., Kahai, S., & Dodge, G. (2000). E-Leadership: Implications for theory, research, and practice. *The Leadership Quarterly 11*(4), 615-668. https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00062-X

Galanis, P. (2019). TPE kai elliniki dimosia ekpaidefsi: apantisi stis prokliseis tis ysteris neoterikotitas i favlos kyklos; Mia pithani exigisi tis paramelisis chrisis tous sto synchrono scholeio, os aporroias nomikon agkyloseon kai dioikitikis arrythmias. *Ekpaidefsi, Die Viou Mathisi, Erevna kai Technologiki Anaptyxi, Kainotomia kai Oikonomia, 2*, 780-789. http://doi.org/10.12681/elrie.1453

Georganta, V. (2023). Politikes tis Evropaikis Enosis gia tis Technologies tis Pliroforias tis Epikoinonias stin ekpaidefsi. *Mentoras, 21*(1), 155-169. https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/mentoras/article/download/35151/26613

Dimosthenidis, D., & Chatzis, D. V. (2014). I axiopoiisi ton technologion pliroforikis kai epikoinonion sti dioikisi scholikon monadon protovathmias ekpaidefsis. Sto P. Anastasiadis, N. Zaranis, V. Oikonomidis & M. Kalogiannakis, (Epim.), *Praktika 9ou Synedriou me Diethni Symmetochi «Technologies tis Pliroforias & Epikoinonion stin Ekpaidefsi»*, ss. 821-829. Panepistimio Kritis, Rethymno. https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4007

Dokou, M. (2012). Oi Fragmoi tis Prosopikotitas ton Ekpaideftikon os Empodio gia tin Ensomatosi ton TPE sta Nea Programmata Spoudon tou "Neou Scholeiou". *Synedria tis Ellinikis Epistimonikis Enosis Technologion Pliroforias & Epikoinonion stin Ekpaidefsi*, 475-484. https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/download/4577/4503

Zachrou, M. G. (2019). I epidrasi ton neon Technologion tis Pliroforias kai tis Epikoinonias stin organosi kai dioikisi ton scholikon monadon. *Ekpaidefsi, Die Viou Mathisi, Erevna kai Technologiki Anaptyxi, Kainotomia kai Oikonomia, 2*, 140-148. http://doi.org/10.12681/elrie.1579

Koniari, D. (2023). The use of ICT in educational organizations: A quantitative analysis. *Journal of Innovation and Research in Primary Education*, *2*(2), 78-88. doi: https://doi.org/10.56916/jirpe.v2i2.568

Lainas, A. (2004). To ergo tou diefthynti scholikis monadas ki i symvoli tou stin apotelesmatikotita tou scholeiou. *Epistimoniki Epetirida tou Paidagogikou Tmimatos Dimotikis Ekpaidefsis tou Panepistimiou Ioanninon, 17*, 151-179. https://epetirida.ptde.uoi.gr/index.php/epetirida/issue/viewIssue/17/17

Makri, A., & Vlachopoulos, D. (2015). Oi TPE stin Ekpaideftiki Organosi kai Dioikisi sti Defterovathmia Ekpaidefsi: Mia dierevnitiki meleti stin Perifereiaki Enotita Thessalonikis. 7-8 Noemvriou 2015. *Diethnes Synedrio gia tin Anoikti & ex Apostaseos Ekpaidefsi, 8*(1A). http://doi.org/10.12681/icodl.96

Mintzberg, H. (2019). Managerial work: Analysis from observation. In *Managerial work* (pp. 99-112). Routledge.

Mouzakis, Ch., Biniari, L., & Papadimitriou, S. (2019). Anoikti Ekpaidefsi kai Politikes gia tin Ensomatosi ton TPE sti Scholiki Ekpaidefsi: Mia sygkritiki Meleti. *Anoikti Ekpaidefsi: to periodiko gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi kai tin Ekpaideftiki Technologia, 15*(2), 144-166. https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/22045/19040

Mohebi, L. (2019). Educational Leadership and digital culture. *SSRN 3419519*. https://www.researchgate.net/profile/Laila-Mohebi/publication/334509730_Educational_Leadership_and_Digital_Culture/links/5d2ef9a292851cf4408ab68b/Educational-Leadership-and-Digital-Culture.pdf

Nakos, K. (2009). O rolos tou Diefthynti kai i symvoli ton Neon Technologion stin askisi tis Dioikisis ton Scholikon monadon V/thmias Ekp/sis (s. 1-8). http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/17Afises/nakos/nakos.pdf

Neofotistos, V. (2018). *Syschetisi ton T.P.E. me tis Theories Mathisis kata tin efarmogi tous sti mathisiaki diadikasia stin A/thmia kai V/thmia Ekpaidefsi sto Elliniko Ekpaideftiko Systima* (Didaktoriki diatrivi). Thessaloniki: Panepistimio Makedonias. http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22648

Nomos 4823/2021 (FEK 136^{A}/03-08-2021), «*Anavathmisi tou scholeiou, endynamosi ton ekpaideftikon kai alles diataxeis*».

Paidagogiko Institouto (2011*). Meizon Programma Epimorfosis. Vasiko Epimorfotiko Yliko. Tomos A΄. Geniko Meros*. http://www.epimorfosi.edu.gr/index.php/2011-05-17-08-43-19/100-2011-05-23-08-59-15

Panagouli, E. (2014). Oi Nees Technologies sti Dimosia Protovathmia Ekpaidefsi, i chrisi tous sti Dioikisi ton Scholikon Monadon. *9o Panellinio Synedrio me Diethni Symmetochi "Technologies tis Pliroforias & Epikoinonion stin Ekpaidefsi" Rethymno 3-5 Oktovriou 2014*. https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4009

Papadatou, A. (2019). Anichnefsi ton theseon ton Diefthynton ton Scholikon Monadon tis Defterovathmias Ekpaidefsis gia ton rolo ton Neon Technologion kai Pliroforikis (N.T.P.) sto diefthyntiko ergo. I periptosi ton Perifereiakon Enotiton Fthiotidas & Fokidas. *Ekpaidefsi, Die Viou Mathisi, Erevna kai Technologiki Anaptyxi, Kainotomia kai Oikonomia, 2*, 174-185. http://dx.doi.org/10.12681/elrie.1546

Rogari, G., Gogos, K., Prokopiadou, G., Manousou, E., & Kyrou, F. (2022). I symvoli ton T.P.E. stin epikoinonia ton diefthyntikon stelechon scholikon monadon tis protovathmias ekpaidefsis me to exoteriko perivallon se periodo pandimikis krisis. *Anoikti Ekpaidefsi: to periodiko gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi kai tin Ekpaideftiki Technologia, 18*(2), 158-181. https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/31194/24187

Saitis, Ch. (2008). O Diefthyntis sto Dimosio Scholeio. Athina: Paidagogiko Institouto. http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book7.pdf

Tsakalou, Ch. (2023). I efarmogi kainotomion sti scholiki monada apo stelechi ekpaidefsis: I symvoli tou diefthynti. *Keimena Paideias, 5*, 59–67. https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.31652

Ypourgiki Apofasi F.353.1/324/105657/D1 (FEK 1340^{V}/16-10-2002) «*Kathorismos ton eidikoteron kathikonton kai armodiotiton ton proistamenon ton perifereiakon ypiresion protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis, ton diefthynton kai ypodiefthynton ton scholikon monadon kai SEK kai ton syllogon ton didaskonton*».

Ypourgiki Apofasi 20883/GD4/2020 (FEK 456^{V}/13-02-2020) «*Ekdromes-Ekpaideftikes episkepseis kai metakiniseis mathiton/trion Dimosion kai Idiotikon scholeion Defterovathmias Ekpaidefsis entos kai ektos tis choras*».

Ypourgiki Apofasi 13423/GD4/2021 (FEK 491^{V}/04-02-2021), «*Esoterikos Kanonismos Leitourgias scholikon monadon Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis*».

Ypourgiki Apofasi 149788/E3/2022 (FEK 6141^{V}/02-12-2022), «*Rythmisi thematon schetikon me ti diadikasia epilogis kai topothetisis ton Diefthynton Scholikon Monadon kai Ergastiriakon Kentron*».

Ypourgiki Apofasi 48564/D2/2023 (FEK 2951^{V}/04-05-2023), «*Programma Spoudon tou mathimatos tis Pliroforikis ton A', V' kai G' taxeon Genikou Lykeiou*».

Ypourgiki Apofasi 48599/D2/2023 (FEK 2932^{V}/03-05-2023), «*Programma Spoudon tou mathimatos tis Pliroforikis ton A', V' kai G' taxeon Gymnasiou*».

Ypourgiki Apofasi 49728/D1/2023 (FEK 3022^{V}/08-05-2023), «*Programma Spoudon gia to mathima Pliroforiki kai Technologies tis Pliroforias kai ton Epikoinonion sto Dimotiko Scholeio*».

Τίτλος: «Γενετική Τεχνητή Νοημοσύνη και σχολική διοίκηση: Δυνατότητες αξιοποίησης και προκλήσεις εφαρμογής»

Αιμιλιανός Ευαγγελινός, MSc., Υποψ. Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου,

Περίληψη

Η ραγδαία ανάπτυξη της Γενετικής Τεχνητής Νοημοσύνης (Generative Artificial Intelligence – GenAI) δημιουργεί νέες προοπτικές για τη λειτουργία και τη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η παρούσα εργασία διερευνά τις δυνατότητες αξιοποίησης της GenAI στη σχολική διοίκηση, καθώς και τις βασικές προκλήσεις που συνοδεύουν την εφαρμογή της στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η μελέτη βασίζεται σε βιβλιογραφική ανασκόπηση διεθνών επιστημονικών πηγών και θεσμικών κειμένων της περιόδου 2020–2025 σχετικά με την Τεχνητή Νοημοσύνη, τον ψηφιακό μετασχηματισμό, την εκπαιδευτική διοίκηση και την προστασία προσωπικών δεδομένων. Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι η GenAI μπορεί να υποστηρίξει τη σύνταξη διοικητικών εγγράφων, τη διαχείριση πληροφοριών, την επικοινωνία και την οργάνωση διοικητικών διαδικασιών, συμβάλλοντας στην οργανωτική αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Παράλληλα, επισημαίνονται ζητήματα προστασίας δεδομένων, διαφάνειας, αξιοπιστίας και διατήρησης του ανθρώπινου χαρακτήρα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Συμπερασματικά, η αποτελεσματική αξιοποίηση της GenAI προϋποθέτει σαφές θεσμικό πλαίσιο, ανάπτυξη AI literacy και διατήρηση του μοντέλου “human-in-the-loop”.

Λέξεις-κλειδιά: Γενετική Τεχνητή Νοημοσύνη, Σχολική Διοίκηση, Τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση, GDPR, Ψηφιακή Διακυβέρνηση της Εκπαίδευσης

Title: “Generative Artificial Intelligence in School Administration: Opportunities, Challenges and Perspectives for Educational Governance”

Aimilianos Evangelinos, M.Sc., PhD Candidate, University of the Aegean,

Abstract

The rapid advancement of Generative Artificial Intelligence (GenAI) is reshaping the administration and operation of educational organizations.This study explores the potential use of GenAI in school administration, as well as the main challenges associated with its implementation in educational settings. The research is based on a literature review of international scientific sources and institutional documents published between 2020 and 2025 concerning Artificial Intelligence, digital transformation, educational administration, and data protection. The findings indicate that GenAI can support the drafting of administrative documents, information management, communication processes, and the organization of administrative tasks, contributing to the organizational effectiveness of school units. At the same time, important issues related to data protection, transparency, reliability, and the preservation of the human-

centered nature of educational leadership are highlighted. In conclusion, the effective integration of GenAI in education requires a clear regulatory framework, the development of AI literacy, and the maintenance of a “human-in-the-loop” approach in decision-making processes.

Keywords: Generative Artificial Intelligence, School Administration, Artificial Intelligence in Education, GDPR, Digital Governance in Education

Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη της Τεχνητής Νοημοσύνης (Artificial Intelligence – AI) κατά την τελευταία δεκαετία έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές σε πολλούς τομείς της κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής. Ιδιαίτερα μετά την εμφάνιση εργαλείων Γενετικής Τεχνητής Νοημοσύνης (Generative Artificial Intelligence – GenAI), όπως τα Large Language Models (LLMs), οι δυνατότητες παραγωγής κειμένου, ανάλυσης δεδομένων και υποστήριξης λήψης αποφάσεων έχουν διευρυνθεί σημαντικά, δημιουργώντας νέα δεδομένα και για το εκπαιδευτικό σύστημα (Kasneci et al., 2023; Tlili et al., 2023).

Η αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται πλέον μόνο στη διδασκαλία και στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά επεκτείνεται και στη διοικητική λειτουργία των σχολικών οργανισμών. Σύμφωνα με τον OECD (2023), οι τεχνολογίες AI μπορούν να υποστηρίξουν τον ψηφιακό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης μέσω της διαχείρισης πληροφοριών, της οργάνωσης διοικητικών λειτουργιών, της επικοινωνίας και της υποστήριξης λήψης αποφάσεων. Στο πλαίσιο αυτό, τα εργαλεία GenAI εμφανίζονται ως μια νέα τεχνολογική δυνατότητα που μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της οργάνωσης, της επικοινωνίας και της διοικητικής αποδοτικότητας των σχολικών μονάδων.

Εφαρμογές Γενετικής Τεχνητής Νοημοσύνης μπορούν να αξιοποιηθούν σε ένα ευρύ φάσμα διοικητικών διαδικασιών, όπως η σύνταξη εγγράφων, η διαχείριση ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, η κατηγοριοποίηση πληροφοριών, η ανάλυση δεδομένων και η υποστήριξη διοικητικών ροών εργασίας (Luckin & Cukurova, 2024). Παράλληλα, η χρήση τέτοιων εργαλείων μπορεί να μειώσει τον διοικητικό φόρτο των στελεχών εκπαίδευσης και να ενισχύσει τον διαθέσιμο χρόνο για παιδαγωγική ηγεσία και υποστήριξη της σχολικής κοινότητας.

Ωστόσο, η αξιοποίηση της GenAI στη σχολική διοίκηση συνοδεύεται και από σημαντικές προκλήσεις. Ζητήματα προστασίας προσωπικών δεδομένων, αξιοπιστίας, διαφάνειας και ηθικής χρήσης των συστημάτων AI αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ο Γενικός Κανονισμός Προστασίας Δεδομένων (GDPR) και το ευρωπαϊκό πλαίσιο για την Τεχνητή Νοημοσύνη (EU AI Act) αναδεικνύουν την ανάγκη για ασφαλή και ανθρωποκεντρική αξιοποίηση των τεχνολογιών AI στην εκπαίδευση (European Commission, 2024). Παράλληλα, η διεθνής βιβλιογραφία υπο-

γραμμίζει ότι τα συστήματα AI θα πρέπει να λειτουργούν υποστηρικτικά προς τον άνθρωπο και όχι αντικαταστατικά, διατηρώντας το μοντέλο “human-in-the-loop” στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (UNESCO, 2023).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των δυνατοτήτων αξιοποίησης της Γενετικής Τεχνητής Νοημοσύνης στη σχολική διοίκηση, καθώς και η ανάδειξη των βασικών προκλήσεων που συνοδεύουν την εφαρμογή της στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση σύγχρονων διεθνών ερευνών επιχειρείται η καταγραφή των βασικών πεδίων εφαρμογής της GenAI στις διοικητικές λειτουργίες των σχολικών μονάδων, καθώς και η ανάλυση ζητημάτων που σχετίζονται με την ηθική χρήση της τεχνολογίας, την προστασία προσωπικών δεδομένων και τον ρόλο του ανθρώπινου παράγοντα στη σχολική ηγεσία.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα διερευνά τον ρόλο και τις προοπτικές αξιοποίησης της Γενετικής Τεχνητής Νοημοσύνης (Generative Artificial Intelligence – GenAI) στη σχολική διοίκηση, εστιάζοντας τόσο στις δυνατότητες όσο και στις προκλήσεις που προκύπτουν από την εφαρμογή της στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

ΕΕ1: Ποιες είναι οι βασικές δυνατότητες και τα οφέλη αξιοποίησης της Γενετικής Τεχνητής Νοημοσύνης στη σχολική διοίκηση και στις διοικητικές λειτουργίες των σχολικών μονάδων;

ΕΕ2: Ποιες προκλήσεις και ποιοι κίνδυνοι σχετίζονται με τη χρήση της GenAI στη σχολική διοίκηση, ιδιαίτερα σε ζητήματα προστασίας προσωπικών δεδομένων, αξιοπιστίας και ηθικής χρήσης;

ΕΕ3: Ποιες προϋποθέσεις απαιτούνται για την ασφαλή, υπεύθυνη και παιδαγωγικά ορθή ενσωμάτωση της GenAI στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διοίκησης;

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα βασίζεται σε βιβλιογραφική ανασκόπηση της σύγχρονης διεθνούς επιστημονικής βιβλιογραφίας σχετικά με τη Γενετική Τεχνητή Νοημοσύνη (Generative Artificial Intelligence – GenAI) και την αξιοποίησή της στη σχολική διοίκηση και στην εκπαιδευτική διοίκηση γενικότερα. Η βιβλιογραφική προσέγγιση κρίθηκε κατάλληλη, καθώς το πεδίο της GenAI στην εκπαίδευση αποτελεί ένα ταχύτατα εξελισσόμενο ερευνητικό αντικείμενο.

Η βιβλιογραφική αναζήτηση πραγματοποιήθηκε σε διεθνείς επιστημονικές βάσεις δεδομένων και ψηφιακές βιβλιοθήκες, όπως οι Scopus, Web of Science, ERIC και Google Scholar. Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν εκθέσεις και κατευθυντήριες οδηγίες διεθνών οργανισμών και ευρωπαϊκών φορέων, όπως η UNESCO, ο OECD και η Eu-

ropean Commission, σχετικά με την Τεχνητή Νοημοσύνη, τον ψηφιακό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης, την ηθική της AI και την προστασία προσωπικών δεδομένων.

Η επιλογή των πηγών βασίστηκε στη συνάφεια με το αντικείμενο της έρευνας, στη σύγχρονη επιστημονική τεκμηρίωση και στη χρονολογία δημοσίευσης, με έμφαση σε μελέτες της περιόδου 2020–2025. Στο πλαίσιο της ανασκόπησης εξετάστηκαν οι δυνατότητες αξιοποίησης της GenAI στη σχολική διοίκηση, οι οργανωσιακές και παιδαγωγικές διαστάσεις της τεχνολογίας, καθώς και ζητήματα ηθικής, προστασίας προσωπικών δεδομένων και ασφαλούς ενσωμάτωσης της AI στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η ανάλυση των πηγών πραγματοποιήθηκε με στόχο τη σύνθεση των βασικών ερευνητικών ευρημάτων και τη διαμόρφωση ενός συνολικού πλαισίου κατανόησης των δυνατοτήτων και των προκλήσεων που συνοδεύουν την αξιοποίηση της Γενετικής Τεχνητής Νοημοσύνης στη σχολική διοίκηση.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Τεχνητή Νοημοσύνη και Γενετική Τεχνητή Νοημοσύνη

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (Artificial Intelligence – AI) αποτελεί έναν από τους πλέον δυναμικά αναπτυσσόμενους τομείς της επιστήμης και της τεχνολογίας, επηρεάζοντας σημαντικά τη λειτουργία οργανισμών και θεσμών. Ως έννοια, αναφέρεται στην ικανότητα υπολογιστικών συστημάτων να εκτελούν λειτουργίες που σχετίζονται με ανθρώπινες γνωστικές διαδικασίες, όπως η μάθηση, η αναγνώριση προτύπων και η λήψη αποφάσεων (Russell & Norvig, 2021).

Κατά τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερη ανάπτυξη παρουσιάζει η Γενετική Τεχνητή Νοημοσύνη (Generative Artificial Intelligence – GenAI), η οποία βασίζεται κυρίως σε μεγάλα γλωσσικά μοντέλα (Large Language Models – LLMs) και αλγορίθμους βαθιάς μάθησης. Τα συστήματα αυτά μπορούν να παράγουν νέο περιεχόμενο, όπως κείμενο, εικόνες και δεδομένα, υποστηρίζοντας διαδικασίες οργάνωσης, επικοινωνίας και λήψης αποφάσεων (Dwivedi et al., 2023).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, η AI αξιοποιείται τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στη διοίκηση των σχολικών οργανισμών. Η έννοια της ψηφιακά υποστηριζόμενης σχολικής διοίκησης συνδέεται με την αξιοποίηση δεδομένων και ψηφιακών εργαλείων για την αποτελεσματικότερη οργάνωση και διαχείριση των σχολικών λειτουργιών (Zawacki-Richter et al., 2019). Στο πλαίσιο αυτό, η GenAI μπορεί να υποστηρίξει τη σύνταξη εγγράφων, τη διαχείριση πληροφοριών, την επικοινωνία και την ανάλυση διοικητικών δεδομένων.

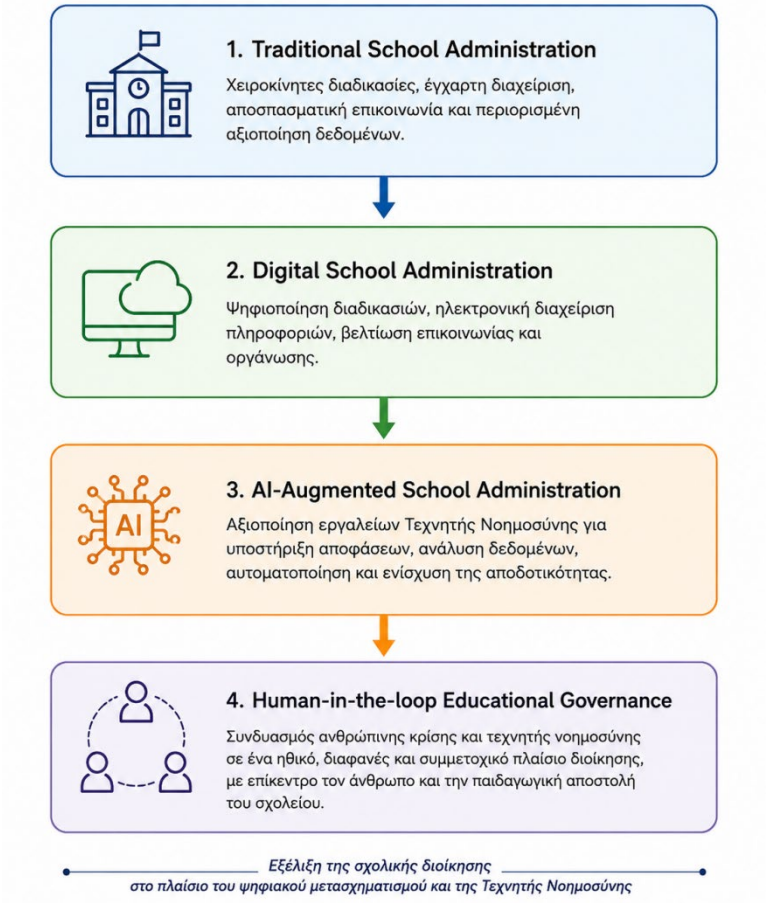
Παράλληλα, η αξιοποίηση της GenAI συνοδεύεται από σημαντικές προκλήσεις που σχετίζονται με την αξιοπιστία των παραγόμενων αποτελεσμάτων, την προστασία προσωπικών δεδομένων και την ηθική χρήση της τεχνολογίας (Kasneci et al., 2023).

Η UNESCO (2023) και το ευρωπαϊκό πλαίσιο για την Τεχνητή Νοημοσύνη (EU AI Act) υπογραμμίζουν την ανάγκη για διαφάνεια, ανθρώπινη εποπτεία και ασφαλή αξιοποίηση των συστημάτων AI στην εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη σημασία αποκτά το μοντέλο “human-in-the-loop”, σύμφωνα με το οποίο η Τεχνητή Νοημοσύνη λειτουργεί υποστηρικτικά προς τον άνθρωπο και όχι αντικαταστατικά. Παράλληλα, η αποτελεσματική ενσωμάτωση εργαλείων GenAI προϋποθέτει την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων και AI literacy από τα στελέχη εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς (Ng et al., 2021).

Η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης στη σχολική διοίκηση μπορεί να ιδωθεί ως μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας ψηφιακού μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής διοίκησης, όπως αποτυπώνεται στο ακόλουθο εννοιολογικό σχήμα.

Σχήμα 1:Μετάβαση από την παραδοσιακή στη σχολική διοίκηση με υποστήριξη AI



Πηγή: Προσαρμογή του συγγραφέα βάσει OECD (2023), UNESCO (2023) και Selwyn (2022).

Το παραπάνω σχήμα αναδεικνύει τη μετάβαση από τις παραδοσιακές μορφές σχολικής διοίκησης προς μοντέλα διοίκησης που αξιοποιούν ψηφιακές τεχνολογίες και εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης, διατηρώντας παράλληλα τον κεντρικό ρόλο του ανθρώπινου παράγοντα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Δυνατότητες αξιοποίησης της Γενετικής Τεχνητής Νοημοσύνης στη σχολική διοίκηση

Η αξιοποίηση της Γενετικής Τεχνητής Νοημοσύνης (Generative Artificial Intelligence – GenAI) στη σχολική διοίκηση αποτελεί ένα αναδυόμενο πεδίο εφαρμογής των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Η αύξηση των διοικητικών απαιτήσεων και η επιτάχυνση του ψηφιακού μετασχηματισμού των σχολικών οργανισμών καθιστούν αναγκαία την αξιοποίηση εργαλείων που μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικότερα το έργο των στελεχών εκπαίδευσης και των σχολικών μονάδων (OECD, 2023).

Η GenAI μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο διοικητικής υποστήριξης, συμβάλλοντας στην αυτοματοποίηση επαναλαμβανόμενων διαδικασιών, στη βελτίωση της οργάνωσης και στη διευκόλυνση της επικοινωνίας και της λήψης αποφάσεων (Luckin & Cukurova, 2024).

Σύνταξη διοικητικών εγγράφων και αυτοματοποίηση διοικητικής γραφής

Ένα από τα σημαντικότερα πεδία αξιοποίησης της GenAI αφορά τη σύνταξη και επεξεργασία διοικητικών εγγράφων. Εργαλεία Γενετικής Τεχνητής Νοημοσύνης μπορούν να υποστηρίξουν τη δημιουργία προσχεδίων, την αναδιατύπωση περιεχομένου, τη γλωσσική επιμέλεια και την προσαρμογή του ύφους ανάλογα με το διοικητικό ή παιδαγωγικό πλαίσιο (Dwivedi et al., 2023). Η δυνατότητα αυτή μπορεί να μειώσει σημαντικά τον χρόνο σύνταξης εγγράφων και να ενισχύσει την οργανωτική αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων.

Διαχείριση επικοινωνίας και διοικητικών ροών

Η GenAI μπορεί να αξιοποιηθεί για την υποστήριξη της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, την κατηγοριοποίηση και σύνοψη μηνυμάτων, καθώς και τη δημιουργία απαντήσεων σε συνήθη ερωτήματα (Kasneci et al., 2023). Επιπλέον, συστήματα conversational AI ή chatbots μπορούν να υποστηρίξουν την παροχή βασικών πληροφοριών προς γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς σχετικά με διοικητικές διαδικασίες και σχολικές δράσεις, συμβάλλοντας στη βελτίωση της ταχύτητας και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας.

Οργάνωση και ανάλυση πληροφοριών

Η GenAI μπορεί να συμβάλει στην κατηγοριοποίηση εγγράφων, στη σύνοψη μεγάλων κειμένων, στην αναζήτηση πληροφοριών και στην υποστήριξη διοικητικών ροών εργασίας. Παράλληλα, εφαρμογές AI μπορούν να υποστηρίξουν την επεξεργασία δεδομένων και τη δημιουργία αναφορών, ενισχύοντας πρακτικές διοίκησης που βασίζονται σε δεδομένα και τεκμηριωμένες πληροφορίες (Selwyn, 2022).

Υποστήριξη λήψης αποφάσεων και εκπαιδευτικής διοίκησης

Η GenAI μπορεί να υποστηρίξει τη διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσω ανάλυσης δεδομένων, σύνθεσης πληροφοριών και δημιουργίας εναλλακτικών προτάσεων δράσης (Holmes et al., 2022). Ωστόσο, η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι τα συστήματα AI δεν θα πρέπει να υποκαθιστούν τη διοικητική και παιδαγωγική κρίση των στελεχών εκπαίδευσης, αλλά να λειτουργούν υποστηρικτικά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (UNESCO, 2023).

Ενίσχυση της παιδαγωγικής ηγεσίας και του ψηφιακού μετασχηματισμού

Η αξιοποίηση της GenAI μπορεί να μειώσει τον χρόνο που αφιερώνεται σε επαναλαμβανόμενες διοικητικές διαδικασίες, επιτρέποντας στα στελέχη εκπαίδευσης να επικεντρωθούν περισσότερο στην παιδαγωγική ηγεσία και στη στρατηγική ανάπτυξη των σχολικών μονάδων. Παράλληλα, μπορεί να ενισχύσει τον ψηφιακό μετασχηματισμό της σχολικής διοίκησης και την ανάπτυξη ψηφιακής κουλτούρας και δεξιοτήτων εντός της σχολικής κοινότητας.

Προκλήσεις και περιορισμοί

Οι δυνατότητες αξιοποίησης της GenAI στη σχολική διοίκηση συνοδεύονται από σημαντικές προκλήσεις και περιορισμούς. Ο Πίνακας 1 συνοψίζει ενδεικτικά βασικά πεδία εφαρμογής της GenAI, καθώς και τις κυριότερες δυνατότητες και προκλήσεις που σχετίζονται με την αξιοποίησή της στη σχολική διοίκηση.

Πίνακας 1:Δυνατότητες και προκλήσεις αξιοποίησης της GenAI στη σχολική διοίκηση

Πεδίο εφαρμογής	Δυνατότητες	Προκλήσεις
Σύνταξη διοικητικών εγγράφων	Εξοικονόμηση χρόνου	Ανακρίβειες περιεχομένου
Διαχείριση επικοινωνίας	Αυτοματοποίηση διαδικασιών	Προστασία προσωπικών δεδομένων
Ανάλυση πληροφοριών	Υποστήριξη αποφάσεων	Αλγοριθμική μεροληψία
Διοικητική οργάνωση	Βελτίωση αποδοτικότητας	Υπερεξάρτηση από AI
Ψηφιακός μετασχηματισμός	Ενίσχυση καινοτομίας	Ψηφιακές ανισότητες

Παρά τις σημαντικές δυνατότητες που προσφέρει η Γενετική Τεχνητή Νοημοσύνη (GenAI), η αξιοποίησή της στην εκπαίδευση συνδέεται με παιδαγωγικές, ηθικές, οργανωσιακές και νομικές προκλήσεις που απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή (UNESCO, 2023). Η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η ανεξέλεγκτη χρήση συστημάτων AI μπορεί να δημιουργήσει ζητήματα προστασίας προσωπικών δεδομένων, διαφάνειας, λογοδοσίας και αξιοπιστίας των παραγόμενων αποτελεσμάτων (Holmes & Tuomi, 2022).

Προστασία προσωπικών δεδομένων και ιδιωτικότητα

Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα αφορά την προστασία προσωπικών δεδομένων μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών. Η αξιοποίηση εφαρμογών AI μέσω εξωτερικών ψηφιακών πλατφορμών ή cloud-based υπηρεσιών δημιουργεί ζητήματα συμμόρφωσης με τον Γενικό Κανονισμό Προστασίας Δεδομένων (GDPR) της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Commission, 2024). Για τον λόγο αυτό, απαιτούνται σαφείς πολιτικές προστασίας δεδομένων και ασφαλούς χρήσης των εργαλείων AI, με βάση και την αρχή της ελαχιστοποίησης των δεδομένων (data minimization) (Williamson & Eynon, 2020).

Αξιοπιστία, μεροληψία και διαφάνεια των συστημάτων AI

Παρότι τα εργαλεία GenAI παρουσιάζουν σημαντικές δυνατότητες επεξεργασίας πληροφοριών, ενδέχεται να παράγουν ανακριβές ή παραπλανητικό περιεχόμενο (“hallucinations”) (Kasneci et al., 2023). Επιπλέον, τα συστήματα AI μπορεί να ενσωματώνουν μεροληπτικά πρότυπα που επηρεάζουν την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων (Dwivedi et al., 2023). Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη σημασία αποκτούν η διαφάνεια, η λογοδοσία και η κριτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων από τα στελέχη εκπαίδευσης.

Ηθικές διαστάσεις και ανθρώπινη εποπτεία

Η αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης στη σχολική διοίκηση εγείρει σημαντικά ηθικά ζητήματα, καθώς η εκπαίδευση αποτελεί κατεξοχήν ανθρωποκεντρικό πεδίο. Η UNESCO (2023) υπογραμμίζει ότι η AI θα πρέπει να λειτουργεί υποστηρικτικά προς τον άνθρωπο και όχι αντικαταστατικά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Για τον λόγο αυτό, ιδιαίτερη σημασία αποκτά το μοντέλο “human-in-the-loop”, σύμφωνα με το οποίο η τελική ευθύνη και η παιδαγωγική κρίση παραμένουν στον ανθρώπινο παράγοντα (Luckin & Cukurova, 2024).

Ψηφιακές δεξιότητες και AI literacy

Η αποτελεσματική αξιοποίηση εργαλείων GenAI προϋποθέτει την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων και AI literacy από τα στελέχη εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς (Ng et al., 2021). Η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης ενδέχεται να οδηγήσει είτε σε άκριτη αποδοχή των αποτελεσμάτων της AI είτε σε αδυναμία αξιοποίησης των δυνατοτήτων της τεχνολογίας. Παράλληλα, σημαντικό ζήτημα αποτελεί και η ύπαρξη ανισοτήτων ως προς την πρόσβαση σε ψηφιακές υποδομές και τεχνολογικά εργαλεία μεταξύ σχολικών μονάδων ή γεωγραφικών περιοχών.

Συνεπώς, η ασφαλής και αποτελεσματική αξιοποίηση της GenAI στη σχολική διοίκηση προϋποθέτει ισορροπία μεταξύ τεχνολογικής καινοτομίας, ανθρώπινης εποπτείας και σαφούς θεσμικού πλαισίου εφαρμογής.

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε βιβλιογραφική ανασκόπηση της σύγχρονης διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τη Γενετική Τεχνητή Νοημοσύνη και τη σχολική διοίκηση. Ωστόσο, η μελέτη παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς, καθώς δεν περιλαμβάνει εμπειρική διερεύνηση σε πραγματικά σχολικά περιβάλλοντα και τα συμπεράσματα βασίζονται κυρίως σε θεωρητικές και βιβλιογραφικές προσεγγίσεις.

Επιπλέον, το πεδίο της GenAI εξελίσσεται με ιδιαίτερα ταχύ ρυθμό, με αποτέλεσμα νέα εργαλεία, εφαρμογές και κανονιστικά πλαίσια να μεταβάλλουν διαρκώς τα δεδομένα αξιοποίησης της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση. Παράλληλα, η διεθνής βιβλιογραφία σχετικά με τη χρήση της GenAI στη σχολική διοίκηση παραμένει ακόμη περιορισμένη σε σύγκριση με άλλους τομείς της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

Για τον λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω ανάπτυξη εμπειρικών ερευνών και μελετών περίπτωσης σχετικά με την εφαρμογή της GenAI σε πραγματικά σχολικά περιβάλλοντα και τις ανάγκες των στελεχών εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Η ραγδαία ανάπτυξη της Γενετικής Τεχνητής Νοημοσύνης (Generative Artificial Intelligence – GenAI) δημιουργεί νέα δεδομένα για τη λειτουργία και τη διοίκηση των σχολικών οργανισμών, επηρεάζοντας τον τρόπο οργάνωσης, διαχείρισης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις δυνατότητες αξιοποίησης της GenAI στη σχολική διοίκηση, καθώς και τις βασικές προκλήσεις που συνοδεύουν την εφαρμογή της στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε ότι τα εργαλεία GenAI μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην υποστήριξη της διοικητικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων μέσω της αυτοματοποίησης επαναλαμβανόμενων διαδικασιών, της σύνταξης διοικητικών εγγράφων, της διαχείρισης πληροφοριών, της υποστήριξης επικοινωνίας και της επεξεργασίας δεδομένων. Παράλληλα, η αξιοποίηση της AI μπορεί να ενισχύσει τον ψηφιακό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης και την ανάπτυξη περισσότερο data-informed πρακτικών διοίκησης.

Ωστόσο, η αξιοποίηση της GenAI στη σχολική διοίκηση συνοδεύεται από σημαντικές προκλήσεις που σχετίζονται με την προστασία προσωπικών δεδομένων, την αξιοπιστία των παραγόμενων αποτελεσμάτων, τη διαφάνεια των αλγοριθμικών διαδικασιών και την ανάγκη διατήρησης του ανθρωποκεντρικού χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διοίκησης. Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη σημασία αποκτά το μοντέλο “human-in-the-loop”, σύμφωνα με το οποίο η Τεχνητή Νοημοσύνη λειτουργεί υποστηρικτικά προς τον άνθρωπο χωρίς να υποκαθιστά την ανθρώπινη κρίση και ευθύνη.

Η μελέτη ανέδειξε επίσης την ανάγκη ανάπτυξης ψηφιακών δεξιοτήτων και AI literacy από τα στελέχη εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τη σημασία ύ-

παρξης σαφούς θεσμικού πλαισίου για την ασφαλή και ηθική αξιοποίηση της AI στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τις αρχές του GDPR και του ευρωπαϊκού πλαισίου για την Τεχνητή Νοημοσύνη.

Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται αναγκαία η ανάπτυξη κατευθυντήριων οδηγιών και πολιτικών σχετικά με τη χρήση εργαλείων AI στη σχολική διοίκηση, η ενίσχυση των ψηφιακών υποδομών των σχολικών μονάδων και η συστηματική επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης σε ζητήματα ψηφιακών δεξιοτήτων, AI literacy και ηθικής χρήσης της Τεχνητής Νοημοσύνης.

Συνολικά, η Γενετική Τεχνητή Νοημοσύνη φαίνεται να διαθέτει σημαντικές προοπτικές για τη βελτίωση της σχολικής διοίκησης και την υποστήριξη του ψηφιακού μετασχηματισμού της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η αποτελεσματική αξιοποίησή της προϋποθέτει συνδυασμό τεχνολογικής καινοτομίας, ανθρώπινης εποπτείας, επιμόρφωσης και παιδαγωγικής ευθύνης. Τέλος, προτείνεται η περαιτέρω ανάπτυξη εμπειρικών ερευνών και μελετών περίπτωσης σχετικά με την εφαρμογή της GenAI σε πραγματικά σχολικά περιβάλλοντα.

Βιβλιογραφία

Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., Baabdullah, A. M., Koohang, A., Raghavan, V., Ahuja, M., Albanna, H., Albashrawi, M. A., Al-Busaidi, K. A., Balakrishnan, J., Barlette, Y., Basu, S., Bose, I., Brooks, L., Buhalis, D., … Wright, R. (2023). "So what if ChatGPT wrote it?" Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management, 71*, 102642. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642

European Commission. (2024). *Artificial Intelligence Act*. Official Journal of the European Union. https://artificialintelligenceact.eu

Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education, 57*(4), 542–570. https://doi.org/10.1111/ejed.12533

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeiffer, F., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., … Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103*, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Luckin, R., & Cukurova, M. (2024). *AI for school leadership and educational administration*. Routledge.

Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 2*, 100041. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041

OECD. (2023). *Digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b2715bde-en

Selwyn, N. (2022). *Education and technology: Key issues and debates* (3rd ed.). Bloomsbury Academic.

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org

Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology, 45*(3), 223–235. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995

Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων: Θεσμικές, Παιδαγωγικές και Οργανωσιακές Διαστάσεις

Στεφανία Φούντα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μεταπτυχιακό Επιστήμες της Αγωγής.

Περίληψη

Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων αποτελεί βασικό μηχανισμό για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η παρούσα μελέτη εξετάζει την εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, παρουσιάζοντας τα επίπεδα, τους σκοπούς, τα μοντέλα, τις μορφές, τα κριτήρια και τα πεδία εφαρμογής τους. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην εσωτερική αξιολόγηση και ειδικότερα στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως διαδικασία συλλογικού αναστοχασμού και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, αναλύεται η εξωτερική αξιολόγηση ως μηχανισμός λογοδοσίας, αντικειμενικότητας και ανατροφοδότησης προς τις εκπαιδευτικές αρχές. Η μελέτη καταλήγει ότι ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης αποτελεί την αποτελεσματικότερη προσέγγιση, εφόσον εφαρμόζεται με σαφές θεσμικό πλαίσιο, επαρκή υποστήριξη και προσανατολισμό στη βελτίωση και όχι στον έλεγχο ή στην τιμωρία.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική μονάδα, εσωτερική αξιολόγηση, εξωτερική αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση, σχολική βελτίωση

Stefania Founta, Techer, M.Sc. Educational Sciences.

Abstract

The evaluation of school units constitutes a fundamental mechanism for improving the quality of education and enhancing the effectiveness of educational work. The present study examines both internal and external evaluation of school units, presenting their levels, purposes, models, forms, criteria, and fields of application. Particular emphasis is placed on internal evaluation, and more specifically on school self-evaluation as a process of collective reflection and professional development for teachers. At the same time, external evaluation is analyzed as a mechanism of accountability, objectivity, and feedback to educational authorities. The study concludes that the combination of internal and external evaluation is the most effective approach, provided that it is implemented within a clear institutional framework, with adequate support, and with a focus on improvement rather than control or punishment.

Key-words: school unit, internal evaluation, external evaluation, self-evaluation, school improvement

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που συνδέεται με τη διασφάλιση της ποιότητας, την αποτελεσματικότητα του σχολείου και τη λήψη αποφάσεων για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η αξιολόγηση δεν περιορίζεται μόνο στην αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά επεκτείνεται στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, στο παιδαγωγικό κλίμα, στη διαχείριση των πόρων και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Σαΐτη, 2008; Παπαδέας, 2007; Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009).

Η έννοια και τα επίπεδα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αφορά τη συστηματική αποτίμηση όλων των παραγόντων που συνθέτουν τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση, όπως οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, τα προγράμματα σπουδών, οι θεσμοί, οι υποδομές και οι διοικητικές λειτουργίες. Με αυτή την έννοια, η αξιολόγηση δεν είναι μια αποσπασματική πράξη, αλλά μια οργανωμένη διαδικασία που αποσκοπεί στην αποτίμηση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου και στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης (Σαΐτη, 2008; Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009; Παπαδέας, 2007).

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, η αξιολόγηση μπορεί να αναπτυχθεί σε τρία βασικά επίπεδα. Το πρώτο είναι το εθνικό ή διεθνές επίπεδο, όπου τα αρμόδια όργανα συγκεντρώνουν στατιστικά στοιχεία και διαμορφώνουν γενικές εικόνες για την κατάσταση της εκπαίδευσης. Το δεύτερο είναι το επίπεδο της σχολικής μονάδας, στο οποίο εξετάζονται οι εισροές, οι διαδικασίες, οι πόροι και τα αποτελέσματα του σχολείου. Το τρίτο είναι το ατομικό επίπεδο, που αφορά κυρίως το έργο των εκπαιδευτικών και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε επίπεδο τάξης και προσώπων (Παπαδέας, 2007; Σαΐτη, 2008).

Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση

Η ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με τη σταδιακή κατάργηση του παλαιού επιθεωρητικού μοντέλου και με τις προσπάθειες θεσμοθέτησης ενός νέου πλαισίου αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Η πορεία αυτή δεν υπήρξε γραμμική, αλλά χαρακτηρίστηκε από εναλλαγές πολιτικών επιλογών, νομοθετικών παρεμβάσεων και έντονων αντιδράσεων από την εκπαιδευτική κοινότητα (Αναστασίου, 2014; Μπακλέ, 2023).

Σημαντικό σημείο αναφοράς αποτέλεσε ο Νόμος 2986/2002, ο οποίος προσδιόρισε τον σκοπό, τον χαρακτήρα και τα βασικά όργανα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Ακολούθησε η εγκύκλιος Γ1/37100/31-03-2010 για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ενώ ο Νόμος 3848/2010 επιχείρησε να συνδέσει την αξιολόγηση με την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και με την καθιέρωση αρχών αξιοκρατίας. Στη

συνέχεια, ο Νόμος 3966/2011, το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 και οι νεότερες υπουργικές αποφάσεις συνέβαλαν στη διαμόρφωση ενός περισσότερο τυποποιημένου πλαισίου αξιολόγησης, με δείκτες, άξονες και συγκεκριμένες διαδικασίες αποτίμησης (Αναστασίου, 2014; Μπακλέ, 2023).

Σκοποί της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας επιτελεί δύο βασικούς σκοπούς: αφενός τη σχολική βελτίωση και αφετέρου την απολογισμικότητα. Η σχολική βελτίωση συνδέεται με τη δυνατότητα του σχολείου να εντοπίζει τις αδυναμίες του, να αναστοχάζεται πάνω στις πρακτικές του, να σχεδιάζει διορθωτικές παρεμβάσεις και να αναπτύσσει ένα πιο ποιοτικό και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό έργο. Η διάσταση αυτή σχετίζεται άμεσα με την ενίσχυση της ισότητας, της πρόσβασης και της συνολικής βελτίωσης της σχολικής ζωής (Κολυμπάρη & Χατζηκωσταντής, 2016; Κολοσίδου & Κακανά, 2022; Σαΐτη, 2008).

Επιπλέον, η αξιολόγηση αποσκοπεί στην ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, στην άμβλυνση των ανισοτήτων μεταξύ σχολικών μονάδων, στη βελτίωση της διοίκησης, στην ταχύτερη μετάδοση πληροφοριών, στην επισήμανση αδυναμιών και στην κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όταν αφορά ειδικότερα τους εκπαιδευτικούς, επιδιώκει την ενίσχυση της αυτογνωσίας τους, τη βελτίωση της παιδαγωγικής και διδακτικής τους επάρκειας, την ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και την καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης (Σαΐτη, 2008; Αναστασίου, 2014).

Η επίτευξη των παραπάνω σκοπών προϋποθέτει, ωστόσο, την ύπαρξη συγκεκριμένων όρων εφαρμογής. Ανάμεσά τους περιλαμβάνονται η χάραξη μακροπρόθεσμης εθνικής στρατηγικής, η συνοχή των αξιολογικών δεδομένων, η ενίσχυση των κινήτρων συμμετοχής, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη, η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και η διασφάλιση κατάλληλων υλικών και ανθρώπινων πόρων (Κολοσίδου & Κακανά, 2022; Κολυμπάρη & Χατζηκωσταντής, 2016).

Μορφές αξιολόγησης

Οι δύο κυριότερες μορφές αξιολόγησης των σχολικών μονάδων είναι η εξωτερική και η εσωτερική αξιολόγηση. Η εξωτερική αξιολόγηση διενεργείται από πρόσωπα ή φορείς που δεν ανήκουν στην ίδια τη σχολική μονάδα και στηρίζεται σε κριτήρια που προσδιορίζονται συνήθως από την κεντρική διοίκηση. Αντίθετα, η εσωτερική αξιολόγηση αναπτύσσεται στο εσωτερικό του σχολείου και βασίζεται στη συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας στη διαδικασία αποτίμησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009; Σοφού, 2014).

Η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να λάβει τη μορφή της επιθεώρησης, της παρακολούθησης του εκπαιδευτικού συστήματος ή των εντοπισμένων μελετών αξιολόγησης. Η

επιθεώρηση υπήρξε ιστορικά η πιο χαρακτηριστική μορφή εξωτερικής αξιολόγησης, ιδίως σε περισσότερο συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Αν και εξασφαλίζει μια σχετική ουδετερότητα του παρατηρητή και διευκολύνει τη διοικητική εποπτεία, έχει δεχθεί ισχυρή κριτική επειδή συχνά συνδέθηκε με αυταρχικές και ομοιομορφικές αντιλήψεις (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009; Αναστασίου, 2014).

Η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και σε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Η πρώτη αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από ιεραρχικά ανώτερους, όπως ο διευθυντής ή ο σύμβουλος εκπαίδευσης, ενώ η δεύτερη στηρίζεται στη συνεργασία εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων για την αποτίμηση και βελτίωση της σχολικής λειτουργίας. Η αυτοαξιολόγηση θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, επειδή δημιουργεί συνθήκες συλλογικότητας, αναστοχασμού και ανάπτυξης κοινών πρακτικών στο σχολείο (Σοφού, 2014; Κολυμπάρη & Χατζηκωσταντής, 2016).

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ορίζεται ως διαδικασία συλλογής πληροφοριών για τη λειτουργία του σχολείου, ερμηνείας των δεδομένων αυτών και λήψης αποφάσεων για τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Στα βασικά χαρακτηριστικά της περιλαμβάνονται η συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, η αποτελεσματική ηγεσία, ο κριτικός αναστοχασμός, η λήψη αποφάσεων με βάση αξιόπιστα δεδομένα, η ευελιξία, η συνεχής αναθεώρηση πρακτικών και η έμφαση στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Σοφού, 2014; Κολυμπάρη & Χατζηκωσταντής, 2016).

Κριτήρια αξιολόγησης

Η αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας προϋποθέτει τον σαφή προσδιορισμό των κριτηρίων με βάση τα οποία θα γίνει η αποτίμηση. Τα κριτήρια αυτά συνδέονται με τις αντιλήψεις των εμπλεκομένων, με τις θεωρητικές παραδοχές των επιστημών της αγωγής και με τις επιδιώξεις του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος. Για τον λόγο αυτό, η επιλογή τους δεν είναι ουδέτερη, αλλά επηρεάζει το περιεχόμενο και τον προσανατολισμό της αξιολόγησης (Νικητίδου, 2024; Σοφού, 2014).

Τα κριτήρια αξιολόγησης μπορούν να διακριθούν, αφενός, σε εσωτερικά ή υποκειμενικά και σε εξωτερικά ή αντικειμενικά, ανάλογα με τον βαθμό επίδρασης της κρίσης του αξιολογητή, και, αφετέρου, σε ποιοτικά και ποσοτικά, ανάλογα με τη μορφή με την οποία αποτυπώνονται. Τα ποιοτικά κριτήρια αποδίδονται περιγραφικά, ενώ τα ποσοτικά μέσω αριθμητικών δεικτών. Η σύνθεση των δύο αυτών τύπων θεωρείται αναγκαία για την πληρέστερη αποτίμηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Νικητίδου, 2024; Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009).

Φάσεις και διαδικασίες της εσωτερικής αξιολόγησης

Η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μια διαρκή διαδικασία που αναπτύσσεται σε διαδοχικά στάδια και απαιτεί χρόνο, συστηματική οργάνωση και συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας. Η πρώτη βασική φάση είναι η διαγνωστική, κατά την οποία αποτιμάται το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου με βάση τους διαθέσιμους δείκτες, συγκροτούνται ομάδες εργασίας, τίθενται χρονοδιαγράμματα και συντάσσεται μια πρώτη έκθεση αποτύπωσης της κατάστασης (Σοφού, 2014).

Η δεύτερη φάση είναι η διερευνητική, στην οποία πραγματοποιείται πιο συστηματική ανάλυση των δεικτών ποιότητας που εντοπίστηκαν στην προηγούμενη φάση. Στο στάδιο αυτό καθορίζονται τα κριτήρια, οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα, οι μέθοδοι και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων. Στη συνέχεια, τα δεδομένα αναλύονται, συντίθενται τα αποτελέσματα, διατυπώνονται συμπεράσματα και καταρτίζεται σχέδιο δράσης, το οποίο οδηγεί στην τελική σύνταξη της αξιολογικής έκθεσης (Σοφού, 2014; Κολυμπάρη & Χατζηκωσταντής, 2016).

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εξωτερικής αξιολόγησης

Η εξωτερική αξιολόγηση παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα, καθώς διενεργείται από φορείς ή πρόσωπα που δεν ανήκουν στη σχολική μονάδα και μπορούν να λειτουργήσουν με σχετική απόσταση από την καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Με αυτόν τον τρόπο, συμβάλλει στη συγκρότηση προτάσεων βελτίωσης, στην παροχή κινήτρων για την ενίσχυση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, στην τήρηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και στη σύγκριση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009; Αναστασίου, 2014).

Παράλληλα, η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να εντοπίσει θετικά και αρνητικά στοιχεία στη λειτουργία των σχολείων, χωρίς να απαιτεί τη συνεχή εμπλοκή του εκπαιδευτικού προσωπικού σε χρονοβόρες διαδικασίες τεκμηρίωσης. Από αυτή την άποψη, αποτελεί έναν μηχανισμό που ενισχύει τη θεσμική λογοδοσία και παρέχει στις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές δεδομένα χρήσιμα για τον προγραμματισμό και τη διαμόρφωση πολιτικών (Παπαδέας, 2007; Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009).

Ωστόσο, η εξωτερική αξιολόγηση εμφανίζει και σημαντικούς περιορισμούς. Συχνά καλλιεργεί φόβο, καχυποψία και αίσθημα ελέγχου στους εκπαιδευτικούς, ενώ δεν αποκλείεται να παράγει υποκειμενικές κρίσεις ή να ενισχύει τον ατομισμό σε βάρος του συλλογικού πνεύματος της σχολικής κοινότητας. Επιπλέον, όταν στηρίζεται σε στιγμιαίες ή τυποποιημένες παρατηρήσεις, είναι πιθανό να διαμορφώνει μερική ή ψευδή εικόνα για τη σύνθετη σχολική πραγματικότητα (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009; Νικητίδου, 2024).

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης

Η εσωτερική αξιολόγηση, και ιδιαίτερα η συλλογική αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αναγνωρίζεται στη βιβλιογραφία ως σημαντικός μηχανισμός βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ανάπτυξης καινοτομιών και ενίσχυσης της επαγγελματικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών. Μέσα από τη συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας, δημιουργούνται συνθήκες οικειότητας με το παιδαγωγικό και κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου, ενώ ενισχύεται το πνεύμα συλλογικότητας, συνεργασίας και κοινής ευθύνης (Κολυμπάρη & Χατζηκωσταντής, 2016; Σοφού, 2014).

Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης είναι ότι ενεργοποιεί όλους τους παράγοντες της σχολικής κοινότητας και βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν βαθύτερα τη λειτουργία του σχολείου. Παράλληλα, υποστηρίζει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων, αναδεικνύει θετικές πρακτικές, καλλιεργεί τη συνευθύνη και συμβάλλει στον εντοπισμό αδυναμιών και στον σχεδιασμό παρεμβάσεων βελτίωσης (Κολυμπάρη & Χατζηκωσταντής, 2016; Κολοσίδου & Κακανά, 2022).

Η διαδικασία αυτή συμβάλλει επίσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, καθώς ενισχύει μια κουλτούρα επιστημονικής αναζήτησης, αντικειμενικότητας, αναστοχασμού και ετοιμότητας για τροποποίηση πρακτικών. Η συνεργασία στο εσωτερικό της ομάδας ενδυναμώνει τα μέλη, ενισχύει την ευθύνη τους απέναντι στο κοινό έργο και διαμορφώνει κοινές παιδαγωγικές πρακτικές και κουλτούρες στο σχολείο (Κολυμπάρη & Χατζηκωσταντής, 2016; Σοφού, 2014).

Παρά τα οφέλη της, η εσωτερική αξιολόγηση δεν στερείται αδυναμιών. Ένα βασικό πρόβλημα είναι ο αυξημένος φόρτος εργασίας που συνεπάγεται, καθώς απαιτεί χρόνο, τεκμηρίωση, συναντήσεις, ανάλυση δεδομένων και συντονισμό μεταξύ πολλών προσώπων. Επιπλέον, η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης στη χρήση και αξιοποίηση των δεδομένων μπορεί να οδηγήσει σε αποσπασματικές ή ανολοκλήρωτες προσπάθειες, με αποτέλεσμα η διαδικασία να μην αποφέρει ουσιαστική βελτίωση (Κολυμπάρη & Χατζηκωσταντής, 2016; Κολοσίδου & Κακανά, 2022).

Ακόμη, υπάρχει ο κίνδυνος η εσωτερική αξιολόγηση να μετατραπεί σε γραφειοκρατική διαδικασία, η οποία θα περιγράφει απλώς τη σχολική ρουτίνα χωρίς ουσιαστική εμβάθυνση στα κρίσιμα προβλήματα. Επίσης, μπορεί να δημιουργηθούν εσωτερικές συγκρούσεις, να δοθεί έμφαση σε ανώδυνα ζητήματα ή να παρατηρηθεί συγκάλυψη ορισμένων προβλημάτων, ακριβώς επειδή οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση στα δεδομένα και διαχειρίζονται τη διαδικασία αποτίμησης (Κολοσίδου & Κακανά, 2022; Κολυμπάρη & Χατζηκωσταντής, 2016).

Τέλος, επιφυλάξεις διατυπώνονται και ως προς το κατά πόσο τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης αξιοποιούνται ουσιαστικά από τις εκπαιδευτικές αρχές ή παραμένουν σε επίπεδο τυπικής καταγραφής. Χωρίς ουσιαστική σύνδεση με

επιμορφωτικές δράσεις, υποστήριξη και θεσμική αναγνώριση, η εσωτερική αξιολόγηση κινδυνεύει να χάσει τον μετασχηματιστικό της χαρακτήρα και να οδηγήσει σε σπατάλη χρόνου και πόρων (Κολυμπάρη & Χατζηκωσταντής, 2016, Κολοσίδου & Κακανά, 2022).

Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, τόσο στην εσωτερική όσο και στην εξωτερική της μορφή, αποτελεί κρίσιμο μηχανισμό για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η αξιολόγηση δεν συνιστά απλώς διοικητική διαδικασία, αλλά μια πολυδιάστατη παιδαγωγική και οργανωσιακή λειτουργία, η οποία επηρεάζει τον προγραμματισμό, τη λήψη αποφάσεων και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η εσωτερική αξιολόγηση, ιδίως όταν εφαρμόζεται ως συλλογική διαδικασία αυτοαξιολόγησης, συμβάλλει στη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας, δημοκρατικής συμμετοχής και αναστοχασμού μέσα στη σχολική μονάδα. Η ενεργός εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας ενισχύει τη βαθύτερη κατανόηση της σχολικής πραγματικότητας, βελτιώνει τις μεταξύ τους σχέσεις και δημιουργεί προϋποθέσεις για καλύτερες αποφάσεις και ουσιαστικότερη σχολική ανάπτυξη. Από την άλλη πλευρά, η εξωτερική αξιολόγηση λειτουργεί συμπληρωματικά, παρέχοντας θεσμική εγγύηση αντικειμενικότητας, δυνατότητα συγκρίσεων και ανατροφοδότηση προς τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές. Παρότι συχνά συνδέεται με επιφυλάξεις και καχυποψία εκ μέρους των εκπαιδευτικών, παραμένει σημαντικό εργαλείο εποπτείας και λογοδοσίας, ιδίως όταν δεν εφαρμόζεται με αυστηρά ελεγκτικό ή τιμωρητικό τρόπο. Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης αναδεικνύεται ως η πλέον ισορροπημένη και αποτελεσματική προσέγγιση, καθώς επιτρέπει τη συμπληρωματική αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων και των δύο μορφών. Για να είναι, όμως, λειτουργικός ένας τέτοιος συνδυασμός, απαιτείται σαφές θεσμικό πλαίσιο, πολιτική συνέπεια, επιμόρφωση, επαρκείς πόροι και, κυρίως, εμπιστοσύνη ότι η αξιολόγηση υπηρετεί πρωτίστως τη βελτίωση της εκπαίδευσης και όχι τον έλεγχο ή την τιμωρία. Τελικά, η ελληνική και διεθνής εμπειρία συγκλίνουν στο ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην αναβάθμιση της σχολικής μονάδας μόνο όταν βασίζεται στη συνεργασία, στον κριτικό αναστοχασμό, στη συστηματική τεκμηρίωση και στη διαρκή επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Υπό αυτές τις προϋποθέσεις, η αξιολόγηση μετατρέπεται από τυπική διαδικασία συμμόρφωσης σε εργαλείο ουσιαστικής σχολικής βελτίωσης.

Βιβλιογραφία

Anastasiou, M. F. (2014). Axiologisi ton ekpaideftikon kai tou ergou tous: no-mothetiko plaisio kai antidraseis. *Erkyna, Epitheorisi Ekpaideftikon–Epistimonikon Thematon, 2*, 63–75.

Kolosidou, S., & Kakana, D. (2022). Aftoaxiologisi scholikis monadas: Apopseis diefthynton/rion protovathmias ekpaidefsis. *Dialogoi! Theoria kai Praxi stis Epi-stimes Agogis kai Ekpaidefsis, 8,* 147-173.

Kolympari, T., & Chatzikostantis, Ch. (2016). I esoteriki axiologisi sto plai-sio tis scholikis monadas. *Erkyna, Epitheorisi Ekpaideftikon–Epistimonikon Thematon, 8*, 118-131.

Mantas, P., Tavoulari, Z., & Dalavikas, Th. (2009). A*xiologisi tou ekpaidefti-kou ergou. Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon, 15*, 195-209.

Bakle, Ch. (2023). *I axiologisi tis scholikis monadas: antilipseis ekpaideftikon* (Diplomatiki ergasia). Alexandroupoli: Dimokriteio Panepistimio Thrakis, Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis, PMS «Epistimes tis Agogis: Eteroti-ta, Koinonia kai Ekpaidefsi».

Nikitidou, A. (2024). *Axiologisi ekpaideftikon: antilipseis kai staseis Ellinon ekpaideftikon gia ti zitima tis axiologisis symfona me to nomo 4823/2021* (Diplomatiki ergasia). Thessaloniki: Panepistimio Makedonias, Tmima Ekpaidefsis kai Koinonikis Politikis, PMS «Epistimes tis Agogis kai tis Dia Viou Mathisis: Ekpaideftiki Dioikisi kai Igesia».

Papadeas, M. (2007). *Meleti apotyposis systimatos axiologisis tis ekpaidefsis: a) Systimata axiologisis stis chores tis E. E, v) Protaseis tis meletis, g) Para-tima.* Anaktithike apo http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/55 [prosvasi 10/3/2026].

Saiti, A. (2008). *Paidagogiki epimorfosi ekpaideftikon tou OAED*. Anaktithike apo http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1136 [prosvasi 10/3/2026].

Sofou, E. (2014). I aftoaxiologisi tis scholikis monadas. Sto E. Katsarou & M. Liakopoulou (Epim.), *Themata didaskalias kai agogis sto polypolitismiko scholeio* (ss. 615-648). Athina: Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton.

Ypourgiki Apofasi 108906/GD4/2021 - FEK 4189/V/10-9-2021. *Syllogikos programmatismos, esoteriki kai exoteriki axiologisi ton scholikon monadon os pros to ekpaideftiko tous ergo.*

Ypourgiki Apofasi 9950/GD5/2023 - FEK 388/V/27-1-2023. *Rythmisi eidikoteron kai leptomereiakon thematon schetika me tin axiologisi ton ekpaideftikon kai ton melon Eidikou Ekpaideftikou Prosopikou kai Eidikou Voithitikou Prosopikou tis protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis kathos kai ti diadikasia dienergeias tis.*

Κουπόνια Εκπαίδευσης (School Vouchers): Διεθνείς Εφαρμογές, Ρυθμιστικά Μοντέλα και η Ελληνική Πραγματικότητα

Σταύρου Δημήτριος, Δάσκαλος, ΜΔΕ, Διδάκτωρ ΕΚΠΑ,

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τον θεσμό των κουπονιών εκπαίδευσης (school vouchers) στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως εναλλακτικό μηχανισμό χρηματοδότησης που βασίζεται στην αρχή «οι πόροι ακολουθούν τον μαθητή». Αναλύεται η εφαρμογή του θεσμού σε ποικίλα διεθνή γεωγραφικά και οικονομικά πλαίσια (Χιλή, Κολομβία, ΗΠΑ, Χονγκ Κονγκ, Κατάρ, Ολλανδία, Σουηδία, Ιταλία, Λιθουανία). Μέσα από τη σύνθεση σύγχρονων εμπειρικών δεδομένων, διερευνάται η επίδραση των κουπονιών στις μαθησιακές επιδόσεις, τη μακροχρόνια εκπαιδευτική πορεία των μαθητών και τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολικών μονάδων. Παράλληλα, παρατίθεται η κριτική που δέχεται ο θεσμός σχετικά με τον κίνδυνο κοινωνικού διαχωρισμού και την αλλοίωση του δημόσιου χαρακτήρα της παιδείας. Συμπερασματικά, καταδεικνύεται ότι η αποτελεσματικότητα των κουπονιών εξαρτάται άμεσα από τον σχεδιασμό του προγράμματος (χρηματοδότηση, λογοδοσία, ρυθμιστικό πλαίσιο) και τις τοπικές κοινωνικοοικονομικές ιδιαιτερότητες.

Λέξεις-Κλειδιά: Κουπόνια εκπαίδευσης, σχολική επιλογή, χρηματοδότηση εκπαίδευσης, εκπαιδευτική πολιτική, σχολικός ανταγωνισμός.

School Vouchers: International Applications, Regulatory Models and the Greek Reality

Stavrou Dimitrios, Teacher, M.Ed., Ph.D. EKPA,

Abstract

This paper examines the institution of school vouchers in primary and secondary education as an alternative funding mechanism based on the principle of "funding following the student." The application of this institution is analyzed across diverse geographical and economic settings, including Chile, Colombia, the USA, Hong Kong, Qatar, the Netherlands, Sweden, Italy, and Lithuania. By synthesizing contemporary empirical evidence, the study investigates the impact of vouchers on student achievement, long-term educational outcomes, and competition between school units. Additionally, it presents the critiques regarding the risks of social stratification and the potential erosion of the public nature of education. Conclusively, it is demonstrated that the effectiveness of vouchers depends directly on the program's design and local socioeconomic particularities.

Key-Words: School vouchers, school choice, educational finance, educational policy, school competition.

Εισαγωγή

Από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα, το ζήτημα της ελεύθερης επιλογής σχολείου από τους γονείς έχει αναδειχθεί σε κεντρικό πυλώνα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων παγκοσμίως. Η τάση αυτή στοχεύει στην απομάκρυνση από το παραδοσιακό μοντέλο της «γεωγραφικής κατανομής» των μαθητών, με κυριότερη μορφή αυτή των κουπονιών εκπαίδευσης (school vouchers) (Ladd, 2002, σελ. 5). Στο σύστημα αυτό, η κρατική χρηματοδότηση δεν κατευθύνεται απευθείας στις σχολικές μονάδες, αλλά «ακολουθεί τον μαθητή» (Patrinos, 2016, σελ. 12). Οι κυβερνήσεις παρέχουν στις οικογένειες μια οικονομική επιδότηση (κουπόνι), η οποία τους επιτρέπει να επιλέξουν το εκπαιδευτικό ίδρυμα —δημόσιο ή ιδιωτικό— που ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες τους (Ladd, 2002, σελ. 11).

Εννοιολογικό Πλαίσιο

Η έννοια του εκπαιδευτικού κουπονιού (school voucher) ορίζεται ως ένα σύστημα χρηματοδότησης όπου οι δημόσιοι πόροι ακολουθούν τον μαθητή αντί να κατευθύνονται απευθείας στις εκπαιδευτικές δομές (Patrinos, 2016, σελ. 14). Στόχος του μηχανισμού αυτού είναι η ενίσχυση της ελευθερίας επιλογής των γονέων και η προώθηση του ανταγωνισμού μεταξύ των σχολικών μονάδων (Ladd, 2002, σελ. 8). Στο σύγχρονο διεθνές περιβάλλον, το πλαίσιο των vouchers καλύπτει τρεις κύριες διαστάσεις: την πρόσβαση και συμπερίληψη στην προσχολική αγωγή (Lee & Bagley, 2017, σελ. 4), την ψηφιακή σύγκλιση μέσω παροχής τεχνολογικών μέσων (Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης, 2024, σελ. 2) και τη δια βίου μάθηση με vouchers δεξιοτήτων για επαγγελματική κατάρτιση (ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, 2016, σελ. 18).

Ιστορική και Ιδεολογική Προέλευση

Η ιδεολογική θεμελίωση των εκπαιδευτικών κουπονιών ανάγεται στη φιλελεύθερη οικονομική σκέψη, με κύριο εισηγητή τον Milton Friedman, ο οποίος τη δεκαετία του 1950 πρότεινε τον διαχωρισμό της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης από την παροχή της (Ladd, 2002, σελ. 4). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, το κράτος οφείλει να εγγυάται τη χρηματοδότηση για κάθε παιδί, αλλά η διαχείριση των σχολικών μονάδων πρέπει να αφήνεται στον ανταγωνισμό μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών φορέων, οδηγώντας σε αποτελεσματικότερη διαχείριση των πόρων (Brunner, Sonstelie & Thayer, 2001, σελ. 510).

Εφαρμογές στον Διεθνή Χώρο

Η.Π.Α.: Οι κοινωνικές παράμετροι της σχολικής επιλογής

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, η εφαρμογή του θεσμού ποικίλλει σημαντικά μεταξύ των πολιτειών. Η συζήτηση επικεντρώνεται στην παραγωγικότητα των δημόσιων σχολείων υπό την πίεση του ανταγωνισμού και το φαινόμενο της επιλεκτικής εισαγωγής («cream-skimming») (Ladd, 2002, σελ. 15). Έρευνες δείχνουν ότι η αντίσταση στα κουπόνια

συχνά συνδέεται με την αγορά ακινήτων σε εύπορες περιοχές, ενώ τα προγράμματα τείνουν να είναι πιο αποδεκτά όταν στοχεύουν αποκλειστικά σε οικογένειες με χαμηλό εισόδημα σε υποβαθμισμένες περιφέρειες (Brunner, Sonstelie & Thayer, 2001, σελ. 515).

Χιλή: Η Μεταρρύθμιση SEP και οι Συνέπειες της

Η Χιλή εφάρμοσε ένα καθολικό σύστημα κουπονιών από το 1981. Η αρχική έλλειψη ρύθμισης οδήγησε σε έντονο κοινωνικοοικονομικό διαχωρισμό (Murnane et al., 2017, σελ. 12). Το 2008, θεσπίστηκε ο Νόμος περί Προτιμησιακής Σχολικής Επιχορήγησης (SEP), μετατρέποντας το σύστημα σε ένα μοντέλο «ρυθμιζόμενων αντισταθμιστικών κουπονιών» με αυξημένη χρηματοδότηση για ευάλωτους μαθητές, απαγόρευση διδάκτρων και ενισχυμένη λογοδοσία, γεγονός που μείωσε το μαθησιακό χάσμα (Murnane et al., 2017, σελ. 24).

Κολομβία: Το Πρόγραμμα PACES

Το πρόγραμμα PACES (1991-1997) παρείχε κουπόνια σε μαθητές χαμηλού εισοδήματος για τη φοίτησή τους σε ιδιωτικά σχολεία. Λόγω της υψηλής ζήτησης, τα κουπόνια διανεμήθηκαν μέσω κληρώσεων, δημιουργώντας ένα φυσικό πείραμα. Οι μελέτες έδειξαν ότι οι κάτοχοι κουπονιών είχαν σημαντικά υψηλότερα ποσοστά ολοκλήρωσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και καλύτερες επιδόσεις στις εξετάσεις εισαγωγής στα πανεπιστήμια (Angrist, Bettinger & Kremer, 2006, σελ. 852).

Χονγκ Κονγκ: Το Πρόγραμμα PEVS και η Προσχολική Εκπαίδευση

Η εισαγωγή του Σχεδίου Κουπονιών Προσχολικής Εκπαίδευσης (PEVS) το 2007 μετέτρεψε την προσχολική αγωγή σε ένα σύστημα με έντονη κρατική υποστήριξη. Αν και ενίσχυσε την οικονομική προσιτότητα, η έρευνα ανέδειξε προκλήσεις, όπως η τάση των νηπιαγωγείων να αναπτύσσουν επιθετικές πρακτικές μάρκετινγκ και η περιορισμένη ορθολογική επιλογή από την πλευρά των γονέων (Lee & Bagley, 2017, σελ. 11).

Κατάρ: Η Θεσμοθέτηση των Εκπαιδευτικών Κουπονιών

Με τον Νόμο 7/2012, το Κατάρ θεσμοθέτησε εκπαιδευτικά κουπόνια για τη φοίτηση σε εγκεκριμένα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία που πληρούν υψηλά ποιοτικά κριτήρια. Στόχος είναι η δημιουργία ενός ανταγωνιστικού περιβάλλοντος που προωθεί την αριστεία και παρέχει πρόσβαση σε διεθνή εκπαιδευτικά προγράμματα (Patrinos, 2016, σελ. 19).

Ευρώπη (Ολλανδία, Σουηδία, Ιταλία, Λιθουανία)

Στην Ολλανδία, η συνταγματική ελευθερία της εκπαίδευσης από το 1917 διασφαλίζει πλήρη οικονομική ισότητα μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων (Patrinos, 2016, σελ. 22).

Στη Σουηδία, η μεταρρύθμιση του 1992 εισήγαγε «ανεξάρτητα σχολεία» που χρηματοδονονται μέσω κουπονιών, με αυστηρή απαγόρευση διδάκτρων, ενισχύοντας τα μακροχρόνια εκπαιδευτικά αποτελέσματα μέσω του σχολικού ανταγωνισμού (Böhlmark & Lindahl, 2015, σελ. 518).

Στην Ιταλία (Λομβαρδία), η εφαρμογή περιφερειακών κουπονιών από το 2000 προσέφερε γραφειοκρατική ελάφρυνση, αλλά είχε περιορισμένο αντίκτυπο στον ανταγωνισμό (Agasisti, Barbieri & Murtinu, 2015, σελ. 392).

Στη Λιθουανία, η μετάβαση από το «Καλάθι του Μαθητή» (2002) στο «Κουπόνι Τάξης» (2016) έγινε για να αντιμετωπιστούν οι περιφερειακές ανισότητες που προκάλεσε η δημογραφική μείωση στην επαρχία (Želvys et al., 2020, σελ. 298; Jakaitienė & Želvys, 2019, σελ. 51).

Τι ισχύει στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, η εφαρμογή συστημάτων vouchers εστιάζει κυρίως στην προσχολική αγωγή μέσω των προγραμμάτων της Ε.Ε.Τ.Α.Α. για δημόσιους και ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς (ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, 2016, σελ. 22), στην ψηφιακή μετάβαση με προγράμματα όπως η «Ψηφιακή Μέριμνα Ι & ΙΙ» για την αγορά τεχνολογικού εξοπλισμού (Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης, 2024, σελ. 3) και στην επαγγελματική κατάρτιση με vouchers δεξιοτήτων. Ωστόσο, ο ιδιωτικός τομέας της τυπικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παραμένει αποκλεισμένος από την κρατική χρηματοδότηση (ΙΟΒΕ, 2024, σελ. 45; KEFiM, 2024, σελ. 14).

Κριτική Προσέγγιση του Θεσμού

Οι υποστηρικτές εστιάζουν στη δύναμη του ανταγωνισμού ως μοχλό ποιοτικής αναβάθμισης και ενίσχυσης της γονικής επιλογής (Patrinos, 2016, σελ. 25). Αντίθετα, οι κριτικοί προειδοποιούν για τον κίνδυνο κοινωνικού διαχωρισμού, καθώς οι πιο προνομιούχοι γονείς τείνουν να εκμεταλλεύονται καλύτερα τις επιλογές αυτές (Ladd, 2002, σελ. 19). Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι τα κουπόνια είναι αποτελεσματικότερα όταν είναι στοχευμένα σε ευάλωτες ομάδες, συνοδεύονται από αυστηρή λογοδοσία και απαγορεύουν τα πρόσθετα δίδακτρα (Murnane et al., 2017, σελ. 31).

Συμπεράσματα

Το σύστημα των κουπονιών σηματοδοτεί μια μετατόπιση στην εκπαιδευτική διακυβέρνηση, όπου η χρηματοδότηση ακολουθεί τον μαθητή. Το μοντέλο αυτό δεν αποτελεί πανάκεια, αλλά ένα ισχυρό εργαλείο. Η επιτυχία του εξαρτάται από τον ισορροπημένο σχεδιασμό του συστήματος, ώστε να ενισχύεται η γονική επιλογή χωρίς να υπονομεύεται η κοινωνική δικαιοσύνη και η συμπερίληψη (Ladd, 2002, σελ. 22; Patrinos, 2016, σελ. 29).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Agasisti, T., Barbieri, G., & Murtinu, S. (2015). Private School Enrollment in an Italian Region after Implementing a Change in the Voucher Policy. Journal of School Choice, 9(3), 380-406.

Angrist, J., Bettinger, E., & Kremer, M. (2006). Long-Term Educational Consequences of Secondary School Vouchers: Evidence from Administrative Records in Colombia. The American Economic Review, 96(3), 847-862.

Böhlmark, A., & Lindahl, M. (2015). Independent schools and long-run educational outcomes: Evidence from Sweden's large-scale voucher reform. Economica, 82(327), 508-551.

Brunner, E., Sonstelie, J., & Thayer, M. (2001). Ready for vouchers? The socioeconomic and political determinants of the vote on California's Proposition 174. Journal of Urban Economics, 49(3), 507-531.

Idryma Oikonomikon kai Viomichanikon Erevnon (IOBE). (2024). Dimosia kai Idiotiki Ekpaidefsi: Synkritiki Analysi. https://iobe.gr/edu-hum-cap/

Jakaitienė, S., & Želvys, R. (2019). Evaluation of the efficiency of the Lithuanian school funding system: From the student's basket to the class basket. Pedagogika, 134(2), 45-62.

Kentro Anaptyxis Ekpaideftikis Politikis (KANEP) GSEE. (2016). Oi theseis mas gia ton thesmo ton voucher – kouponion ekpaidefsis. http://www.kanep-gsee.gr/

KEFiM. (2024). I ependysi stin ekpaidefsi os monadikos tropos diafygis apo tin pagida ftochoias. https://kefim.org/

Ladd, H. (2002). School Vouchers: A Critical View. Journal of Economic Perspectives, 16(4), 3–24.

Lee, A. N. Y., & Bagley, C. (2017). School choice with education vouchers: an empirical case study from Hong Kong. International Studies in Sociology of Education, 26(1), 3-18.

Murnane, R. J., Waldman, M. R., Willett, J. B., Bos, M. S., & Vegas, E. (2017). The Consequences of Educational Voucher Reform in Chile. NBER Working Paper No. 23550.

Patrinos, A. (2016). School Vouchers Can Help Improve Education Systems. WISE ed.review.

Ypourgeio Psifiakis Diakyvernisis. (2024). Epitagi voucher gia tin agora technologikou exoplismou. gov.gr.

Želvys, R., Dukynaitė, R., Vaitekaitis, J., & Jakaitienė, S. (2020). Transformation of school funding mechanisms in Lithuania and its consequences on educational equity. Journal of Educational Administration and History, 52(3), 291-307.

Ο θεσμός των Πειραματικών Σχολείων στην ελληνική πραγματικότητα: Η Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Κουτσογιάννη Ευφροσύνη, PhD(c) ΤΕΕΑΠΗ ΠΑΤΡΩΝ

Περίληψη

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα Πειραματικά Σχολεία αποτελεί σημαντική διαδικασία για τη διασφάλιση και τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Δεδομένου ότι τα σχολεία αυτά εφαρμόζουν καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές και σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, η αξιολόγηση οφείλει να λαμβάνει υπόψη ένα ευρύ φάσμα κριτηρίων. Εκτός από τη διδακτική επάρκεια, είναι απαραίτητο να συνεκτιμώνται η δημιουργικότητα, η αξιοποίηση καινοτόμων προσεγγίσεων, η συνεργασία με μαθητές και συναδέλφους, καθώς και η συμμετοχή σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης. Ιδιαίτερη σημασία έχει η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, σε συνδυασμό με την ανατροφοδότηση από συναδέλφους και τη διοίκηση του σχολείου. Παράλληλα, η διαδικασία πρέπει να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες των Πειραματικών Σχολείων, τα οποία προάγουν την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Επομένως, απαιτείται ένα ευέλικτο και πολυδιάστατο σύστημα αξιολόγησης που να υποστηρίζει τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Λέξεις-Κλειδιά: Πειραματικά Σχολεία ΠΕΙ.Σ, ΔΕΠΠΣ, ΕΠΕΣ, εκπαιδευτική αξιολόγηση, αξιολόγηση εκπαιδευτικών.

The Institution of Experimental Schools in the Greek Educational Context: Teacher Evaluation.

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

Abstracts

Teacher evaluation in Experimental Schools constitutes an important process for ensuring and improving the quality of educational work. Since these schools implement innovative pedagogical practices and contemporary teaching methods, evaluation should take into account a wide range of criteria. In addition to teaching competence, it is essential to consider creativity, the application of innovative approaches, collaboration with students and colleagues, and participation in professional development activities. Particular importance should be given to teachers' self-evaluation, combined with feedback from colleagues and school administration. At the same time, the evaluation process must reflect the distinctive characteristics of Experimental Schools, which promote critical thinking, creativity, and students' active participation in the learning process. Therefore, a flexible and multidimensional evaluation system is required, one that supports the continuous improvement of educational practice and contributes to the enhancement of teaching effectiveness.

Key-Words: Experimental Schools (PEI.S.), DEPPPS, EPES, educational evaluation, teacher evaluation.

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση αποτελεί κρίσιμο εργαλείο για τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα Πειραματικά Σχολεία. Οι διαδικασίες αξιολόγησης περιλαμβάνουν την παρακολούθηση της διδακτικής πρακτικής, την ανάδραση από συναδέλφους και διοικητικούς, καθώς και την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Η ανάδραση που προκύπτει από αυτές τις διαδικασίες βοηθά τους εκπαιδευτικούς των Πειραματικών Σχολείων να εντοπίσουν τις δυνατότητές τους και τις περιοχές που χρειάζονται βελτίωση. Επιπλέον, η συνεχής αξιολόγηση παρέχει κίνητρα για επαγγελματική ανάπτυξη και αυτοβελτίωση. Οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν κατάλληλη αξιολόγηση είναι πιο πιθανό να προσαρμόζουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους και να ενισχύουν τις δεξιότητές τους, με αποτέλεσμα την βελτίωση της εκπαιδευτικής απόδοσής τους και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των μαθητών.

Το μοντέλο των Πειραματικών Σχολείων

Το μοντέλο των πειραματικών σχολείων αποτελεί μια προοδευτική προσέγγιση στην εκπαίδευση που έχει ως στόχο τη διερεύνηση και την υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης. Αυτά τα σχολεία επικεντρώνονται στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την αυτονομία των μαθητών, τη διαπραγμάτευση της γνώσης και την ενεργή συμμετοχή τους στη διαδικασία μάθησης.

Τα Πειραματικά Σχολεία υιοθετούν παιδαγωγικές αρχές που στοχεύουν στην προώθηση της ενεργητικής και ουσιαστικής μάθησης. Κεντρική θέση κατέχει η αυτοδιευθυνόμενη μάθηση, καθώς οι μαθητές ενθαρρύνονται να διερευνούν τα ενδιαφέροντά τους και να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, με τους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν ως καθοδηγητές και συνεργάτες. Παράλληλα, η μάθηση προωθείται μέσα από τη διαλεκτική διαδικασία, όπου η συζήτηση, η ανταλλαγή απόψεων και η συνεργασία αποτελούν βασικά στοιχεία της εκπαιδευτικής πρακτικής. Επιπλέον, τα Πειραματικά Σχολεία αναπτύσσουν και εφαρμόζουν καινοτόμα προγράμματα μάθησης, τα οποία δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να ανακαλύψουν και να καλλιεργήσουν τις ιδιαίτερες κλίσεις, τα ταλέντα και τα ενδιαφέροντά τους. Τέλος, η αξιολόγηση βασίζεται σε σύγχρονα κριτήρια που δεν περιορίζονται στην απόκτηση γνώσεων, αλλά εστιάζουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Το μοντέλο αυτό επιδιώκει να προετοιμάσει τους μαθητές για την επιτυχία σε μια σύγχρονη και αναπτυσσόμενη κοινωνία, παρέχοντας τους τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των προκλήσεων του μέλλοντος.

Η λειτουργία των πειραματικών σχολείων και οι σχετικοί νόμοι διαφέρουν ανάλογα με

τη χώρα και τη νομοθετική πλατφόρμα κάθε χώρας. Για παράδειγμα, στις Ηνωμένες Πολιτείες, το θέμα της εκπαίδευσης εμπίπτει στις αρμοδιότητες των πολιτειών, επομένως οι νόμοι που διέπουν τη λειτουργία των πειραματικών σχολείων μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με την πολιτεία.

Σε άλλες χώρες, όπως στην Ευρώπη, μπορεί να υπάρχουν εθνικοί νόμοι ή κανονισμοί που διέπουν τη λειτουργία των πειραματικών σχολείων. Αυτοί οι νόμοι και κανονισμοί καθορίζουν συνήθως τα κριτήρια για τη δημιουργία και την αναγνώριση των πειραματικών σχολείων, τις διαδικασίες χρηματοδότησης, τα πρότυπα ποιότητας και άλλα σχετικά θέματα.

Ο ρόλος των ΠΠΣ συνάδει με τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής και τις νέες θεωρίες μάθησης «στηρίζεται σε πέντε άξονες: Αριστεία, Καινοτομία, Έρευνα, Πειραματισμός, Αξιολόγηση». Ο θεσμός των ΠΠΣ «τόλμησε να ξεπεράσει τις λογικές του εξισωτισμού να αναγνωρίσει την αριστεία ως αξία», να γίνει κίνητρο για όλα τα δημόσια σχολεία και να προσφέρει «ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές και στους άριστους». Μια μελέτη σκοπιμότητας των απόψεων των εκπαιδευτικών του ΠΠΣ σχετικά με τη λειτουργία της ΔΕΠΠΣ και της ΕΠΕΣ διαπίστωσε ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών πίστευε ότι η ΔΕΠΠΣ λειτουργούσε με συγκεντρωτικό τρόπο και υπονόμευε την αυτονομία των σχολείων. Αντίθετα, ο ρόλος της ΕΠΕΣ αξιολογήθηκε θετικά και, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις τους, η συνεργασία με τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών ήταν συχνά αρμονική και αξιοκρατική (Στυλιάρης & Τζιόβας, 2017, σ. 155, 218-220).

Λόγω του ανταγωνισμού από τα άριστα ιδιωτικά σχολεία, η κοινωνική πίεση για τη διαχείριση πρότυπων και πειραματικών σχολείων αύξησε τα αιτήματα των πολιτών για την αναβίωση των παλαιών πρότυπων σχολείων με εξετάσεις και την ύπαρξη πειραματικών σχολείων, τα οποία αποτελούν εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά εργαστήρια. Τα πειραματικά σχολεία ζητούνται σήμερα για να παραδώσουν τα δημόσια σχολεία του αύριο, τα οποία προωθούν την πολυπολιτισμικότητα, την ισότητα των φύλων και αντιμετωπίζουν την περιθωριοποίηση των υποεκπροσωπούμενων και ευάλωτων ομάδων της κοινωνίας (Δρογγίτης, 2018).

Ο θεσμός των Πρότυπων, Πειραματικών και Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων

Α΄ Ιστορική περίοδος (1830 – 1939)

Ν.4376/1929 (ΦΕΚ 300/τ.Α΄/21 -Αυγούστου-1929) « Περί Ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίοις Αθηνών και Θεσσαλονίκης»

Το Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης διαθέτουν πειραματικά σχολεία που αποτελούνται από ένα μονοτάξιο και ένα εξατάξιο δημοτικό σχολείο αλλά και ένα εξατάξιο γυμνάσιο , το καθένα με ενιαία διοικητική μονάδα που εποπτεύεται από έναν καθηγητή παιδαγωγικής του αντίστοιχου Πανεπιστημίου (άρθρο 1).

«Ν. 4600/1930 (ΦΕΚ 149/τ. Α΄/ 9 Μαΐου 1930) Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του Ν. 4376….»

Οι τροποποιήσεις της ισχύουσας νομοθεσίας είχαν ως αποτέλεσμα τα πειραματικά σχολεία της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης να ενταχθούν στα κανονικά μαθήματα της Παιδαγωγικής Σχολής των αντίστοιχων πανεπιστημίων.

«Β.Δ. (ΦΕΚ 550/14-11-1935) Περί εκτελέσεως των νόμων 4376, 4600 περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων….»

Διοίκηση – Εποπτεία- Λειτουργία

Τα άρθρα 1 έως 8 ασχολούνται με θέματα που αφορούν τη διοίκηση και την εποπτεία των πειραματικών σχολείων, καθορίζοντας έναν κατάλογο αρμοδιοτήτων και καθηκόντων των εποπτών, των διευθυντών και του διδακτικού προσωπικού, καθώς και κανονισμούς που διέπουν τη φοίτηση, τις γραπτές εξετάσεις και τη διδασκαλία των αποφοίτων του Πανεπιστημίου για την απόκτηση παιδαγωγικών πιστοποιητικών.

«Α.Ν. 247/1936 (ΦΕΚ 460, τ. Α΄/ 17-10-1936) Περί καταργήσεων και μετατροπής σχολείων τινών Μέσης Εκπαιδεύσεως κλπ»

Τα άρθρα 10, 11 και 12 αναφέρονται στη συμβολή των πειραματικών σχολείων στην εκπαίδευση και ρυθμίζουν θέματα σχετικά με την απόκτηση πιστοποιητικών επαγγελματικού πτυχίου από τους αποφοίτους των τμημάτων φιλοσοφίας και θεολογίας και φυσικής και μαθηματικών του πανεπιστημίου μετά από υποχρεωτική εξάμηνη διδακτική άσκηση σε πειραματικό σχολείο.

Β΄ Ιστορική περίοδος (1940 – 1981)

«Ν. 309/1976 (ΦΕΚ 100 /τ. Α΄/30 Απριλίου 1976 Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαίδευσης»

Για την παιδαγωγική κατάρτιση των καθηγητών Μ.Ε. λειτουργούν Πρότυπα Γυμνάσια και Πρότυπα Λύκεια στην έδρα κάθε περιφέρειας ανώτατης εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις εισηγήσεις του οικείου επόπτη και τις αποφάσεις του αρμόδιου Υπουργού Παιδείας-ιδρύθηκαν με το Ν. 186 του 1975, που καταργήθηκε με το Ν. 1566 του 1985, Κ. Ε.Μ.Ε. εποπτεύει επιστημονικά τα πρότυπα σχολεία και τα σχολεία μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και προσωπικού (άρθρο 27). Τα πρότυπα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργούν υπό την ενιαία διεύθυνση του Γενικού Διευθυντή της Κ.Ε.Μ.Ε. με μεταπτυχιακό τίτλο παιδαγωγικής που αναγνωρίζεται από διευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πανεπιστημιακό πτυχίο (άρθρο 37).

«Π.Δ. 828/1980 (ΦΕΚ 204/τ.Α΄/8 Σεπτεμβρίου 1980) Περί ιδρύσεως Προτύπων Μεικτών Γυμνασίων, μετατροπής Γυμνασίων εις Πρότυπα Μικτά και συστάσεως θέσεων Γυμνασιαρχών – Διευθυντών»

Κατά το σχολικό έτος 1980-81, λειτούργησαν πέντε πρότυπα μικτά λύκεια: το Πρότυπο Ζωσιμαία Σχολή στα Ιωάννινα, το 1ο και 2ο Πρότυπο Σχολείο στην Αθήνα ,τα Πρότυπα Μικτά Σχολεία στη Θεσσαλονίκη και την Κοζάνη και πέντε πρότυπα μικτά

γυμνάσια: Αγ. Αναργύρων, Λαμίας, Τριπόλεως, Καβάλας, Ηρακλείου.

Γ΄ Ιστορική περίοδος (1982- 2014)

Το 1985, ο Διαρθρωτικός Νόμος 1566 για τη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση έδωσε έμφαση στην αντισταθμιστική κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης, με κύριο στόχο των δημόσιων σχολείων να αμβλύνουν τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές διαφορές και τις επιπτώσεις τους λόγω της διαφορετικής προέλευσης των μαθητών (Δημαράς, 2013). Καθώς η δευτεροβάθμια εκπαίδευση έγινε μεγαλύτερη και πολυπληθέστερη, ιδρύθηκαν πειραματικά σχολεία. Αρκετοί νόμοι δεν εφαρμόστηκαν, καθώς δεν εκδόθηκαν τα σχετικά Π.Δ. και Υ.Α. (Τσουρής, 2015).

Το 2014 εισήχθησαν η αυτοαξιολόγηση των σχολείων και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, γεγονός που οδήγησε σε έντονες αντιδράσεις από την εκπαιδευτική κοινότητα (Τσουρής, 2015). Το ΠΠΣ στοχοποιήθηκε ως ελιτίστικο σχολείο, πέφτοντας θύμα αντιδράσεων που μπορεί να μην ήταν τόσο έντονες σε άλλα πλαίσια.

«Ν. 4692/2020 (ΦΕΚ 111/τ. Α΄./12 Ιουνίου 2020)

Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις»

Το κεφάλαιο Β της αιτιολογικής έκθεσης του νόμου και οι αρχές 10 έως 23 αναφέρουν ότι «το νέο νομικό πλαίσιο των Πρότυπων Σχολείων (Π.Σ.) και των Πειραματικών Σχολείων (ΠΕΙ.Σ.) αφορά την ίδρυση, τον σκοπό, την οργάνωση και τη λειτουργία τους, με σκοπό την επέκτασή τους σε όλη την Ελλάδα». Πρόκειται για δύο διαφορετικούς τύπους σχολείων, κάθε «δίκτυο» λειτουργεί ως «εκπαιδευτικό ίδρυμα σε εθνική κλίμακα». Τα σχολεία αυτά σχεδιάζουν και εφαρμόζουν καινοτόμα, εν μέρει διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά μοντέλα, πρακτικές και μεθόδους για να επιτύχουν τη συνολική βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Το 2020-21 θα ιδρυθούν 34 πειραματικά σχολεία (24 δημοτικά σχολεία και 10 γυμνάσια) και το 2021-22 θα κληθεί το Υπουργείο Παιδείας και συγκεκριμένα κριτήρια, θα επεκταθούν και σε άλλα σχολεία. Από τα υπάρχοντα πειραματικά σχολεία μόνο πέντε παραμένουν ως πειραματικά Πανεπιστημίων, δηλαδή στα Πανεπιστήμια Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Μακεδονίας, Πάτρας και Ρεθύμνου, ενώ τα υπόλοιπα ορίζονται ως πρότυπα (Π.Σ.). Το άρθρο 12 του νόμου ορίζει τους σκοπούς και τους στόχους των Π.Ε.Ι.Σ. Τα Π.Ε.Ι.Σ. είναι πειραματικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό τον πειραματισμό. Οι ειδικοί στόχοι των Π.Ε.Ι.Σ. είναι να απευθύνονται σε «τυχαία επιλεγμένες ομάδες μαθητών», ενώ χρησιμοποιούν πειραματικά εκπαιδευτικά μέσα και μεθόδους, να υποστηριχθεί η πιλοτική εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων. Η εισαγωγή των μαθητών στα Π.Ε.Ι.Σ. γίνεται μέσω κλήρωσης με βάση το ΥΠΕΠΘ, το οποίο καθορίζει τις διαδικασίες για τις εισαγωγικές τάξεις σε κάθε σχολείο, και η ΔΕΠΠΣ εγγυάται το αδιάβλητο της κλήρωσης, είναι υπεύθυνη για τη διεξαγωγή της κλήρωσης σε συνεργασία με τον διευθυντή κάθε σχολείου και για την υλοποίηση της κλήρωσης σε κάθε σχολείο, για τα σχολεία του παραρτήματος, δεν απαιτείται επαναληπτική κλήρωση. Ο αριθμός των

μαθητών ανά σχολικό έτος σε κάθε προσαρτημένο σχολείο καθορίζεται από τους όρους λειτουργίας, όπως προτείνεται από την ΕΠΕΣ (άρθρο 18).

Διδακτικό προσωπικό

Τα ΠΕΙ.Σ. αποτελούνται από εκπαιδευτικούς με ανώτερα ακαδημαϊκά προσόντα και διορίζονται για τετραετή θητεία. Οι κενές θέσεις πληρούνται με ανακοίνωση των κενών θέσεων από το Υπουργείο Παιδείας. Πριν από τη λήξη της θητείας τους, οι εκπαιδευτικοί υποβάλλουν αίτηση για αξιολόγηση της διδακτικής και εργασιακής τους ικανότητας προκειμένου να ανανεώσουν τη θητεία τους. Οι αρχικοί εκπαιδευτικοί διορίζονται για θητεία ενός έτους, κατά τη διάρκεια της οποίας αξιολογούνται. Εάν η αξιολόγηση είναι θετική, η θητεία αυξάνεται σε τέσσερα έτη.

Όργανα διοίκησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Τα όργανα διοίκησης του ΠΕΙ.Σ. στο άρθρο 16 είναι ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων. Ο Σύλλογος ΠΕΙ.Σ. έχει περισσότερα καθήκοντα από τα άλλα δημόσια σχολεία προκειμένου να εισηγηθεί στο ΕΠΕΣ τον διορισμό σχολικών συντονιστών για εκπαιδευτικά προγράμματα σε κάθε κλάδο ή ομάδα κλάδων και τη δημιουργία ομάδων. Ο σύλλογος καθηγητών, μαζί με το ΕΠΕΣ, κατευθύνει την πρακτική άσκηση των μαθητών, τις δραστηριότητες κατάρτισης, τις ερευνητικές δραστηριότητες, τη σύνδεση με πανεπιστημιακά ιδρύματα και ενώσεις και, τέλος, συνεργάζεται με τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή, τον πρόεδρο του ΕΠΕΣ και τον συντονιστή εκπαιδευτικών έργων για τη διαμόρφωση σχεδίων δράσης και την ανάπτυξη στόχων που αποτελούν επίσης αντικείμενο εσωτερικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών έργο. Οι συντονιστές των σχολείων είναι υπεύθυνοι για την παρακολούθηση της επίτευξης των τομεακών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και των εκπαιδευτικών στόχων με τον προγραμματισμό των προγραμμάτων σπουδών, των δραστηριοτήτων και των αντικειμένων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, την οργάνωση δειγματικών μαθημάτων, την εισαγωγή καινοτομιών στα προγράμματα σπουδών και στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και την προετοιμασία ειδικών εκθέσεων που υποβάλλονται στο ΕΠΕΣ. Το ΕΠΕΣ (Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο) διορίζεται από το ΔΕΠΠΣ για τετραετή θητεία. Η σύνθεσή του αποτελείται από έναν εκπαιδευτικό από ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως πρόεδρο, έναν συντονιστή εκπαιδευτικού έργου υπεύθυνο για την εκπαιδευτική καθοδήγηση, τον διευθυντή του σχολείου και δύο εκπαιδευτικούς που εκλέγονται από το ΠΕΠΠΣ. Το ΕΠΕΣ είναι υπεύθυνο για την επιστημονική και εκπαιδευτική καθοδήγηση του σχολείου και για τον σχεδιασμό και την οργάνωση των διδακτικών και ερευνητικών δραστηριοτήτων- οι δραστηριότητες του ΕΠΕΣ αναγράφονται στο άρθρο 17.

Συμβούλιο Στήριξης Σχολείων

Σε κάθε ΠΕΙ.Σ. συγκροτείται πενταμελές διοικητικό συμβούλιο βάσει απόφασης της ΔΕΠΠΣ, με τετραετή θητεία, η οποία μπορεί να ανανεωθεί με απόφαση του ΕΠΕΣ. Η εντολή του περιγράφεται στο άρθρο 22. Το άρθρο 14 κάνει εκτενή αναφορά στο ΠΕΙΣ,

το επταμελές διοικητικό συμβούλιο των ΠΕΙΣ, τις αρμοδιότητες, τη σύνθεση και τα καθήκοντά του Το επταμελές διοικητικό συμβούλιο είναι το κεντρικό ανώτερο εποπτικό όργανο των σχολών αυτών.

Το άρθρο 15 περιγράφει το πενταμελές της περιφερειακής επιτροπής των πρότυπων και πειραματικών σχολείων, το οποίο συγκροτείται με απόφαση της ΔΕΠΠΣ. Η Π.Ε.Π.Π.Σ. είναι αρμόδιο για την κατάρτιση των πινάκων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και την επιλογή των εκπαιδευτικών που θα συμμετάσχουν στο ΕΠΕΣ. Η θητεία των μελών του είναι τετραετής και ανανεώσιμη. Το ΠΕΙ.Σ. χρηματοδοτείται από τον ειδικό λογαριασμό του ερευνητικού ταμείου (άρθρο 23) του δημοτικού συμβουλίου εκπαίδευσης και του ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, το PESA διαχειρίζεται οικονομικούς πόρους από δωρεές, κληροδοτήματα ή χορηγίες.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα ΠΕΙ.Σ. σύμφωνα με την προηγούμενη νομοθεσία

Η Σύμφωνα με τον παλαιό νόμο, οι επικεφαλής των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούνται από τη ΔΕΠΠΠΣ κάθε δύο χρόνια και τρεις μήνες πριν από τη λήξη της τετραετούς θητείας τους. Τα στοιχεία αξιολόγησης είναι: διοικητικές και ηγετικές ικανότητες, ενίσχυση των σχολικών προγραμμάτων μέσω καινοτόμων δραστηριοτήτων, βελτίωση της ποιότητας της σχολικής ζωής, κινητοποίηση όλων των φορέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επίτευξη των στόχων του σχεδίου δράσης του ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μέχρι τις 30 Ιουνίου του δεύτερου έτους, το ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συντάσσει και υποβάλλει παρόμοια έκθεση αξιολόγησης στη ΔΕΠΠΣ, με βάση τον προσωπικό φάκελο του διευθυντή εκπαίδευσης και την έκθεση αξιολόγησης του περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης- εάν η αξιολόγηση της ΔΕΠΠΣ είναι αρνητική, τότε τερματίζει τη θητεία του διευθυντή. Τρεις μήνες πριν από τη λήξη της τετραετούς θητείας, το ΕΠΕΣ συντάσσει νέα έκθεση ανάλογα με τα παραπάνω Εάν η αξιολόγηση της ΔΕΠΠΣ είναι θετική, ο διευθυντής μπορεί να ανανεώσει τη θητεία του για άλλα τέσσερα χρόνια, εφόσον το επιθυμεί.

Οι υποδιευθυντές των πειραματικών αξιολογούνται από το ΕΠΕΣ δύο χρόνια και τρεις μήνες πριν από τη λήξη της τετραετούς θητείας τους. Η αξιολόγηση του υποδιευθυντή αφορά, μεταξύ άλλων, τη διοικητική και επιχειρησιακή ικανότητα, τον εμπλουτισμό του σχολικού προγράμματος με καινοτόμες δραστηριότητες, τη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής ζωής, την κινητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και την επίτευξη των στόχων του σχεδίου δράσης του ΠΕΙΣ. Όπως και ο διευθυντής, το ΕΠΕΣ αξιολογεί τον υποδιευθυντή μέχρι τις 30 Ιουνίου του δεύτερου έτους, με βάση τον προσωπικό φάκελο του υποδιευθυντή και τις παρατηρήσεις στην τάξη από τον υπεύθυνο σχολικό σύμβουλο. Αν η αξιολόγηση της ΔΕΠΠΣ είναι αρνητική, η θητεία του υποδιευθυντή λήγει σύμφωνα με την απόφαση της ΕΠΕΣ, τρεις μήνες πριν από τη λήξη της τετραετούς θητείας, η ΕΠΕΣ αξιολογεί τον υποδιευθυντή με βάση τα παραπάνω. Αν η ΕΠΕΣ δώσει θετική αξιολόγηση, η θητεία του υποδιευθυντή ανανεώνεται για άλλα τέσσερα χρόνια, εφόσον ο υποδιευθυντής το επιθυμεί.

Οι των ΠΕΙ.Σ. λαμβάνουν αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων τους από την ΕΠΕΣ κάθε δύο χρόνια, η οποία ολοκληρώνεται τρεις μήνες πριν από τη λήξη της πενταετούς θητείας τους. Η αξιολόγηση αφορά, μεταξύ άλλων, τη διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού, την αποτελεσματικότητα των μαθητών σε σχέση με τους στόχους του προγράμματος σπουδών, την ανάπτυξη καινοτόμων διδακτικών δραστηριοτήτων, τη χρήση των νέων τεχνολογιών, τη χρήση διαφορετικών διδακτικών υλικών και πόρων στη διδασκαλία, την εφαρμογή διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στη διδακτική πράξη και την ανάπτυξη συνεργατικών δραστηριοτήτων στο σχολείο και την κοινότητα. Το ΕΠΕΣ είναι υπεύθυνο για το δεύτερο έτος του, μέχρι τις 30 Ιουνίου, συντάσσεται έκθεση αξιολόγησης με βάση τον προσωπικό φάκελο του εκπαιδευτικού και τις παρατηρήσεις στην τάξη από τον υπεύθυνο σχολικό σύμβουλο. Εάν η αξιολόγηση είναι αρνητική, η ΔΕΠΠΣ τερματίζει τη θητεία του εκπαιδευτικού στο πειραματικό σχολείο. Τρεις μήνες πριν από τη λήξη της πενταετούς θητείας του εκπαιδευτικού, το ΕΠΕΣ συντάσσει έκθεση αξιολόγησης σύμφωνα με τα προηγούμενα. Η θετική αξιολόγηση σημαίνει πενταετή ανανέωση της θητείας του εκπαιδευτικού αλλά μη δυνατότητα παραπέρας ανανέωσής της.

Σε κάθε περίπτωση, οι προϋποθέσεις θετικής αξιολόγησης και όλα τα θέματα που αφορούν την εφαρμογή των παραγράφων 5 και 6 καθορίζονται με απόφαση του ΥΠΕΠΘ, η οποία δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Οι διατάξεις της παραγράφου 4 του άρθρου 37 εφαρμόζονται για τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή και τους λοιπούς εκπαιδευτικούς των ΠΕΙ.Σ. των οποίων η θητεία έχει λήξει και δεν ανανεώνεται. Σε περίπτωση που το ανωτέρω πρόσωπο δεν συμμετέχει στην αξιολόγηση ή λαμβάνει αρνητική αξιολόγηση, τίθεται στη διάθεση του Τοπικού Συμβουλίου Εργασίας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και δεν έχει δικαίωμα να θέσει υποψηφιότητα για τη θέση του για πενταετή θητεία για τα επόμενα τρία έτη.

Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών στα ΠΕΙ.Σ. σύμφωνα με την υπάρχουσα νομοθεσία

Το ισχύον πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα Πειραματικά Σχολεία (ΠΕΙ.Σ.) καθορίζεται από τον Ν. 4823/2021 «Αναβάθμιση των σχολείων, ενίσχυση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (Α’ 136). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, καθώς και του Ειδικού Εκπαιδευτικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού, αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής υποστήριξης. Το έργο των εκπαιδευτικών αξιολογείται με τετραβάθμια περιγραφική κλίμακα (άριστα, πολύ καλά, ικανοποιητικά, μη ικανοποιητικά), ενώ σύμφωνα με το άρθρο 77 του νόμου η διαδικασία αξιολόγησης πραγματοποιείται σε κύκλο τεσσάρων ετών και αφορά τη γενική και ειδική διδακτική επάρκεια (Τομέας Α1), το εκπαιδευτικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης (Τομέας Α2), καθώς και τη συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού έργου (Τομέας Β), ο οποίος αξιολογείται ανά διετία.

Η αξιολόγηση βασίζεται σε στοιχεία που αφορούν την επιμόρφωση των

εκπαιδευτικών, τη συμμετοχή τους στην εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών, την υλοποίηση ομίλων καινοτομίας, δημιουργικότητας και αριστείας, τη συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης και μέντορινγκ φοιτητών, τη συμβολή τους σε δομές εκπαιδευτικής υποστήριξης, καθώς και τη συμμετοχή τους σε καινοτόμες δράσεις που εγκρίνονται από τη ΔΕΠΠΣ, το ΙΕΠ ή υλοποιούνται σε συνεργασία με πανεπιστημιακά ιδρύματα.

Το πλαίσιο αξιολόγησης αφορά διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί με μονοετή ή πενταετή θητεία, οι οποίοι συνεχίζουν να υπηρετούν έπειτα από διαδοχικές παρατάσεις, μπορούν, μετά από θετική αξιολόγηση και σχετική αίτησή τους, να ανανεώσουν ή να μετατρέψουν τη θητεία τους σε τετραετή. Σε περίπτωση αρνητικής αξιολόγησης, επιστρέφουν στην οργανική τους θέση και στερούνται για τρία σχολικά έτη του δικαιώματος υποβολής αίτησης για νέα θέση θητείας ή για θέση Διευθυντή σε Πρότυπο ή Πειραματικό Σχολείο. Παράλληλα, εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να αξιολογηθούν χωρίς να επιθυμούν ανανέωση της θητείας τους μπορούν, μετά από θετική αξιολόγηση, να επιστρέψουν στην οργανική τους θέση, διατηρώντας το δικαίωμα μελλοντικής συμμετοχής σε σχετικές διαδικασίες επιλογής. Οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται σύμφωνα με τις ειδικές διατάξεις του Ν. 4692/2020, ενώ οι Διευθυντές Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων αξιολογούνται και ως εκπαιδευτικοί, εφόσον ασκούν διδακτικό έργο στο σχολείο που διευθύνουν. Η διαδικασία αξιολόγησης εφαρμόζεται κατά προτεραιότητα σε όλες τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία, στο πλαίσιο της διασφάλισης της ποιότητας και της συνεχούς βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου.

Επίλογος - Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στα πειραματικά σχολεία αποτελεί κρίσιμο εργαλείο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την προαγωγή της καινοτομίας. Τα πειραματικά σχολεία, ως χώροι όπου εφαρμόζονται νέες εκπαιδευτικές μέθοδοι και προγράμματα σπουδών, χρειάζονται συστηματική και συνεχή αξιολόγηση για να διασφαλίζεται η αποτελεσματικότητά τους. Μέσα από την εκπαιδευτική αξιολόγηση, αναδεικνύονται οι αδυναμίες και τα ισχυρά σημεία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, επιτρέποντας τη στοχευμένη βελτίωση. Η ανατροφοδότηση που προκύπτει από την αξιολόγηση είναι ουσιώδης για την προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων και την καλύτερη κατανόηση των αναγκών των μαθητών. Επιπλέον, η αξιολόγηση στα πειραματικά σχολεία προσφέρει πολύτιμα δεδομένα που μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών σε εθνικό επίπεδο. Τα συμπεράσματα που εξάγονται μπορούν να οδηγήσουν σε αναθεώρηση και βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών και των διδακτικών προσεγγίσεων στα γενικά σχολεία. Τέλος, η αξιολόγηση στα πειραματικά σχολεία ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς τους παρέχει τη δυνατότητα να αναστοχάζονται την πρακτική τους και να ενσωματώνουν τις βέλτιστες πρακτικές στη διδασκαλία τους. Συνολικά, η εκπαιδευτική αξιολόγηση στα πειραματικά σχολεία συμβάλλει σημαντικά στη συνεχή βελτίωση της

εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην προώθηση μιας πιο αποτελεσματικής και καινοτόμου εκπαίδευσης.

References

Drongitis, A. (2018). Anaskopisi tis nomothesias ton Peiramatikon Scholeion stin Ellada. Sto *8o Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis.* https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/2671/2521

Styliaris, E., & Tziavas, A. (2017). *Diktyo Protypon Peiramatikon: I dimiourgia kai i apotyposi tis leitourgias tous* (Metaptychiaki erevnitiki ergasia). http://okeanis.lib2.uniwa.gr/xmlui/handle/123456789/3274

Tsouris, N. (2015). *I peripeteia ton peiramatikon scholeion (1929–2014): Apo tin idrysi ston «protypo» metaschimatismo*. Ekdoseis Ziti.

N. 4376/1929 (FEK 300/t. A΄/21-08-1929). Peri idryseos peiramatikon scholeion en tois Panepistimiois Athinon kai Thessalonikis.

N. 4600/1930 (FEK 149/t. A΄/09-05-1930). Peri tropopoiiseos kai sympliroseos tou N. 4376.

Anagkastikos Nomos 247/1936 (FEK 460/t. A΄/17-10-1936). Peri katargiseon kai metatropis scholeion tinon Mesis Ekpaidefseos k.lp.

Vasiliko Diatagma (FEK 550/14-11-1935). Peri ekteleseos ton nomon 4376 kai 4600 peri idryseos peiramatikon scholeion.

N. 309/1976 (FEK 100/t. A΄/30-04-1976). Peri organoseos kai dioikiseos tis ge-nikis ekpaidefsis.

P.D. 828/1980 (FEK 204/t. A΄/08-09-1980). Peri idryseos protypon meikton gy-mnasion, metatropis gymnasion eis protypa meikta kai systaseos theseon gymnasiarchon – diefthynton.

N. 4610/2019 (FEK A΄ 70/07-05-2019). Synergeies Panepistimion kai T.E.I., pro-svasi stin tritovathmia ekpaidefsi, peiramatika scholeia, Genika Archeia tou Kratous kai loipes diataxeis.

N. 4692/2020 (FEK A΄ 111/12-06-2020). Anavathmisi tou scholeiou kai alles diataxeis.

N. 4823/2021 (FEK A΄ 136/03-08-2021). Anavathmisi tou scholeiou, endynamosi ton ekpaideftikon kai alles diataxeis.

N. 4957/2022 (FEK A΄ 141/21-07-2022). Neoi orizontes sta Anotata Ekpaideftika

Idrymata: Enischysi tis poiotitas, tis leitourgikotitas kai tis syndesis ton A.E.I. me tin koinonia kai loipes diataxeis.

Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Ηγεσία σε Σχολεία Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα σε Διαπολιτισμικό Περιβάλλον

Ευαγγελία Βρανά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τον ρόλο των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην εκπαιδευτική ηγεσία σχολείων ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας. Μέσα από βιβλιογραφική επισκόπηση, αναδεικνύεται η συμβολή των Τ.Π.Ε. στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, στην ενίσχυση της συμπερίληψης και στη βελτίωση της διοικητικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Παράλληλα, αναλύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη ως φορέα καινοτομίας και διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η αποτελεσματική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. προϋποθέτει συστηματική επιμόρφωση, επαρκείς υποδομές και ηγεσία με σαφές παιδαγωγικό όραμα.

Λέξεις-κλειδιά : Τ.Π.Ε., εκπαιδευτική ηγεσία, ειδική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση, συμπερίληψη

Abstract

This study explores the role of Information and Communication Technologies (ICT) in educational leadership in primary special education schools in Greece within a multicultural context. The integration of ICT has significantly transformed both teaching practices and school management, offering new opportunities for inclusive and differentiated learning. In special education, ICT contributes to the adaptation of teaching to the diverse needs of students, enhancing participation, accessibility, and autonomy. At the same time, the increasing cultural and linguistic diversity in Greek classrooms necessitates the development of intercultural approaches that promote equality, inclusion, and respect for diversity.

Key-Words: ICT, educational leadership, special education, intercultural education, inclusion

Εισαγωγή

Η ραγδαία εξέλιξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) έχει επιφέρει ουσιαστικές και πολυεπίπεδες μεταβολές στον χώρο της εκπαίδευσης, επηρεάζοντας τόσο τις διδακτικές πρακτικές όσο και τη διοίκηση και οργάνωση των σχολικών μονάδων. Η ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών δεν περιορίζεται απλώς στη χρήση νέων εργαλείων, αλλά συνεπάγεται έναν ευρύτερο μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο οποίος αφορά τη δομή της γνώσης, τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τη θέση του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία. Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. συμβάλλει στη δημιουργία ευέλικτων μαθησιακών περιβαλλόντων, τα οποία

ευνοούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και ενισχύουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και η συνεργασία (Selwyn, 2016; Voogt et al., 2013).

Στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, η σημασία των Τ.Π.Ε. καθίσταται ακόμη πιο κρίσιμη, καθώς συνδέεται άμεσα με την ανάγκη για εξατομικευμένη διδασκαλία και προσαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα, αλλά παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τις γνωστικές, αισθητηριακές, κινητικές και κοινωνικές τους δεξιότητες. Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να προσαρμόζεται δυναμικά, αξιοποιώντας ποικίλες διδακτικές στρατηγικές και μέσα. Οι Τ.Π.Ε. προσφέρουν τη δυνατότητα ανάπτυξης εξατομικευμένων μαθησιακών διαδρομών, προσαρμοσμένων στις ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε μαθητή, συμβάλλοντας στην άρση των μαθησιακών εμποδίων και στην ενίσχυση της ισότιμης πρόσβασης στη γνώση (Florian & Hegarty, 2004).

Παράλληλα, η ελληνική κοινωνία χαρακτηρίζεται από αυξανόμενη πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία, η οποία αποτυπώνεται με έντονο τρόπο στο σχολικό περιβάλλον. Η παρουσία μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά, γλωσσικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά δημιουργεί ένα πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο απαιτεί την υιοθέτηση κατάλληλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη διαχείριση της διαφορετικότητας, αλλά στοχεύει ενεργά στην προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της αμοιβαίας κατανόησης. Μέσω της ενσωμάτωσης διαπολιτισμικών αρχών στη διδασκαλία, ενισχύεται η συμμετοχή όλων των μαθητών και προάγεται ένα σχολικό περιβάλλον που σέβεται και αξιοποιεί τη διαφορετικότητα ως πηγή μάθησης (Banks, 2015).

Σε αυτό το σύνθετο και δυναμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας καθίσταται ιδιαίτερα κρίσιμος. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης δεν περιορίζεται στη διαχείριση διοικητικών ζητημάτων, αλλά αναλαμβάνει έναν ευρύτερο παιδαγωγικό και οργανωτικό ρόλο, ο οποίος περιλαμβάνει τη διαμόρφωση οράματος, την ενίσχυση της συνεργασίας και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Η αποτελεσματική ηγεσία συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος, το οποίο ευνοεί τη μάθηση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Επιπλέον, η ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε., καθώς επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών, την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων και τη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Leithwood et al., 2008).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του ρόλου των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική ηγεσία σχολείων ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας. Παράλληλα, επιδιώκεται η ανάδειξη των βασικών προκλήσεων που ανακύπτουν κατά την ενσωμάτωση των

ψηφιακών τεχνολογιών, καθώς και των προοπτικών που διαμορφώνονται για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής και της διοίκησης των σχολικών μονάδων.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των σχολικών οργανισμών και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τον Leithwood et al. (2008), η ηγεσία επηρεάζει έμμεσα αλλά ουσιαστικά τη μαθησιακή διαδικασία, μέσω της διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, της οργάνωσης της διδασκαλίας και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Η επίδραση αυτή δεν είναι άμεση, αλλά λειτουργεί μέσω της δημιουργίας των κατάλληλων συνθηκών που ευνοούν τη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχει διευρυνθεί σημαντικά, υπερβαίνοντας τα στενά όρια της διοικητικής διαχείρισης. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης καλείται να αναλάβει έναν πολυδιάστατο ρόλο, ο οποίος περιλαμβάνει τη διαμόρφωση στρατηγικού οράματος, την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και την προώθηση της καινοτομίας. Η ηγεσία, επομένως, δεν ταυτίζεται πλέον με την ιεραρχική εξουσία, αλλά με την ικανότητα κινητοποίησης και ενδυνάμωσης των ανθρώπινων πόρων του σχολείου.

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στη μετασχηματιστική ηγεσία, η οποία εστιάζει στην ανάπτυξη ενός κοινού οράματος και στην ενίσχυση της επαγγελματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Ο Fullan (2014) υποστηρίζει ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης λειτουργεί ως καταλύτης αλλαγής, ενθαρρύνοντας την καινοτομία και δημιουργώντας συνθήκες συνεχούς βελτίωσης. Η μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει την αίσθηση του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα και συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός θετικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης.

Παράλληλα, η κατανεμημένη ηγεσία αναγνωρίζει τη σημασία της συμμετοχής όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στη λήψη αποφάσεων. Στο πλαίσιο αυτό, η ηγεσία δεν ασκείται αποκλειστικά από τον διευθυντή, αλλά διαμοιράζεται μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας τη συλλογικότητα και τη συνεργασία. Η προσέγγιση αυτή συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας συνεργασίας και επαγγελματικής μάθησης, η οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση συνιστά βασικό στοιχείο των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών και συνδέεται άμεσα με τον μετασχηματισμό της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι ψηφιακές τεχνολογίες προσφέρουν νέες δυνατότητες για την οργάνωση της διδασκαλίας, την πρόσβαση στη γνώση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Σύμφωνα με τον Voogt et al. (2013), οι Τ.Π.Ε. συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η

συνεργασία και η επίλυση προβλημάτων, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για τη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης.

Στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, οι Τ.Π.Ε. αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, καθώς συμβάλλουν στη δημιουργία προσβάσιμων και συμπεριληπτικών μαθησιακών περιβαλλόντων. Η χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών, όπως τα συστήματα επαυξητικής και εναλλακτικής επικοινωνίας και τα εξειδικευμένα εκπαιδευτικά λογισμικά, ενισχύει την αυτονομία των μαθητών και διευκολύνει τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία (European Agency, 2013). Με τον τρόπο αυτό, οι Τ.Π.Ε. λειτουργούν ως μέσο άρσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και ενίσχυσης της ισότιμης πρόσβασης στη γνώση.

Τέλος, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί βασική διάσταση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς ανταποκρίνεται στις ανάγκες των πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Σύμφωνα με τον Banks (2015), η εκπαίδευση οφείλει να λαμβάνει υπόψη την πολιτισμική ποικιλομορφία και να προσαρμόζεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, προωθώντας την ισότητα και την κοινωνική ένταξη. Η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν περιορίζεται στην αποδοχή της διαφορετικότητας, αλλά επιδιώκει τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που αξιοποιεί τη διαφορετικότητα ως πηγή μάθησης και ανάπτυξης.

Τ.Π.Ε. και Ειδική Αγωγή

Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην ειδική αγωγή αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες ενίσχυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς επιτρέπει την ουσιαστική προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή. Η ετερογένεια που χαρακτηρίζει τον μαθητικό πληθυσμό της ειδικής αγωγής καθιστά αναγκαία τη διαφοροποίηση τόσο του περιεχομένου όσο και των διδακτικών μεθόδων, προκειμένου να διασφαλιστεί η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, οι Τ.Π.Ε. παρέχουν τα απαραίτητα εργαλεία για τη δημιουργία εξατομικευμένων μαθησιακών περιβαλλόντων, τα οποία προσαρμόζονται στις γνωστικές, αισθητηριακές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες των μαθητών.

Η συμβολή των ψηφιακών τεχνολογιών στην ειδική αγωγή εκτείνεται πέρα από την απλή υποστήριξη της διδασκαλίας, καθώς συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης και την ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών. Μέσω της αξιοποίησης εκπαιδευτικών λογισμικών, διαδραστικών πινάκων και εφαρμογών πολυμέσων, δημιουργούνται δυναμικά μαθησιακά περιβάλλοντα που ενισχύουν τη συμμετοχή και την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Η πολυτροπική παρουσίαση της γνώσης, η οποία συνδυάζει οπτικά, ακουστικά και κιναισθητικά ερεθίσματα, διευκολύνει την κατανόηση και την επεξεργασία της πληροφορίας, ιδιαίτερα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή αισθητηριακές ιδιαιτερότητες.

Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στον ρόλο των υποστηρικτικών τεχνολογιών, οι οποίες αποτελούν βασικό εργαλείο για την ενίσχυση της επικοινωνίας και της λειτουργικής ανεξαρτησίας των μαθητών με αναπηρίες. Συστήματα εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας, λογισμικά φωνητικής αναγνώρισης και εργαλεία προσαρμογής του εκπαιδευτικού υλικού συμβάλλουν καθοριστικά στη δυνατότητα των μαθητών να εκφράζονται, να αλληλεπιδρούν και να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Florian & Hegarty, 2004). Με τον τρόπο αυτό, οι Τ.Π.Ε. δεν λειτουργούν απλώς ως υποστηρικτικό μέσο, αλλά ως καταλύτης ενδυνάμωσης και κοινωνικής ένταξης.

Παράλληλα, η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των ειδικών επιστημόνων και των γονέων. Μέσω ψηφιακών πλατφορμών επικοινωνίας και διαχείρισης πληροφοριών, καθίσταται δυνατή η ανταλλαγή δεδομένων, η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και η από κοινού λήψη αποφάσεων. Η δυνατότητα αυτή συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου πλαισίου υποστήριξης, το οποίο ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στις ανάγκες των μαθητών.

Ωστόσο, η επιτυχής ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην ειδική αγωγή δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τη διαθεσιμότητα των τεχνολογικών μέσων, αλλά και από την παιδαγωγικά τεκμηριωμένη αξιοποίησή τους. Η επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη μεγιστοποίηση των οφελών που προκύπτουν από τη χρήση των Τ.Π.Ε. Επομένως, η τεχνολογία από μόνη της δεν εγγυάται τη βελτίωση της μάθησης, αλλά απαιτείται η συνειδητή και στοχευμένη ενσωμάτωσή της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Διαπολιτισμική Διάσταση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδη διάσταση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ιδίως σε κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από αυξανόμενη πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η παρουσία μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα δημιουργεί την ανάγκη για την υιοθέτηση παιδαγωγικών προσεγγίσεων που προάγουν την ισότητα, την αποδοχή και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα (Banks, 2015). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, αλλά επιδιώκει την ενεργή ένταξη όλων των μαθητών και την αξιοποίηση της διαφορετικότητας ως πηγή μάθησης.

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς προσφέρουν πρόσβαση σε πολυγλωσσικό, πολυπολιτισμικό και πολυτροπικό εκπαιδευτικό υλικό. Μέσω της αξιοποίησης ψηφιακών εργαλείων, οι μαθητές έχουν

τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές πολιτισμικές αναπαραστάσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες κατανόησης και αποδοχής της διαφορετικότητας. Η χρήση οπτικοακουστικών μέσων, διαδραστικών εφαρμογών και ψηφιακών αφηγήσεων συμβάλλει στην ενίσχυση της βιωματικής μάθησης και στη διεύρυνση των γνωστικών οριζόντων των μαθητών.

Επιπλέον, οι Τ.Π.Ε. διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ μαθητών διαφορετικών γλωσσικών ομάδων, μέσω της αξιοποίησης μεταφραστικών εργαλείων, πολυμεσικών εφαρμογών και συνεργατικών ψηφιακών περιβαλλόντων. Η δυνατότητα αυτή ενισχύει την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός θετικού και συμπεριληπτικού σχολικού κλίματος. Μέσα από τη συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες, οι μαθητές αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και καλλιεργούν στάσεις αποδοχής και σεβασμού.

Παράλληλα, η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών επιτρέπει τη συνεργασία μεταξύ σχολείων και κοινοτήτων σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Μέσω ψηφιακών δικτύων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δίνεται η δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών, ιδεών και καλών πρακτικών, ενισχύοντας τη διαπολιτισμική κατανόηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας.

Ωστόσο, η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διαπολιτισμική εκπαίδευση απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή και παιδαγωγικά τεκμηριωμένο σχεδιασμό. Η άκριτη χρήση της τεχνολογίας ενδέχεται να οδηγήσει στην αναπαραγωγή στερεοτύπων ή στην επιφανειακή προσέγγιση της διαφορετικότητας. Συνεπώς, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιούν τις Τ.Π.Ε. με τρόπο που προάγει την κριτική σκέψη και την ουσιαστική κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών.

Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού Ηγέτη

Ο εκπαιδευτικός ηγέτης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχή ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών και τη διαχείριση της διαπολιτισμικής ποικιλομορφίας στο σχολικό περιβάλλον. Ο ρόλος του δεν περιορίζεται στη διοικητική λειτουργία της σχολικής μονάδας, αλλά επεκτείνεται στη διαμόρφωση ενός στρατηγικού και παιδαγωγικού οράματος, το οποίο προάγει τη συνεργασία, την καινοτομία και τη συμπερίληψη. Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο ηγέτης καλείται να λειτουργήσει ως φορέας αλλαγής, ικανός να καθοδηγήσει τη σχολική κοινότητα προς την υιοθέτηση νέων πρακτικών και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της τεχνολογίας.

Η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία προϋποθέτει την ανάπτυξη στρατηγικού σχεδιασμού για την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε., καθώς και τη διασφάλιση των απαραίτητων υλικοτεχνικών και ανθρώπινων πόρων. Ο ηγέτης καλείται να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για την αξιοποίηση της τεχνολογίας, ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να ενσωματώνουν ψηφιακά εργαλεία στη

διδασκαλία τους και υποστηρίζοντάς τους μέσω επιμορφωτικών δράσεων και συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (Fullan, 2014). Η καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στην καινοτομία αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή των Τ.Π.Ε.

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός ηγέτης διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση ενός σχολικού κλίματος που προάγει τη συμπερίληψη και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα. Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας απαιτεί ευαισθησία, ενσυναίσθηση και αποτελεσματικές επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς και την υιοθέτηση πρακτικών που ενισχύουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Ο ηγέτης καλείται να προωθήσει πολιτικές και πρακτικές που υποστηρίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και να διασφαλίσει ότι το σχολικό περιβάλλον ανταποκρίνεται στις ανάγκες ενός πολυπολιτισμικού μαθητικού πληθυσμού.

Επιπλέον, η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας αποτελεί βασική διάσταση της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Η ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας με γονείς, ειδικούς επιστήμονες και τοπικούς φορείς συμβάλλει στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου, το οποίο ενισχύει την εκπαιδευτική διαδικασία και την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών. Μέσω της συνεργασίας, ενισχύεται η ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών, ενώ παράλληλα διαμορφώνεται μια κουλτούρα συλλογικής ευθύνης και κοινής δράσης.

Συνολικά, ο εκπαιδευτικός ηγέτης λειτουργεί ως καταλύτης αλλαγής, προωθώντας την καινοτομία και συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που ανταποκρίνεται στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Η ικανότητά του να συνδυάζει την τεχνολογία με τις παιδαγωγικές ανάγκες και τις κοινωνικές απαιτήσεις αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Προκλήσεις και Προοπτικές

Παρά τα σημαντικά οφέλη που προκύπτουν από την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία, η εφαρμογή τους συνοδεύεται από μια σειρά προκλήσεων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά τους. Ένα από τα βασικότερα ζητήματα αφορά την έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητά τους να αξιοποιήσουν τις ψηφιακές τεχνολογίες με παιδαγωγικά τεκμηριωμένο τρόπο (UNESCO, 2011). Η ανεπαρκής επιμόρφωση οδηγεί συχνά σε επιφανειακή ή αποσπασματική χρήση των Τ.Π.Ε., χωρίς ουσιαστική ενσωμάτωση στη μαθησιακή διαδικασία.

Επιπλέον, οι περιορισμένοι υλικοτεχνικοί πόροι και οι ανισότητες στην πρόσβαση στην τεχνολογία αποτελούν σημαντικά εμπόδια για την αποτελεσματική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. Ιδιαίτερα σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, όπου οι ανάγκες σε εξειδικευμένο εξοπλισμό είναι αυξημένες, η έλλειψη κατάλληλων υποδομών μπορεί να περιορίσει σημαντικά τις δυνατότητες εφαρμογής καινοτόμων πρακτικών. Το

ψηφιακό χάσμα εξακολουθεί να αποτελεί κρίσιμο ζήτημα, επηρεάζοντας τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς.

Παράλληλα, η αντίσταση στην αλλαγή και η έλλειψη κουλτούρας καινοτομίας εντός των σχολικών οργανισμών αποτελούν επιπρόσθετες προκλήσεις. Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. απαιτεί την αναθεώρηση παραδοσιακών πρακτικών και τη μετάβαση σε νέες μορφές διδασκαλίας, γεγονός που ενδέχεται να προκαλέσει ανασφάλεια ή επιφυλακτικότητα στους εκπαιδευτικούς. Σε αυτό το πλαίσιο, η υποστήριξη από την εκπαιδευτική ηγεσία είναι καθοριστικής σημασίας.

Ωστόσο, παρά τις προκλήσεις αυτές, οι προοπτικές που διαμορφώνονται είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Η συνεχής εξέλιξη των ψηφιακών τεχνολογιών δημιουργεί νέες δυνατότητες για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την ενίσχυση της συμπερίληψης και την ανάπτυξη καινοτόμων διδακτικών πρακτικών. Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία πιο ευέλικτων και προσαρμοσμένων μαθησιακών περιβαλλόντων, τα οποία ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών.

Η ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η επένδυση σε σύγχρονες υποδομές και η ανάπτυξη στρατηγικών πολιτικών για την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων αυτών. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, διοικητικών φορέων και ερευνητικών οργανισμών μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου πλαισίου για την ανάπτυξη της ψηφιακής εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών αποτελούν ένα ιδιαίτερα σημαντικό εργαλείο για τη διαμόρφωση ενός σύγχρονου, συμπεριληπτικού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η αξιοποίησή τους στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής συμβάλλει ουσιαστικά στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, στην ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών και στη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης.

Παράλληλα, η σύνδεση των Τ.Π.Ε. με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ενισχύει την προώθηση της ισότητας και της κοινωνικής ένταξης, δημιουργώντας ένα σχολικό περιβάλλον που σέβεται και αξιοποιεί τη διαφορετικότητα. Οι ψηφιακές τεχνολογίες προσφέρουν νέες δυνατότητες για την ανάπτυξη συνεργατικών και διαδραστικών μορφών μάθησης, οι οποίες ενισχύουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη αναδεικνύεται ως καθοριστικός για την επιτυχή ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. και τη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος. Ο ηγέτης καλείται να συνδυάσει την τεχνολογία με τις παιδαγωγικές

ανάγκες και τις κοινωνικές απαιτήσεις, προωθώντας την καινοτομία και υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία της αλλαγής.

Τέλος, η αποτελεσματική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. προϋποθέτει την ύπαρξη κατάλληλων υποδομών, τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη στρατηγικών πολιτικών που υποστηρίζουν τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Η επένδυση στους τομείς αυτούς αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που ανταποκρίνεται στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής και προάγει την ισότητα και την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? Journal of Educational Change, 6(2), 109–124. https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4

Banks, J. A. (2015). Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching (6th ed.). Routledge.

Castells, M. (2010). The rise of the network society (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2013). ICT for information accessibility in learning. https://www.european-agency.org

Florian, L., & Hegarty, J. (2004). ICT and special educational needs: A tool for inclusion. Open University Press.

Fullan, M. (2014). The principal: Three keys to maximizing impact. Jossey-Bass.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press.

Kozma, R. B. (2011). Transforming education: The power of ICT policies. UNESCO.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. School Leadership and Management, 28(1), 27–42. https://doi.org/10.1080/13632430701800060

Means, B. (2010). Technology and education change: Focus on student learning. Journal of Research on Technology in Education, 42(3), 285–307.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054.

Selwyn, N. (2016). Education and technology: Key issues and debates (2nd ed.). Bloomsbury Academic.

UNESCO. (2011). ICT in education: Policy, practice and recommendations. UNESCO Publishing.

Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. Journal of Computer Assisted Learning, 29(5), 403–413. https://doi.org/10.1111/jcal.12029

Εσωτερικός Κανονισμός Σχολικών Μονάδων: Σημαντικά σημεία και καλές πρακτικές

Κολεγά Ευαγγελία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ86, PhD, MSc,
Μερκούρη Ελισσάβετ, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε.79.0, Ph.d, M.Ed, M.Mus,

Περίληψη

Ο εσωτερικός κανονισμός συνιστά ένα σημαντικότατο εργαλείο για τη ρύθμιση της σχολικής ζωής, το οποίο εμπλέκει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, μαθητές, καθηγητές, Σύλλογο Γονέων και την εκάστοτε Δημοτική αρχή. Στην εργασία αυτή, αρχικώς, μνημονεύονται τα τρία ΦΕΚ με τα οποία θεσμοθετήθηκε και τροποποιήθηκε στη συνέχεια ο Εσωτερικός Κανονισμός Σχολικών Μονάδων. Γίνεται αναφορά στο περιεχόμενό των Εσωτερικών κανονισμών και στις βελτιώσεις που επέφερε η κάθε μορφή εσωτερικού κανονισμού στην προηγούμενή της. Επισημαίνεται ότι η πρόσφατη νομοθεσία, επί του θέματος, καταργεί τις προηγούμενες. Επίσης, γνωστοποιούνται πολιτικές σχολείων του εξωτερικού, σχετικά με το εν λόγω θέμα, και επιχειρείται σύγκριση με τα αντίστοιχα ελληνικά σχολεία. Τέλος, θίγονται μείζονα ζητήματα, των οποίων η σημαντικότητα κρύβεται στις λεπτομέρειες, και προτείνονται προσθήκες στο «συμβόλαιο» αυτό της σχολικής κοινότητας, όπως και αντίστοιχες δράσεις. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η δημιουργία ενός ολόπλευρου προληπτικού πλαισίου κανόνων για τη διασφάλιση τόσο των μαθητών/μαθητριών, όσο και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας.

Λέξεις-κλειδιά: Εσωτερικός κανονισμός, σχολική μονάδα, καλές πρακτικές, διασφάλιση

Internal Regulations of School Units: Important points and good practices

Kolega Evangelia, Information Technology Education Consultant Ph.D., M.Sc,
Merkouri Elissavet, Music Education Consultant, Ph.D., M.Ed., M.Mus.,

Abstract

The Internal Regulation constitutes a fundamental institutional instrument for the organization and governance of school life, engaging all stakeholders of the school community, including students, teachers, the Parents' Association, and the competent Municipal Authority. This study initially examines the three Government Gazette issues (FEK) through which the Internal Regulation of School Units was established and subsequently revised. Particular emphasis is placed on the content of these regulatory frameworks and on the progressive improvements introduced by each successive legislative iteration in relation to its predecessor. It is further noted that the most recent legislative framework supersedes and effectively abolishes all prior provisions. In addition, the study reviews policy frameworks adopted by schools in international contexts concerning internal regulations and undertakes a comparative analysis with corresponding practices in Greek schools. Furthermore, it addresses critical issues whose significance often resides in their nuanced application, while advancing proposals for the enrichment of this "social contract" within the school community, accompanied by targeted actions. The overarching aim of this study is to develop a comprehensive and preventive regulatory framework capable of safeguarding both students and the broader school community.

Key-words: Internal regulation, school unit, good practices, safeguarding

Εισαγωγή

Ο εσωτερικός κανονισμός στις σχολικές μονάδες θεσπίστηκε για πρώτη φορά με το ΦΕΚ 111/12-06-2020, άρθρο 37 (Εθ. Τυπογραφείο, 2020). Σύμφωνα με αυτό, κάθε σχολική μονάδα Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οφείλει να έχει, για πρώτη φορά από το έτος 2020-2021 και μετά, εγκεκριμένο σχολικό κανονισμό, ο οποίος θα ρυθμίζει θέματα σχετικά με τη λειτουργία της και θα αποτελεί σημαντικό παιδαγωγικό μέσο για τη σχολική ζωή. Συγκεκριμένα, αναφέρεται: " Κάθε σχολική μονάδα οφείλει από το σχολικό έτος 2020-2021 να έχει εγκεκριμένο εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας, στον οποίο αναφέρονται τα θέματα σχετικά με τη λειτουργία της". Ο εσωτερικός κανονισμός συντάσσεται με εισήγηση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στο Σύλλογο Διδασκόντων και συμμετέχουν το Δ.Σ. του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, εκπρόσωποι του Δήμου. Στις μονάδες Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμμετέχουν επίσης και εκπρόσωποι του δεκαπενταμελούς μαθητικού συμβουλίου. Ο εσωτερικός κανονισμός εγκρίνεται από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής ευθύνης και από τον Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, μετά από εισήγηση του Ι.Ε.Π., μπορεί να εκδίδεται πρότυπος κανονισμός λειτουργίας των σχολικών μονάδων, με τον οποίο προσδιορίζονται οι άξονες αναφοράς και ειδικότεροι κανόνες. Με αυτήν τη νομοθεσίαν αναγνωρίστηκε η ανάγκη δημιουργίας ενός «συμβολαίου» μεταξύ των φορέων που συμμετέχουν στη σχολική ζωή και κυρίως μεταξύ σχολικής μονάδας, γονέων και μαθητών/τριών. Ο εσωτερικός κανονισμός στηρίζεται στην κείμενη εκπαιδευτική νομοθεσία και σε καμία περίπτωση δεν την υπερβαίνει. Απλά, την αναφέρει ρητά μεταξύ των συμβαλλομένων μερών της σχολικής κοινότητας. Η εν λόγω νομοθεσία εξειδικεύτηκε στη συνέχεια με το ΦΕΚ 491/09-02-2021 (Εθ. Τυπογραφείο, 2021) το οποίο, τελικά, καταργήθηκε από το ΦΕΚ 5387/26-09-2024 (Εθ. Τυπογραφείο, 2024).

Βασικά σημεία του Εσωτερικού Κανονισμού

Το ΦΕΚ 111/12-06-2020 εισήγαγε ένα πρώτο πλαίσιο, σχετικά με την υπόσταση του εσωτερικού κανονισμού και τη διαδικασία έγκρισής του. Στη συνέχεια το ΦΕΚ 491/09-02-2021 ήρθε να προσδιορίσει τους άξονες αναφοράς και τους ειδικότερους κανόνες σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας. (13423/ΓΔ4/04-02-2021 Υπουργική Απόφαση «Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (Β' 491)).

Συγκεκριμένα ορίζονται οι βασικοί άξονες του εσωτερικού κανονισμού, ήτοι:

1. Προσέλευση – παραμονή στο Σχολείο και αποχώρηση από αυτό.
2. Συμπεριφορά μαθητών/τριών - Παιδαγωγικός έλεγχος
3. Πρόληψη φαινομένων Βίας και Σχολικού εκφοβισμού
4. Σχολικές Εκδηλώσεις – Δραστηριότητες
5. Συνεργασία Σχολείου - Οικογένειας - Συλλόγου Γονέων/Κηδεμόνων
6. Ποιότητα του σχολικού χώρου

Με την έννοια «κανονισμός» υποδηλώνουμε το σύνολο των όρων και των κανόνων που αποτελούν προϋποθέσεις, για να πραγματοποιείται ανενόχλητα, μεθοδικά και αποτελεσματικά το

έργο του Σχολείου. Έχει ως στόχο του θεμελίωση ενός υποστηρικτικού πλαισίου για το εκπαιδευτικό έργο, τη σωματική ασφάλεια των μαθητών καθώς και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Ο τελικός εγκεκριμένος εσωτερικός κανονισμός αναρτάται στην ιστοσελίδα και κοινοποιείται σε όλους τους γονείς. Επίσης, κατά την εγγραφή ενός μαθητή/μαθήτριας στο σχολείο, ο γονέας/κηδεμόνας δηλώνει υπεύθυνα ότι αποδέχεται τον κανονισμό, στο σύνολό του. Με την έναρξη κάθε σχολικού έτους συντελείται επικαιροποίηση του σχολικού κανονισμού, μέχρι τέλος Οκτωβρίου εκάστου έτους. Μέχρι τότε ισχύει ο προηγούμενος.

Πρότυπος Κανονισμός

Με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, μετά από εισήγηση του Ι.Ε.Π., δύναται να εκδίδεται πρότυπος κανονισμός λειτουργίας των σχολικών μονάδων, με τον οποίο προσδιορίζονται οι άξονες αναφοράς και ειδικότεροι κανόνες, σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας, τη συνεργασία με τους γονείς και κηδεμόνες και τους συλλόγους τους, καθώς και με τα μαθητικά συμβούλια, θέματα συμπεριφοράς των μαθητών και μαθητριών και αρμονικής συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας εν γένει, καθώς και κάθε άλλο σχετικό θέμα. (Εθ. Τυπογραφείο, 2024). Ο πρότυπος αυτός κανονισμός του ΙΕΠ συνιστά ένα πολύ καλό οδηγό για τις σχολικές μονάδες και μάλιστα παρέχεται σε αντίστοιχη μορφή για Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια. Γενικότερα, θεωρείται πολύ καλή πρακτική η χρήση ενός προτύπου κανονισμού, αναλόγως της σχολικής βαθμίδας και ο ανάλογος εμπλουτισμός αυτού.

Ισχύουσα νομοθεσία

Με το ΦΕΚ 5387/26-09-2024 θεσμοθετείται ο νέος πρότυπος εσωτερικός κανονισμός ο οποίος καταργεί τον 13423/ΓΔ4/04-02-2021. Ο κάθε εσωτερικός κανονισμός θα πρέπει να εγκρίνεται μέχρι 29 Οκτωβρίου της εκάστοτε σχολικής χρονιάς. Η διαδικασία έγκρισής του είναι η ίδια, όπως ακριβώς προαναφέρθηκε. Με το παραπάνω ΦΕΚ διατηρήθηκαν οι ίδιοι βασικοί άξονες του εσωτερικού κανονισμού που ίσχυαν και προγενέστερα. Ωστόσο, ο νέος πρότυπος κανονισμός εισήγαγε σημαντικά ζητήματα. Για πρώτη φορά αναφέρεται ρητά η διαδικασία αποζημίωσης των ζημιών που αποδεδειγμένα προκλήθηκαν από μαθητές. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι οι ζημιές πρέπει να αποκατασταθούν εντός πέντε (5) ημερών από τους γονείς των ανηλίκων ή από τους ίδιους τους μαθητές/μαθήτριες, εφόσον είναι ενήλικοι/ες. Σε περίπτωση μη συμμόρφωσης, τότε η αρμόδια δημοτική αρχή αποκαθιστά τις ζημιές και δίνει προθεσμία πέντε ημερών στους γονείς/κηδεμόνες, ώστε καταβάλουν το αντίστοιχο χρηματικό ποσό. Σε διαφορετική περίπτωση βεβαιώνεται η οφειλή.

Διεθνείς πρακτικές

Παρατηρούμε ότι και σε σχολεία του εξωτερικού, όπως για παράδειγμα στην Αγγλία υπάρχει κανονισμός αναρτημένος στις ιστοσελίδες. Συγκεκριμένα στο LongHill High School (LongHill, 2025) απαγορεύεται το κάπνισμα και το άτμισμα όχι μόνο εντός του σχολείου, αλλά και κατά τη διάρκεια μετάβασης σε αυτό. Επίσης, ισχύει η προαναφερθείσα απαγόρευση και κατά την επιστροφή των μαθητών στο σπίτι. Σχετικά με τις κινητές συσκευές δεν επιτρέπεται να είναι εμφανείς ή να ακουστούν ή να χρησιμοποιηθούν (Seen, heard or used). Στο εν λόγω

σχολείο γίνεται σαφής αναφορά στη μαθητική ιδιότητα, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές δεν επιτρέπεται να επιδεικνύουν αντικοινωνική συμπεριφορά, όχι μόνο εντός, αλλά και εκτός σχολείου. Τίθενται, επίσης, σαφή όρια ως προς τη χρονική προσέλευσή τους στο μάθημα καθώς και ως προς τα πράγματα που θα πρέπει να έχουν μαζί τους γι' αυτό. Επιπροσθέτως, σημαντικό σημείο που τονίζεται είναι ο αμοιβαίος σεβασμός προς όλους. Υπογραμμίζεται πως το συγκεκριμένο σχολείο, στον κανονισμό του, προβλέπει ενδυματολογικό κώδικα για τους μαθητές/μαθήτριες. Στο Wimbledon School of English οι μαθητές/μαθήτριες απαιτείται να είναι στην ώρα τους στα μαθήματα (Wimbledon, 2025). Για απουσία διαστήματος μέχρι και 7 ημερών μπορούν να συμπληρώσουν μόνοι τους μια φόρμα ασθενείας, ενώ για περισσότερες ημέρες χρειάζεται βεβαίωση από γιατρό. Για μαθητές θετικούς σε COVID 19 οι απουσίες αυτές δεν προσμετρώνται. Έμφαση δίδεται στη συνέπεια και συγκεκριμένα προβλέπεται σε μαθητές/μαθήτριες που λείπουν δέκα ημέρες συνεχώς, χωρίς ειδοποίηση ή προβαίνουν σε επαναλαμβανόμενες απουσίες, η αποβολή τους από το σχολείο, χωρίς επιστροφή διδάκτρων. Τονίζεται ότι οι μαθητές θα πρέπει να διατηρούν τις αίθουσες καθαρές και δεν επιτρέπεται το φαγητό παρά μόνο στους χώρους "Common Rooms". Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί πως απαγορεύεται η χρήση κινητού, αλλά επιτρέπεται μόνο για τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας. Ακόμη, επιτρέπεται η πρόσβαση στο ασύρματο δίκτυο του κτιρίου, μέσω των υπολογιστών των μαθητών ή ακόμη και μέσω των δικών τους συσκευών, ωστόσο απαγορεύεται αυστηρά η πρόσβαση σε ιστοτόπους ρατσιστικού, πορνογραφικού ή ομοφοβικού περιεχομένου καθώς και σε ιστοτόπους που προάγουν τη βία και τον εξτρεμισμό, σύμφωνα με την πολιτική της Κυβέρνησης.

Και σε σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών όπως το "The Long Beach Island School District" (Long Beach, 2025) καταγράφεται η απαίτηση για σωστή συμπεριφορά των μαθητών και σεβασμό καθώς και η προσοχή στις μεταβάσεις τους για λόγους ασφαλείας. Επίσης προβλέπεται η αποκατάσταση ζημιών που πιθανώς προκαλέσουν μαθητές από τους ίδιους. Και σε αυτό το σχολείο επιβάλλεται ενδυματολογικός κώδικας. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι στο Gwendoline van Putten School της Ολλανδίας (GvPS, 2025) γίνεται σαφής μνεία περί κατοχής αντικειμένων που μπορεί να χρησιμοποιηθούν σαν όπλα από μαθητές και η αντίστοιχη ποινή μπορεί να είναι η παύση έως και η πλήρης αποβολή τους από το σχολείο. Επίσης, σε περίπτωση χρήσης κινητών, έξυπνων ρολογιών, ακουστικών κ.α. το σχολείο διατηρεί το δικαίωμα να κατάσχει αυτές τις συσκευές από 2 έως 7 εργάσιμες ημέρες, αναλόγως της βαρύτητας του περιστατικού.

Οι κανονισμοί αναγράφονται στις ιστοσελίδες των σχολείων, ωστόσο, λόγω των διαφορετικών γλωσσών, δεν είναι εύκολο να τις συμβουλευτούμε όλες.

Προτεινόμενες πρακτικές

Μετά από έξι χρόνια εφαρμογής του σχολικού κανονισμού και βάσει καταστάσεων και περιστατικών που έχουν αντιμετωπιστεί, προτείνονται κάποιες συγκεκριμένες καλές πρακτικές και ρητές δηλώσεις - προσθήκες στον εξαιρετικό αυτό θεσμό του εσωτερικού κανονισμού.

Α. Απουσίες – Ασφάλεια Μαθητών

Συγκεκριμένα, επειδή σημαντικό σημείο τριβής του σχολείου με τους γονείς συνιστούν οι απουσίες των μαθητών, έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο γονείς να προσπαθούν να βρουν οποιοδήποτε επιχείρημα για να αμφισβητήσουν το αποτέλεσμα της ανεπαρκούς φοίτησης των παιδιών τους. Αρκετές φορές ισχυρίζονται ότι δεν ενημερώθηκαν εγκαίρως για τις απουσίες των τέκνων τους. Δεν είναι απίθανο να προβούν και σε διαμαρτυρίες στην αντίστοιχη ΔΙΔΕ περί λαθών και ολιγωρίας του σχολείου και ανεπαρκούς διοίκησης αυτού.

Πέραν λοιπόν της κείμενης νομοθεσίας συνιστάται ως πρόσθετο ανάχωμα η προσθήκη στον εσωτερικό κανονισμό μιας παραγράφου όπως της ακόλουθης: «Οι γονείς αποδέχονται και δηλώνουν ρητά, στην Υ.Δ. κατά την εγγραφή, ότι θα ενημερώνονται οπωσδήποτε με e-mail στην ηλεκτρονική διεύθυνση που έχουν δηλώσει ή και με sms για τις απουσίες των παιδιών τους. Επιπροσθέτως, αφού σταλεί το e-mail, είναι δυνατό να ενημερώνονται και τηλεφωνικά ή και διά ζώσης. Οι γονείς ενημερώνονται σε τακτά διαστήματα για τις απουσίες των παιδιών τους και σε κάθε περίπτωση όταν οι μαθητές συμπληρώσουν τις 25 απουσίες».

Προτείνεται, επίσης, η αποστολή e-mail να είναι περιοδική π.χ. μία φορά την εβδομάδα για όλους τους μαθητές ακόμη και γι' αυτούς που δεν έχουν απουσίες. Άλλωστε, η διαδικασία υποστηρίζεται πλήρως και εύκολα από το πληροφοριακό σύστημα MySchool. Επιπροσθέτως, τονίζεται πως για τις ωριαίες αποβολές θα πρέπει απαραιτήτως να συντάσσεται το αντίστοιχο έντυπο παιδαγωγικών μέτρων, όπου θα πρέπει να καταγράψει και ο μαθητής την άποψή του – απολογία. Σε διαφορετική περίπτωση, ο γονέας έχει το δικαίωμα να ζητήσει να μην προσμετρηθούν. Κάτι τέτοιο βέβαια μπορεί να αλλάξει και το αποτέλεσμα της φοίτησης. Επίσης προτείνεται να γράφεται ξεκάθαρα αυτό που έτσι κι αλλιώς ορίζεται στη νομοθεσία (ΦΕΚ 5130/10-09-2024) ότι «όταν ο μαθητής συμπληρώσει τρεις ωριαίες αποβολές από τον ίδιο καθηγητή ή πέντε από διαφορετικούς, τότε συγκαλείται συμβούλιο τμήματος και στη συνέχεια ο σύλλογος δύναται να αποφασίσει για νέα παιδαγωγικά μέτρα»

Στη συνέχεια δίδεται έμφαση στα κινητά τηλέφωνα και τονίζουμε το Άρθρο 5 του παραπάνω ΦΕΚ: «Απαγορεύεται η χρήση και η εμφανής κατοχή κινητού τηλεφώνου ή άλλης ηλεκτρονικής συσκευής που διαθέτει σύστημα επεξεργασίας εικόνας και ήχου, για συνομιλία, βιντεοσκόπηση ή οποιαδήποτε άλλη χρήση από τους μαθητές/τριες.». Εξαιρούνται βέβαια οι μαθητές που χρειάζονται το κινητό τηλέφωνο, λόγω χρήσης ιατρικών εφαρμογών. Προτείνεται να κάνουμε σαφή αναφορά και στις ποινές για χρήση κινητού, βιντεοσκόπηση και βιντεοσκόπηση ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων.

Σημειώνεται ότι οι εκδρομές συνιστούν προέκταση της σχολικής ζωής και προφανώς ισχύει η κείμενη νομοθεσία. Ωστόσο, γίνεται αντιληπτό ότι οι μαθητές/μαθήτριες είναι πολύ πιθανό να φέρουν μαζί τους κινητό τηλέφωνο για να επικοινωνούν, για παράδειγμα, με τους γονείς τους. Σε κάθε περίπτωση, η νομοθεσία περί απαγόρευσης της εμφανούς κατοχής και χρήσης κινητού τηλεφώνου προστατεύει τους συνοδούς καθηγητές στην εκδρομή και δεν θα πρέπει να γίνεται ούτε και να επιτρέπεται η εμφανής κατοχή ή χρήση αυτού. Στην περίπτωση που προκύψει μία φωτογραφία οι απεικονιζόμενοι σε αυτήν ανήλικοι ή ενήλικοι μαθητές, έχουν έννομο συμφέρον να κινηθούν εναντίον εκείνου που τους φωτογράφισε εάν προηγουμένως δεν έχουν συμφωνήσει εγγράφως στην εν λόγω φωτογράφιση.

Τονίζεται ότι ο πρότυπος κανονισμός του ΙΕΠ αναφέρει εκτενώς και για την απαγόρευση καπνίσματος, ατμίσματος καθώς και για την χρήση απαγορευμένων ουσιών σημεία που τα κρατάμε και τα υπογραμμίζουμε. Προτείνεται ακόμη να αναφερθεί ρητά ότι κατά την έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς οι μαθητές/τριες της Α' τάξης οφείλουν να προσκομίσουν στους καθηγητές Φυσικής Αγωγής τις απαραίτητες ιατρικές βεβαιώσεις (ΑΔΥΜ), όπως προβλέπεται από τις εγκύκλιες διαταγές του Υπουργείου Παιδείας, καθώς με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται η σωματική τους υγεία.

Β. Ωράριο

Σύμφωνα με το ΦΕΚ 4892/15-09-2025 (Εθ. Τυπογραφείο, 2025) περί ωραρίου λειτουργίας ημερήσιων και εσπερινών γυμνασίων και γενικών λυκείων, καθορίζεται το ωράριο των εν λόγω μονάδων. Συνιστά καλή πρακτική η αναγραφή του ωραρίου του σχολείου, εντός του σχολικού κανονισμού, και η παράθεση του πίνακα διδακτικών ωρών και διαλειμμάτων.

Γ. Αξιοπρεπής Συμπεριφορά Γονέων

Τονίζεται ότι οι γονείς-κηδεμόνες οφείλουν να απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς με αξιοπρεπή και κόσμια συμπεριφορά και προς επίρρωση αυτού ισχύει το Άρθρο 33, Ν. 5090/2024 (Εθ. Τυπογραφείο, 2024). Ειδικότερα, το προαναφερθέν άρθρο προβλέπει ποινή φυλάκισης τουλάχιστον 1 έτους και χρηματική ποινή σε όποιον εισβάλλει σε χώρους πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και με οποιονδήποτε τρόπο, ιδίως με φωνασκίες, θόρυβο, ύβρεις ή απειλές κατά του εκπαιδευτικού προσωπικού, εργαζομένων, υπαλλήλων ή μαθητών και διαταράσσει τη λειτουργία του. Στην περίπτωση βιαιοπραγίας προβλέπεται φυλάκιση δύο ετών, σε συνδυασμό με χρηματική ποινή.

Δ. Υλικοτεχνική Υποδομή - Φθορές

Κάθε φορά που αποδεδειγμένα προκληθούν ζημιές στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, οι γονείς καλούνται να αναλάβουν την αποκατάσταση αυτών. Σε περίπτωση άρνησης, αναλαμβάνει ο αρμόδιος Δήμος και καλούνται οι κηδεμόνες, εντός 5 ημερών, να εξοφλήσουν τη δαπάνη. Η αντίστοιχη οφειλή βεβαιώνεται, όταν γονείς και κηδεμόνες δεν ανταποκρίνονται, τελικώς, θετικά στο αίτημα για αποκατάσταση των φθορών και των ζημιών των σχολικών μονάδων, που αποδεδειγμένα διέπραξαν τα ανήλικα παιδιά τους. Αυτή ακριβώς η πρόβλεψη περί ζημιών αναγράφεται και μέσα στο νέο πρότυπο κανονισμό (ΦΕΚ 5387/26-09-2024).

Ε. Χρήση Ονόματος Σχολείου

Αναφέρεται ρητά στον εσωτερικό κανονισμό ότι σε καμία περίπτωση δε δύναται να γίνει χρήση του ονόματος του σχολείου για οποιαδήποτε δραστηριότητα από τους μαθητές ή το Σύλλογο Γονέων (π.χ. Facebook, αθλητικές δραστηριότητες, χοροεσπερίδες, κλπ) χωρίς να έχει προηγηθεί η έγγραφη άδεια του Διευθυντή/Διευθύντριας της αντίστοιχης σχολικής μονάδας. Αν για παράδειγμα, οι γονείς/κηδεμόνες επιθυμούν να δημιουργήσουν ηλεκτρονική σελίδα στο Facebook, τότε θα πρέπει να αναφέρεται με σαφήνεια ότι πρόκειται για λογαριασμό του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του εν λόγω σχολείου. Αξίζει τέλος να τονιστεί ότι δεν προβλέπεται οι μαθητές/μαθήτριες να συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες, ως θεατές,

και να αναρτούν πανό με την ονομασία του σχολείου, στο οποίο φοιτούν, ούτε ακόμα περισσότερο να διοργανώνουν χοροεσπερίδες με την ονομασία της σχολικής τους μονάδας.

ΣΤ Χρήση Ηλεκτρονικών Πλατφορμών

Γνωστοποιούνται στους γονείς οι πλατφόρμες που μπορούν να χρησιμοποιήσουν και οι οποίες καταγράφονται, με σαφήνεια, στον εκάστοτε σχολικό κανονισμό. Αυτό διασφαλίζει την ενημέρωση των γονέων, ούτως ώστε να μην υπάρχει περιθώριο διαμαρτυρίας, εκ μέρους τους, ότι δεν υπήρξε έγκαιρη ενημέρωση από το σχολείο. Σε κάθε περίπτωση, όλα αυτά περιγράφονται στην κείμενη νομοθεσία. Ειδικότερα, το σύνολο των γονέων και κηδεμόνων ενημερώνονται για τη χρήση των παρακάτω:

Stop-Bullying: Οι γονείς μπορούν να αναφέρουν οποιοδήποτε περιστατικό βίας - παρενόχλησης ή εκφοβισμού του παιδιού τους στην πλατφόρμα Stop-bullying (https://stop-bulling.gov.gr). Ωστόσο, προτείνεται, προτού προβούν σε οποιαδήποτε ενέργεια, να ενημερώνουν για το πρόβλημα και να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και την Διεύθυνση του σχολείου. Σε κάθε περίπτωση, η ύπαρξη της πλατφόρμας αποδομεί πιθανό ισχυρισμό των γονέων ότι το σχολείο ολιγώρησε, δεν ασχολήθηκε και δεν έπραξε τα δέοντα σε οποιουδήποτε τύπου παρενόχληση του παιδιού τους.

E-Parents: Οι γονείς/κηδεμόνες μπορούν να ενημερώνονται για την φοίτηση-απουσίες των μαθητών από την εφαρμογή e-Parents (https://eschools.minedu.gov.gr/login). Επίσης ενημερώνονται για τη βαθμολογία τους και λαμβάνουν και τις ανακοινώσεις του σχολείου. Σημειώνεται ότι η συγκεκριμένη ηλεκτρονική εφαρμογή είναι σε δοκιμαστικό στάδιο ακόμη.

Gov.gr Οι γονείς/κηδεμόνες μπορούν να εκδίδουν βεβαιώσεις των μαθητών που κηδεμονεύουν καθώς και να λάβουν απόσπασμα των τίτλων σπουδών τους.

Ζ. Λοιπά Στοιχεία

Στη συνέχεια καλό είναι να αναφέρεται το ρυθμιστικό πλαίσιο για τα σχολικά συμβούλια και το κυλικείο του σχολείου.

Σχολικό Συμβούλιο: Σύμφωνα με το Ν. 4823/2021, σε κάθε σχολική μονάδα λειτουργεί το Σχολικό Συμβούλιο, στο οποίο συμμετέχουν ο/η Διευθυντής/ντρια δύο (2) εκπρόσωποι του Δήμου, τρεις (3) εκπαιδευτικοί του Σχολείου, ένας (1) εκπρόσωπος του Συλλόγου Γονέων και ο πρόεδρος του Δεκαπενταμελούς Μαθητικού Συμβουλίου, χωρίς, όμως, ο τελευταίος να έχει δικαίωμα ψήφου (Εθ. Τυπογραφείο, 2021). Το Σχολικό Συμβούλιο συνεδριάζει, υποχρεωτικά, τουλάχιστον, μία φορά ανα δύο μήνες και εκτάκτως, όποτε κρίνεται απαραίτητο, από τη Διεύθυνση του Σχολείου. Έργο του Σχολικού Συμβουλίου είναι η εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του Σχολείου με κάθε πρόσφορο τρόπο, η καθιέρωση τρόπων επικοινωνίας διδασκόντων/ουσών και οικογενειών των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος. Αξίζει να σημειωθεί ότι στα σχολικά συμβούλια συζητούνται και καταγράφονται όλα τα θέματα κτηριακής και υλικοτεχνικής υποδομής και καλό είναι να αναφέρονται και να καταγράφονται στα πρακτικά μέχρι να λυθούν.

Λειτουργία κυλικείου: Σύμφωνα με την ΥΑ 11927/Δ4/2004 ΦΕΚ 242/9.2.2004 ρυθμίζεται η λειτουργία των κυλικείων στα σχολεία. Με απόφαση της αρμόδιας Σχολικής Επιτροπής του Σχολείου συγκροτείται η Επιτροπή Ελέγχου λειτουργίας του σχολικού κυλικείου, η οποία αποτελείται από:

- Το Διευθυντή του σχολείου ή το νόμιμο αναπληρωτή του.
- Ένα μέλος του συλλόγου γονέων - κηδεμόνων με τον αναπληρωτή του.
- 'Ενα μέλος της Σχολικής Επιτροπής με τον αναπληρωτή του.
- Ένα μέλος της Μαθητικής Κοινότητας με τον αναπληρωτή του.
- Έναν Εκπαιδευτικό του σχολείου με τον αναπληρωτή του.

Έργο της Επιτροπής είναι ο έλεγχος της ομαλής λειτουργίας του κυλικείου και η διάθεση από αυτό των προβλεπόμενων και οριζόμενων ειδών από τις ισχύουσες διατάξεις, όπως αυτές κάθε φορά ισχύουν. Συνιστάται να καταγράφονται ξεκάθαρα τα περί λειτουργίας κυλικείου και να είναι σαφές το πλαίσιο ελέγχου του σε περίπτωση που κάποιος μαθητής ή γονέας εγείρει θέμα. Τονίζεται ότι στην επιτροπή ελέγχου του κυλικείου συμμετέχει ένα μέλος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και ένα μέλος της μαθητικής κοινότητας, πράγμα πολύ σημαντικό ώστε να αποφευχθεί πιθανή καταγγελία εναντίον της σχολικής μονάδας για πιθανή ολιγωρία, σε περίπτωση που ατυχώς πωληθεί κάποιο αλλοιωμένο τρόφιμο στο σύνολο της μαθητικής κοινότητας.

Η. Πολιτική του σχολείου για την προστασία από πιθανούς κινδύνους – Αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών

Στην αρχή κάθε σχολικού έτους, το σχολείο προβαίνει σε όλες τις απαιτούμενες ενέργειες που προβλέπονται για την αντιμετώπιση των εκτάκτων αναγκών (σεισμοί, ακραία καιρικά φαινόμενα κ.α.). Συντάσσεται το αντίστοιχο μνημόνιο ενεργειών και στον κανονισμό περιλαμβάνεται, οπωσδήποτε, το σχέδιο διαφυγής από το σχολικό χώρο σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης. Επιπροσθέτως, προτείνεται η αποστολή εγγράφου στην τοπική Δημοτική αρχή (παρατίθεται στο παράρτημα Α΄). Με το εν λόγω έγγραφο, η σχολική μονάδα αιτείται αφενός την έκδοση των πιστοποιητικών για όλα τα ηλεκτρομηχανολογικά συστήματα, (θέρμανση, ανελκυστήρας κ.α.), και, αφετέρου, την έκδοση δελτίου αυτοψίας αναφορικά με τη μη δομική τρωτότητα του κτιρίου. Είναι, ιδιαιτέρως, σημαντικό, λοιπόν, να γραφεί στον εσωτερικό κανονισμό το ακόλουθο κείμενο: «Ο/Η Διευθυντής/ντρια έχει απευθύνει στον Δήμο αίτημα αυτοψίας για το σχολείο σύμφωνα με το με Αρ. Πρωτ……..έγγραφό του/της για έκδοση Δελτίου Αυτοψίας και άρση τυχόν επικινδυνοτήτων». Με αυτό τον τρόπο, γνωστοποιείται στους γονείς ότι η σχολική μονάδα έχει μεριμνήσει για την ασφάλεια των μαθητών και το κυριότερο έχει απευθυνθεί, αρμοδίως, στον οικείο Δήμο για άρση πιθανών επικινδυνοτήτων. Κάτι τέτοιο συνιστά μια ουσιαστική κίνηση για τη βελτίωση των υποδομών και την πρόληψη ατυχημάτων. Σε δεύτερο χρόνο και σε περίπτωση μη έγκαιρης ανταπόκρισης του Δήμου εξασφαλίζεται η Διεύθυνση του σχολείου.

Τέλος, στην πρώτη σελίδα του κανονισμού προτείνεται μαζί με τα υπόλοιπα ονόματα (Διευθυντής, Υποδιευθυντής, Πρόεδρος Συλλόγου Κηδεμόνων κλπ) να συμπεριληφθούν στον αντίστοιχο πίνακα και τα ονόματα των εκπροσώπων του Δήμου που συμμετέχουν στη συνεδρίαση

για την έγκριση του κανονισμού. Με αυτόν τον τρόπο τεκμηριώνεται ενυπόγραφα επάνω στο έντυπο του σχολικού κανονισμού η παρουσία των εκπροσώπων του Δήμου και η σύνδεσή τους με το περιεχόμενο αυτού. Εξυπακούεται ότι υπογράψουν και τα πρακτικά στο βιβλίο τήρησης πρακτικών σχολικού συμβουλίου.

Επίλογος

Ο εσωτερικός κανονισμός των σχολικών μονάδων συνιστά ένα πολύ ουσιαστικό συμβόλαιο μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (καθηγητές, μαθητές, Δήμος, γονείς). Σημειώνεται ότι το εν λόγω «συμβόλαιο» στηρίζεται στην εκπαιδευτική νομοθεσία και ουδείς μπορεί να ισχυριστεί άγνοια αυτής, εφόσον η νομοθεσία αναφέρεται ρητά και αναλυτικά στο σχολικό κανονισμό. Εκτός από τη διαδικασία έγκρισης του Σχολικού κανονισμού, κρίνεται σημαντικό το γεγονός ότι κάθε γονέας και κηδεμόνας, κατά την εγγραφή του παιδιού του στο σχολείο, ενημερώνεται ατομικά για το περιεχόμενο του κανονισμού αυτού. Αυτό συνιστά ένα βασικό ανάχωμα της γονεϊκής παρεμβατικότητας στο έργο των σχολείων, η οποία πολλές φορές στερείται λόγου και αιτίας, προξενώντας δυσβάστακτο εργασιακό φορτίο στο σύνολο των σχολικών μονάδων. Σε αυτήν την εργασία παρουσιάζεται η εμπειρία μας, μετά από ικανό χρονικό διάστημα εφαρμογής του σχολικού κανονισμού, στην ελληνική επικράτεια. Προτείνονται, επίσης, σημαντικά σημεία που θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν και να λειτουργήσουν προληπτικά. Ολοκληρώνοντας, θεωρείται γεγονός αναντίρρητο ότι και οι λεπτομέρειες, ακόμα, συνεισφέρουν, αποτελεσματικά, προς αυτήν την κατεύθυνση. Τέλος, οι προτεινόμενες προσθήκες στον εκάστοτε σχολικό κανονισμό διασφαλίζουν ακόμη περισσότερο τη διοίκηση του σχολείου, τη σχολική κοινότητα, παρέχοντας μία εύρυθμη σχολική ζωή.

Δικτυογραφικές Αναφορές

Ethniko Typografeio, FEK 111/12-06-2020, *Anavathmisi tou Scholeiou kai alles diataxeis*

Ethniko Typografeio, FEK 491/09-02-2021, *Esoterikos Kanonismos Leitourgias scholikon monadon Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis.*

Ethniko Typografeio, FEK A 136/03-08-2021, Anavathmisi tou scholeiou, endynamosi

Ethniko Typografeio, FEK 30/23-02-2024, *Paremvaseis ston Poiniko Kodika kai ton Kodika Poinikis Dikonomias, Arthro 33.*

Ethniko Typografeio, FEK 5130/10-09-2024, Rythmisi thematon pou aforoun stin *organosi ton scholikon monadon tis Defterovathmias Ekpaidefsis.*

Ethniko Typografeio, FEK 4892/15-09-2025, *Orario Leitourgias Imerision kai Esperinon Gymnasion kai Lykeion.*

Institouto Ekpaideftikis Politikis, *Endeiktikos Esoterikos Kanonismos.*

Longhill High School, School Rules, (2025), https://longhill.org.uk/school-life/school-rules/

Wimbledon School of English, School Rule Policy, (2025)

Long Beach Island Consolidated School District, General School Rules and Regulations, (2025)

The Gwendoline van Puttenschool, School Rules, (2025)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Λογότυπο σχολείου….

περιοχή, ημερομηνία

Αρ. Πρωτ. :
Προς:
- Τεχνική Υπηρεσία Δήμου...
Κοιν:
- Γραφείο Δημάρχου
- Δ.Δ.Ε. …….

Θέμα: Αίτημα για αυτοψία και επισκευές

Εν όψει της επερχόμενης έναρξης της νέας σχολικής χρονιάς σας παρακαλούμε θερμά να λάβετε μέριμνα για τα ακόλουθα: (εφόσον υφίστανται)

- Πιστοποιητικό πυρασφάλειας.
- Πιστοποιητικό συστήματος θέρμανσης
- Ηλεκτρολογικό πιστοποιητικό (για τα εργαστήρια ΣΕΠΕΗΥ, Φυσικής, και για όλο το σχολείο – μαζί με τη μέτρηση της γείωσης, ρελέ διαφυγής κ.α.)
- Πιστοποιητικό Ανελκυστήρα / Συντήρηση ανελκυστήρων (1 ή 2 φορές το μήνα)
- Πιστοποιητικό απολύμανσης / μυοκτονίας (ανάρτηση του σήματος στον πίνακα ανακοινώσεων)
- Προβλήματα κτιριακά, μόνωσης και στεγανοποίησης …….(επισυνάπτονται φωτογραφίες αν υπάρχουν)
- Καθαρισμός φρεατίων.
- Πλημμύρες (αν πλημμυρίζουν αίθουσες, άλλοι χώροι)
- Αντιολισθητικές ταινίες σε σκαλοπάτια και σε μάρμαρα
- Έλλειψη / προέκταση κιγκλιδωμάτων σε σημεία για την ασφάλεια των μαθητών και έλεγχος των ήδη υπαρχόντων .

Τέλος, ζητούμε την συνδρομή σας για την έκδοση *Δελτίου Αυτοψίας* όσο αφορά στον έλεγχο της μη δομικής τρωτότητας του κτιρίου. Επιπροσθέτως, αιτούμεθα την αυτοψία από ειδικούς για την άρση τυχόν επικινδυνοτήτων στον εσωτερικό και αύλειο χώρο καθώς και τη διενέργεια προσεισμικού ελέγχου στο σχολικό κτίριο από μηχανικό του Δήμου.

Παρακαλούμε για τις δικές σας ενέργειες.

Με εκτίμηση,

Ο/Η Διευθυντής/ντρια

Η διττή κοινωνικότητα των εκπαιδευτικών στην Κέρκυρα

Ζιάκου Ευφροσύνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο διερευνά τη διττή κοινωνικότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κέρκυρα, ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της εργασιακής εμπειρίας σε νησιωτικό περιβάλλον. Βασίζεται σε ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις δέκα εκπαιδευτικών, μόνιμων και αναπληρωτών, ορισμένοι εκ των οποίων κατείχαν διοικητικές θέσεις ευθύνης. Στο νησιωτικό πλαίσιο, ο/η εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί αποκλειστικά εντός του σχολείου, αλλά παραμένει κοινωνικά ορατός/ή και στην τοπική κοινότητα, μέσα από καθημερινές επαφές με μαθητές, γονείς και συναδέλφους. Η συνθήκη αυτή μπορεί να ενισχύει την εμπιστοσύνη και την αίσθηση του ανήκειν, ταυτόχρονα όμως δυσχεραίνει τη διάκριση ανάμεσα στον επαγγελματικό και τον προσωπικό βίο. Το άρθρο αναδεικνύει τη νησιωτικότητα ως παράγοντα που επηρεάζει την εργασιακή–προσωπική ισορροπία και την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: διττή κοινωνικότητα, εκπαιδευτικοί, νησιωτικότητα, εργασιακή–προσωπική ισορροπία, Κέρκυρα

The Dual Sociality of Teachers in Corfu

Ziakou Eufrosyni, Primary Education Teacher, M.Ed.

Abstract

This article examines the dual sociality of primary school teachers in Corfu as a key feature of educational work in an island context. It draws on a qualitative study based on semi-structured interviews with ten teachers, both permanent and substitute, some of whom also held administrative positions of responsibility. In island communities, teachers do not operate solely within the boundaries of the school environment; they remain socially visible through everyday interactions with students, parents, colleagues and members of the local community. This condition may strengthen trust, proximity and a sense of belonging, while at the same time making it more difficult to distinguish between professional and personal life. The article highlights insularity as an active contextual factor that shapes teachers' work–life balance, leisure time and professional well-being.

Key-Words: dual sociality, teachers, insularity, work–life balance, Corfu

Εισαγωγή

Το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού υπερβαίνει συχνά τα τυπικά όρια του εργασιακού ωραρίου. Η προετοιμασία της διδασκαλίας, η συναισθηματική φροντίδα των μαθητών,

η επικοινωνία με γονείς, η διαχείριση καθημερινών προβλημάτων και η διοικητική επιβάρυνση συγκροτούν ένα πεδίο εργασίας που δεν ολοκληρώνεται απαραίτητα με το σχόλασμα. Ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπου οι μαθητές βρίσκονται σε μικρή ηλικία και η παιδαγωγική σχέση αποκτά έντονα συναισθηματικά χαρακτηριστικά, ο εκπαιδευτικός ρόλος διαχέεται συχνά στην προσωπική ζωή και επηρεάζει την αίσθηση ισορροπίας, ευημερίας και επαγγελματικής ικανοποίησης.

Η διάσταση αυτή αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον όταν εξετάζεται στο πλαίσιο των νησιωτικών περιοχών. Σε μικρότερες ή περισσότερο συνεκτικές κοινότητες, ο/η εκπαιδευτικός δεν αποτελεί μόνο μέλος του σχολικού οργανισμού, αλλά και ορατό πρόσωπο της τοπικής κοινωνίας. Συναντά μαθητές και γονείς σε δημόσιους χώρους, κοινωνικές εκδηλώσεις, καθημερινές συναλλαγές και άτυπα περιβάλλοντα επικοινωνίας. Έτσι, η επαγγελματική του/της ταυτότητα δεν περιορίζεται στο σχολικό κτήριο, αλλά ακολουθεί το άτομο και πέρα από αυτό.

Στο πλαίσιο αυτό, το παρόν άρθρο εισάγει και αξιοποιεί την έννοια της «διττής κοινωνικότητας» των εκπαιδευτικών. Με τον όρο αυτό νοείται η ταυτόχρονη συμμετοχή του/της εκπαιδευτικού σε δύο αλληλένδετες κοινωνικές σφαίρες: αφενός στη θεσμική, επαγγελματική και παιδαγωγική σφαίρα του σχολείου και αφετέρου στην άτυπη, καθημερινή και κοινοτική σφαίρα της τοπικής κοινωνίας. Η διττή αυτή κοινωνικότητα δεν είναι απαραίτητα αρνητική. Μπορεί να ενισχύσει την εγγύτητα, την εμπιστοσύνη και την αίσθηση κοινότητας. Ωστόσο, μπορεί επίσης να λειτουργήσει πιεστικά, καθώς περιορίζει τα όρια ανάμεσα στην επαγγελματική και την προσωπική ζωή, ενισχύει την αίσθηση διαρκούς ορατότητας και δυσχεραίνει την ψυχολογική αποσύνδεση από τον εκπαιδευτικό ρόλο.

Σκοπός του άρθρου είναι να αναδείξει πώς η νησιωτικότητα, οι κοινοτικές σχέσεις και η κοινωνική ορατότητα των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν ιδιαίτερους όρους εργασιακής–προσωπικής ισορροπίας και επαγγελματικής ευημερίας. Η ανάλυση βασίζεται σε ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κέρκυρας και επιχειρεί να συμβάλει στον ευρύτερο επιστημονικό διάλογο για την εκπαιδευτική εργασία, την ανθεκτικότητα και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε ιδιαίτερα γεωγραφικά και κοινωνικά πλαίσια.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η εργασιακή–προσωπική ισορροπία αποτελεί κεντρική έννοια στη μελέτη της σύγχρονης εργασιακής εμπειρίας. Δεν αφορά μόνο την ποσοτική κατανομή του χρόνου ανάμεσα στην εργασία και την προσωπική ζωή, αλλά και την ποιότητα της συμμετοχής του ατόμου στους διαφορετικούς ρόλους που αναλαμβάνει. Η σύγκρουση ανάμεσα στον επαγγελματικό και τον προσωπικό ρόλο έχει αναλυθεί ήδη από τους Greenhaus και Beutell (1985), οι οποίοι επισημαίνουν ότι οι απαιτήσεις της μίας σφαίρας μπορούν να δυσχεράνουν την ανταπόκριση του ατόμου στην άλλη. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, η σύγκρουση αυτή δεν είναι μόνο χρονική, αλλά και συναισθηματική

και γνωστική, καθώς η εργασία συχνά συνεχίζεται με τη μορφή σκέψεων, ανησυχιών, προετοιμασίας και άτυπης επικοινωνίας.

Η θεωρία των ορίων της Clark (2000) είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την κατανόηση αυτής της εμπειρίας. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση, τα άτομα διαχειρίζονται τα όρια ανάμεσα στην εργασία και την προσωπική ζωή είτε με διαχωρισμό είτε με ενσωμάτωση των ρόλων. Στο εκπαιδευτικό επάγγελμα, και ειδικά σε μικρές ή νησιωτικές κοινότητες, τα όρια αυτά είναι συχνά διαπερατά. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να συναντά γονείς εκτός σχολείου, να δέχεται κοινωνικές προσδοκίες πέρα από τον θεσμικό του/της ρόλο ή να αισθάνεται ότι η προσωπική του/της συμπεριφορά αξιολογείται διαρκώς υπό το πρίσμα της επαγγελματικής του/της ιδιότητας.

Παράλληλα, η θεωρία του εμπλουτισμού εργασίας–ζωής των Greenhaus και Powell (2006) υπενθυμίζει ότι η σχέση ανάμεσα στην εργασία και την προσωπική ζωή δεν είναι μόνο συγκρουσιακή. Η επαγγελματική ταυτότητα μπορεί να τροφοδοτεί θετικά την προσωπική ζωή, όπως και η προσωπική εμπειρία μπορεί να ενισχύει την παιδαγωγική ευαισθησία. Για παράδειγμα, η αίσθηση προσφοράς, οι σχέσεις εμπιστοσύνης με μαθητές και οικογένειες και η αναγνώριση από την τοπική κοινότητα μπορούν να ενισχύσουν το νόημα που αντλεί ο/η εκπαιδευτικός από το έργο του/της.

Ωστόσο, όταν η κοινωνική παρουσία του/της εκπαιδευτικού γίνεται διαρκής και ανελαστική, η θετική διάσταση της εγγύτητας μπορεί να μετατραπεί σε πίεση. Σε αυτό το σημείο η έννοια της διττής κοινωνικότητας λειτουργεί ως ερμηνευτικό εργαλείο. Περιγράφει την κατάσταση κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός καλείται να κινηθεί ανάμεσα σε δύο κόσμους που δεν είναι απολύτως διακριτοί: τον κόσμο του σχολείου και τον κόσμο της κοινότητας. Η ιδιαιτερότητα των νησιωτικών περιοχών έγκειται ακριβώς στο ότι οι δύο αυτοί κόσμοι συχνά επικαλύπτονται.

Η διεθνής βιβλιογραφία για την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών αναδεικνύει ότι η ανθεκτικότητα δεν αποτελεί ατομικό γνώρισμα αποκομμένο από το περιβάλλον, αλλά διαμορφώνεται μέσα από τις σχέσεις, τις συνθήκες εργασίας και τους διαθέσιμους πόρους (Day & Gu, 2013). Αντίστοιχα, το μοντέλο επαγγελματικών απαιτήσεων και πόρων των Bakker και Demerouti (2017) δείχνει ότι η επαγγελματική εξουθένωση και η ευημερία συνδέονται με την ισορροπία ανάμεσα στις απαιτήσεις της εργασίας και στους πόρους που διαθέτει το άτομο. Στις νησιωτικές περιοχές, οι πόροι αυτοί δεν αφορούν μόνο τη σχολική μονάδα, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό, γεωγραφικό και κοινοτικό περιβάλλον.

Η διττή κοινωνικότητα των εκπαιδευτικών σε νησιωτικές περιοχές

Η διττή κοινωνικότητα των εκπαιδευτικών σε νησιωτικές περιοχές μπορεί να κατανοηθεί ως μια σύνθετη συνθήκη επαγγελματικής και κοινωνικής παρουσίας. Από τη μία πλευρά, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί στον θεσμικό του/της ρόλο: να διδάξει, να παιδαγωγήσει, να οργανώσει, να αξιολογήσει, να συνεργαστεί με

συναδέλφους και να επικοινωνήσει με γονείς. Από την άλλη πλευρά, ζει ή εργάζεται σε μια κοινότητα όπου οι σχέσεις είναι περισσότερο άμεσες, οι κοινωνικές αποστάσεις μικρότερες και η προσωπική ζωή πιο ορατή.

Σε ένα αστικό περιβάλλον, ο/η εκπαιδευτικός έχει συχνά μεγαλύτερη δυνατότητα ανωνυμίας. Μπορεί να ολοκληρώσει την εργασία του/της και να επιστρέψει σε ένα κοινωνικό περιβάλλον σχετικά αποσυνδεδεμένο από το σχολείο. Αντίθετα, σε ένα νησιωτικό πλαίσιο, και ιδιαίτερα σε περιοχές όπου οι κοινότητες είναι μικρότερες ή πιο συνεκτικές, η επαγγελματική ταυτότητα συνεχίζει να συνοδεύει το άτομο και εκτός σχολείου. Η συνάντηση με γονείς στην αγορά, με μαθητές σε χώρους αναψυχής ή με συναδέλφους σε τοπικές εκδηλώσεις δεν αποτελεί εξαίρεση, αλλά μέρος της καθημερινότητας.

Αυτή η συνθήκη παράγει μια ιδιαίτερη μορφή κοινωνικού δεσμού. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αισθάνεται ότι ανήκει στην κοινότητα, ότι γνωρίζει τις οικογένειες των μαθητών, ότι αντιλαμβάνεται καλύτερα το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά. Η εγγύτητα αυτή μπορεί να ενισχύσει τη συνεργασία σχολείου–οικογένειας, να δημιουργήσει σχέσεις εμπιστοσύνης και να επιτρέψει πιο ουσιαστική παιδαγωγική κατανόηση.

Ταυτόχρονα, όμως, η ίδια εγγύτητα μπορεί να δημιουργήσει άτυπες πιέσεις. Η συνεχής κοινωνική ορατότητα μπορεί να περιορίζει την αίσθηση ιδιωτικότητας. Ο/η εκπαιδευτικός ενδέχεται να αισθάνεται ότι παραμένει «δάσκαλος» ή «δασκάλα» ακόμη και στον προσωπικό του/της χρόνο. Η προσωπική συμπεριφορά, οι κοινωνικές επιλογές, ακόμη και η ανάγκη για απομόνωση ή ξεκούραση μπορεί να βιώνονται μέσα από το φίλτρο της επαγγελματικής ταυτότητας. Έτσι, η διττή κοινωνικότητα αναδεικνύεται ως πεδίο ταυτόχρονης στήριξης και πίεσης.

Στην περίπτωση της Κέρκυρας, η νησιωτικότητα δεν είναι ενιαία εμπειρία. Το νησί χαρακτηρίζεται από εσωτερικές διαφοροποιήσεις, αποστάσεις μεταξύ περιοχών, εποχικές εντάσεις λόγω τουρισμού, μετακινήσεις και διαφορετικές κοινωνικές δυναμικές ανάμεσα σε βόρειο, κεντρικό και νότιο τμήμα. Επομένως, η εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών δεν διαμορφώνεται μόνο από το σχολείο στο οποίο υπηρετούν, αλλά και από τη θέση του σχολείου, τις μετακινήσεις, τη σχέση με την τοπική κοινωνία και τον βαθμό ένταξής τους σε αυτήν.

Η κοινωνική ορατότητα του/της εκπαιδευτικού στο νησιωτικό περιβάλλον δεν συνδέεται μόνο με τη στενή σχέση σχολείου και τοπικής κοινότητας, αλλά και με τη διαχείριση κοινωνικών και πολιτισμικών διαφορών που αναδύονται μέσα στη σχολική καθημερινότητα. Στην περίπτωση της Κέρκυρας, ο Κουρσάρης (2020), διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού σχετικά με την εκπαίδευση και τις κοινωνικές ανισότητες, αναδεικνύει τη σημασία του τοπικού κοινωνικού πλαισίου στην κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης. Η αναφορά αυτή ενισχύει την προβληματική του παρόντος άρθρου, καθώς δείχνει ότι η διττή

κοινωνικότητα των εκπαιδευτικών δεν αφορά μόνο τη συνύπαρξη επαγγελματικού και προσωπικού ρόλου, αλλά και την ανάγκη καθημερινής διαχείρισης σύνθετων κοινωνικών σχέσεων στο σχολείο και στην κοινότητα.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Το άρθρο βασίζεται σε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, η οποία κρίθηκε κατάλληλη για τη διερεύνηση των βιωμένων εμπειριών των εκπαιδευτικών. Η ποιοτική μεθοδολογία επιτρέπει την ανάδειξη των νοημάτων που οι ίδιοι οι συμμετέχοντες αποδίδουν στην εργασία, στον ελεύθερο χρόνο, στην προσωπική ζωή και στις σχέσεις τους με το σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Creswell & Poth, 2018). Αντί να επιδιώκει τη μέτρηση προκαθορισμένων μεταβλητών, εστιάζει στην κατανόηση της εμπειρίας όπως αυτή εκφράζεται από τα ίδια τα υποκείμενα.

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με δέκα εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κέρκυρας. Στο δείγμα περιλαμβάνονταν μόνιμοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, ενώ ορισμένοι από τους συμμετέχοντες κατείχαν και διοικητικές θέσεις ευθύνης. Η επιλογή αυτή επέτρεψε την ανάδειξη διαφορετικών οπτικών, καθώς το καθεστώς εργασίας, τα έτη προϋπηρεσίας, η οικογενειακή κατάσταση και η διοικητική ευθύνη επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την ισορροπία ανάμεσα στην εργασία και την προσωπική ζωή.

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στις αρχές της θεματικής ανάλυσης, όπως περιγράφονται από τους Braun και Clarke (2006). Μέσα από την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση του υλικού, τον εντοπισμό νοηματικών μοτίβων και την ομαδοποίηση των απαντήσεων, αναδείχθηκαν βασικοί θεματικοί άξονες: η επαγγελματική ζωή και οι απαιτήσεις της, η προσωπική ζωή και οι υποχρεώσεις, η επαγγελματική ικανοποίηση, το άγχος και τα συναισθήματα, η εργασιακή–προσωπική ισορροπία και οι προτάσεις βελτίωσης του εκπαιδευτικού πλαισίου.

Στο παρόν άρθρο, τα ευρήματα αξιοποιούνται ερμηνευτικά με έμφαση στη διάσταση της διττής κοινωνικότητας. Δεν παρουσιάζονται ως απλή καταγραφή απαντήσεων, αλλά ως βάση για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί σε νησιωτικές περιοχές βιώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα μέσα σε ένα πυκνό δίκτυο σχολικών, οικογενειακών και κοινοτικών σχέσεων.

Ευρήματα και ερμηνευτικοί άξονες

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων αναδείχθηκε αρχικά ότι η εργασία των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται στο τυπικό διδακτικό ωράριο. Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε προετοιμασία μαθημάτων, διόρθωση εργασιών, διοικητικές υποχρεώσεις, επικοινωνία με γονείς και διαχείριση ποικίλων μαθησιακών και συναισθηματικών αναγκών. Η εργασία εμφανίζεται επομένως ως μια διαδικασία που

επεκτείνεται στον προσωπικό χρόνο και απαιτεί συνεχή νοητική και συναισθηματική διαθεσιμότητα.

Η διάσταση αυτή γίνεται πιο έντονη στο νησιωτικό πλαίσιο, όπου οι κοινωνικές σχέσεις είναι περισσότερο ορατές και λιγότερο ανώνυμες. Η καθημερινή επαφή με την κοινότητα δημιουργεί ένα περιβάλλον στο οποίο ο/η εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί όχι μόνο τον σχολικό του/της ρόλο, αλλά και την κοινωνική εικόνα που συνοδεύει αυτόν τον ρόλο. Η επαγγελματική ταυτότητα γίνεται δημόσια και διαρκής, με αποτέλεσμα η αποσύνδεση από την εργασία να μην εξαρτάται μόνο από τη λήξη του ωραρίου, αλλά και από τη δυνατότητα του ατόμου να προστατεύσει τον προσωπικό του χώρο.

Ένας δεύτερος άξονας αφορά τον ελεύθερο χρόνο. Για αρκετούς εκπαιδευτικούς, ο ελεύθερος χρόνος εμφανίζεται ως απαραίτητος ψυχολογικός πόρος, απαραίτητος για την ανάκαμψη, την αυτοφροντίδα και τη διατήρηση της επαγγελματικής ανθεκτικότητας. Ωστόσο, ο χρόνος αυτός δεν είναι πάντα πραγματικά «ελεύθερος». Μπορεί να διακόπτεται από επαγγελματικές σκέψεις, εκκρεμότητες, επικοινωνίες ή συναισθήματα ευθύνης και ενοχής. Έτσι, η ποιότητα του ελεύθερου χρόνου αποδεικνύεται εξίσου σημαντική με την ποσότητά του.

Η έννοια της ψυχολογικής αποσύνδεσης από την εργασία είναι κρίσιμη στο σημείο αυτό. Σύμφωνα με τους Sonnentag και Fritz (2015), η ανάκαμψη δεν προκύπτει απλώς επειδή το άτομο δεν βρίσκεται στον χώρο εργασίας, αλλά επειδή καταφέρνει να απομακρυνθεί νοητικά και συναισθηματικά από τις εργασιακές απαιτήσεις. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, και ειδικά σε μικρότερες κοινότητες, αυτή η απομάκρυνση μπορεί να δυσχεραίνεται, καθώς ο εκπαιδευτικός ρόλος ενεργοποιείται ακόμη και σε άτυπα κοινωνικά περιβάλλοντα.

Ένας τρίτος άξονας αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση. Παρά τις δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί αντλούν νόημα από τη σχέση με τους μαθητές, την παιδαγωγική προσφορά, τη δημιουργικότητα και την αίσθηση ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη των παιδιών. Η διττή κοινωνικότητα μπορεί εδώ να λειτουργήσει θετικά, καθώς η εγγύτητα με την κοινότητα επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να βλέπει πιο άμεσα τον αντίκτυπο του έργου του/της. Η αναγνώριση από μαθητές, γονείς και τοπική κοινωνία μπορεί να ενισχύσει την αίσθηση επαγγελματικής αξίας.

Ωστόσο, η ίδια συνθήκη μπορεί να εντείνει το άγχος όταν η αναγνώριση μετατρέπεται σε προσδοκία διαρκούς διαθεσιμότητας. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αισθάνεται ότι πρέπει να ανταποκρίνεται πάντα, να είναι προσεκτικός/ή σε κάθε κοινωνική του/της εμφάνιση και να διαχειρίζεται ζητήματα του σχολείου ακόμη και εκτός σχολικού πλαισίου. Σε αυτή την περίπτωση, η κοινότητα δεν λειτουργεί μόνο ως υποστηρικτικό δίκτυο, αλλά και ως πεδίο άτυπης αξιολόγησης.

Η διάσταση των κοινωνικών ανισοτήτων προσθέτει ακόμη ένα επίπεδο στην ερμηνεία της διττής κοινωνικότητας. Ο/η εκπαιδευτικός σε ένα νησιωτικό περιβάλλον δεν έρχεται απλώς σε επαφή με μια ομοιογενή κοινότητα, αλλά με μαθητές και οικογένειες που ενδέχεται να βιώνουν διαφορετικές κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές ή γλωσσικές συνθήκες. Η εργασία του Κουρσάρη (2020) για τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Κέρκυρας σχετικά με την εκπαίδευση και τις κοινωνικές ανισότητες υπογραμμίζει ότι το σχολείο λειτουργεί μέσα σε ένα σύνθετο κοινωνικό περιβάλλον, όπου η παιδαγωγική πράξη συνδέεται άμεσα με τις ανάγκες και τις διαφοροποιήσεις της τοπικής κοινωνίας. Υπό αυτή την έννοια, η διττή κοινωνικότητα δεν αφορά μόνο την ορατότητα του/της εκπαιδευτικού, αλλά και την ευθύνη του/της να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τις κοινωνικές πραγματικότητες που εισέρχονται καθημερινά στη σχολική τάξη.

Τέλος, οι συμμετέχοντες ανέδειξαν την ανάγκη για πιο ουσιαστική θεσμική και σχολική υποστήριξη. Η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων, η σαφής οριοθέτηση της επικοινωνίας με γονείς, η μείωση της διοικητικής επιβάρυνσης και η αναγνώριση των ιδιαίτερων συνθηκών των νησιωτικών σχολείων προβάλλουν ως κρίσιμες παράμετροι για τη βελτίωση της εργασιακής–προσωπικής ισορροπίας.

Συζήτηση

Η έννοια της διττής κοινωνικότητας προσφέρει ένα χρήσιμο ερμηνευτικό σχήμα για την κατανόηση της εκπαιδευτικής εργασίας σε νησιωτικές περιοχές. Σε αντίθεση με προσεγγίσεις που εξετάζουν την εργασιακή–προσωπική ισορροπία αποκλειστικά ως ζήτημα ατομικής διαχείρισης χρόνου, η παρούσα ανάλυση αναδεικνύει ότι η ισορροπία αυτή είναι βαθιά κοινωνική και χωρική. Δεν εξαρτάται μόνο από το πρόγραμμα, τις προσωπικές επιλογές ή τις δεξιότητες οργάνωσης του/της εκπαιδευτικού, αλλά και από το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και εργάζεται.

Στο νησιωτικό πλαίσιο, η κοινότητα αποτελεί ταυτόχρονα πηγή στήριξης και πηγή πίεσης. Η εγγύτητα μπορεί να δημιουργήσει σχέσεις εμπιστοσύνης, να διευκολύνει την επικοινωνία και να ενισχύσει την παιδαγωγική συνέχεια ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Ωστόσο, η έλλειψη ανωνυμίας και η διαρκής κοινωνική ορατότητα μπορούν να περιορίσουν τον προσωπικό χώρο του/της εκπαιδευτικού. Η διττή κοινωνικότητα, επομένως, δεν είναι μονοσήμαντο φαινόμενο. Είναι μια δυναμική κατάσταση που άλλοτε ενδυναμώνει και άλλοτε επιβαρύνει.

Η ανάλυση αυτή συνδέεται με τη θεωρία των ορίων της Clark (2000), καθώς δείχνει ότι τα όρια ανάμεσα στην εργασία και την προσωπική ζωή δεν είναι απλώς ατομικές επιλογές, αλλά κοινωνικά διαμορφωμένες γραμμές. Στις νησιωτικές κοινότητες, τα όρια αυτά είναι περισσότερο διαπερατά, επειδή οι κοινωνικοί ρόλοι τέμνονται και οι σχέσεις επαναλαμβάνονται σε πολλαπλά περιβάλλοντα. Ο γονέας μπορεί να είναι ταυτόχρονα γείτονας, γνωστός, συνεργάτης σε τοπικό φορέα ή μέλος της ίδιας

κοινωνικής δραστηριότητας. Αυτή η πολλαπλότητα ρόλων καθιστά τη διαχείριση των ορίων πιο σύνθετη.

Παράλληλα, τα ευρήματα συνδέονται με τη βιβλιογραφία για την ανάκαμψη και τον ελεύθερο χρόνο. Η δυνατότητα ψυχολογικής αποσύνδεσης αποτελεί βασική προϋπόθεση προστασίας από το άγχος και την εξουθένωση (Sonnentag & Fritz, 2015). Όταν ο/η εκπαιδευτικός παραμένει διαρκώς διαθέσιμος/η, είτε πρακτικά είτε συναισθηματικά, ο προσωπικός χρόνος αποδυναμώνεται ως μηχανισμός ανάκαμψης. Αυτό έχει άμεσες συνέπειες όχι μόνο στην ατομική ευημερία, αλλά και στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να διαμορφώνεται ακριβώς μέσα σε αυτή τη διπλή κίνηση. Από τη μία πλευρά, οι εκπαιδευτικοί αντλούν νόημα από τη σχέση με τα παιδιά, την προσφορά και την αναγνώριση. Από την άλλη, όταν η εργασία επεκτείνεται υπερβολικά στην προσωπική ζωή, η ικανοποίηση αυτή μπορεί να συνυπάρχει με κούραση, άγχος και αίσθηση υπερφόρτωσης. Η διττή κοινωνικότητα επομένως δεν ακυρώνει το νόημα του επαγγέλματος, αλλά δείχνει ότι το νόημα αυτό χρειάζεται υποστηρικτικές συνθήκες για να μην μετατραπεί σε εξάντληση.

Η ένταξη της οπτικής των κοινωνικών ανισοτήτων, όπως αναδεικνύεται και από τον Κουρσάρη (2020), επιτρέπει μια πιο σύνθετη ανάγνωση της νησιωτικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ο/η εκπαιδευτικός δεν καλείται μόνο να ισορροπήσει ανάμεσα στο σχολείο και στην προσωπική ζωή, αλλά και να λειτουργήσει μέσα σε μια κοινότητα όπου συνυπάρχουν διαφορετικές κοινωνικές εμπειρίες, οικογενειακές δυνατότητες και μορφωτικοί πόροι. Συνεπώς, η διττή κοινωνικότητα αποκτά και παιδαγωγική διάσταση: ο/η εκπαιδευτικός είναι ταυτόχρονα λειτουργός του σχολείου, μέλος ή παρατηρητής της κοινότητας και διαμεσολαβητής ανάμεσα στις ανάγκες των μαθητών και στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος.

Συμπεράσματα

Το παρόν άρθρο επιχείρησε να αναδείξει τη διττή κοινωνικότητα των εκπαιδευτικών σε νησιωτικές περιοχές, εστιάζοντας στην περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κέρκυρας. Η ανάλυση έδειξε ότι ο/η εκπαιδευτικός στο νησιωτικό περιβάλλον δεν λειτουργεί μόνο ως επαγγελματίας εντός του σχολείου, αλλά και ως κοινωνικά ορατό πρόσωπο της τοπικής κοινότητας. Η επαγγελματική του/της ταυτότητα συνεχίζει να ενεργοποιείται και εκτός σχολικού χώρου, δημιουργώντας ένα σύνθετο πλέγμα σχέσεων, προσδοκιών και συναισθηματικών απαιτήσεων.

Η διττή αυτή κοινωνικότητα έχει αμφίσημο χαρακτήρα. Από τη μία πλευρά, μπορεί να ενισχύσει την παιδαγωγική σχέση, την εμπιστοσύνη, την κοινωνική ένταξη και την επαγγελματική ικανοποίηση. Από την άλλη, μπορεί να δυσκολέψει την οριοθέτηση της προσωπικής ζωής, να περιορίσει τον ποιοτικό ελεύθερο χρόνο και να ενισχύσει το εργασιακό άγχος. Η νησιωτικότητα, επομένως, δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται μόνο ως

γεωγραφική συνθήκη, αλλά ως ενεργός παράγοντας που επηρεάζει την καθημερινότητα, την ευημερία και την επαγγελματική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

Η προσθήκη της διάστασης των κοινωνικών ανισοτήτων αναδεικνύει ότι η διττή κοινωνικότητα δεν είναι μόνο ζήτημα ορίων ανάμεσα σε εργασία και προσωπική ζωή. Είναι και ζήτημα παιδαγωγικής ευθύνης μέσα σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Ο/η εκπαιδευτικός σε μια νησιωτική κοινότητα συχνά γνωρίζει πιο άμεσα τις οικογενειακές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες των μαθητών/τριών του/της, γεγονός που μπορεί να ενισχύει την παιδαγωγική κατανόηση, αλλά και να αυξάνει τη συναισθηματική επιβάρυνση.

Σε πρακτικό επίπεδο, η ενίσχυση της εργασιακής–προσωπικής ισορροπίας των εκπαιδευτικών σε νησιωτικές περιοχές απαιτεί παρεμβάσεις σε πολλαπλά επίπεδα. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, χρειάζεται κουλτούρα συνεργασίας, συναδελφικής υποστήριξης και σαφούς οριοθέτησης της επικοινωνίας με γονείς και κοινότητα. Σε διοικητικό επίπεδο, απαιτείται μείωση της γραφειοκρατικής επιβάρυνσης και αναγνώριση των ιδιαίτερων συνθηκών των νησιωτικών σχολείων. Σε θεσμικό επίπεδο, είναι αναγκαία η ανάπτυξη πολιτικών που λαμβάνουν υπόψη τις γεωγραφικές, κοινωνικές και ψυχολογικές παραμέτρους της εκπαιδευτικής εργασίας.

Τέλος, η έννοια της διττής κοινωνικότητας μπορεί να αποτελέσει γόνιμο πεδίο για περαιτέρω έρευνα. Μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να εξετάσουν συγκριτικά διαφορετικές νησιωτικές περιοχές, να διερευνήσουν τις εμπειρίες αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών ή να εστιάσουν στον τρόπο με τον οποίο το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, η θέση ευθύνης και η κοινωνική σύνθεση της σχολικής κοινότητας επηρεάζουν τη διαχείριση των ορίων ανάμεσα στην εργασία και την προσωπική ζωή. Η κατανόηση αυτών των παραμέτρων δεν αποτελεί μόνο επιστημονικό ζητούμενο, αλλά και προϋπόθεση για ένα πιο ανθρώπινο, βιώσιμο και υποστηρικτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aidonis, P. (2021). *Dierevnisi tou epipedou epangelmatikis ikanopoiisis kai exouthenosis monimon kai anapliroton ekpaideftikon A/thmias Ekpaidefsis stin Perifereiaki Enotita Kerkyras* [Diplomatiki ergasia, Elliniko Anoikto Panepistimio]. Apothesis.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 273–285. https://doi.org/10.1037/ocp0000056

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

Clark, S. C. (2000). Work/family border theory: A new theory of work/family balance. *Human Relations, 53*(6), 747–770. https://doi.org/10.1177/0018726700536001

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.

Day, C., & Gu, Q. (2013). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203578490

Frone, M. R. (2003). Work–family balance. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 143–162). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10474-007

Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review, 10*(1), 76–88. https://doi.org/10.5465/amr.1985.4277382

Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work–family enrichment. *Academy of Management Review, 31*(1), 72–92. https://doi.org/10.5465/amr.2006.19379625

Karagiannis, S., & Lionaros, I. (2021). Epangelmatiki ikanopoiisi kai exouthenosi ton ekpaideftikon stin Ellada: O rolos tou kathestotos apascholisis kai tis organosiakis ypostirixis. *Epistimoniki Epetirida Ekpaideftikon Protovathmias Ekpaidefsis Korinthias, 13*, 22–41.

Koursaris, A. (2020). *Ekpaidefsi kai koinonikes anisotites: Dierevnisi ton apopseon ton ekpaideftikon Protovathmias Ekpaidefsis tou nomou Kerkyras* [Diplomatiki ergasia, Elliniko Anoikto Panepistimio].

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout. In G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 351–357). Academic Press.

Roberts, P., & Downes, N. (2019). The rural difference trope: Leader perceptions on regional, rural and remote schooling difference. *Leading & Managing, 25*(1), 51–65.

Sonnentag, S., & Fritz, C. (2015). Recovery from job stress: The stressor-detachment model as an integrative framework. *Journal of Organizational Behavior, 36*(S1), S72–S103. https://doi.org/10.1002/job.1924

«Η κοινωνική κατασκευή της μαθητικής παραβατικότητας στον ελληνικό Τύπο στα τέλη του 19ου αιώνα»

Σοφία Κανταράκη, Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Δρ. Ιστορίας της Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η εργασία εξετάζει την κοινωνική κατασκευή της μαθητικής παραβατικότητας στον ελληνικό Τύπο των τελευταίων δεκαετιών του 19ου αιώνα, αναλύοντας τον τρόπο με τον οποίο οι εφημερίδες διαμόρφωναν την εικόνα του «παραβατικού μαθητή». Μέσα από ιστορικο-ερμηνευτική προσέγγιση και θεματική ανάλυση δημοσιευμάτων, διερευνάται πώς περιστατικά απείθειας, βίας και βανδαλισμών συνδέονταν με ευρύτερες ανησυχίες για την ηθική, την κοινωνική τάξη και την εκπαίδευση. Το θεωρητικό πλαίσιο βασίζεται στην κοινωνική κατασκευή της απόκλισης και στη θεωρία της ετικετοποίησης, αναδεικνύοντας τον ρόλο του Τύπου στη δημιουργία στερεοτύπων. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η μαθητική παραβατικότητα παρουσιαζόταν όχι μόνο ως ατομική συμπεριφορά, αλλά και ως ένδειξη κοινωνικής κρίσης, με ευθύνες που αποδίδονταν στην οικογένεια, το σχολείο και το κράτος.

Λέξεις-κλειδιά: **μαθητική παραβατικότητα, ελληνικός Τύπος, κοινωνική κατασκευή, ετικετοποίηση.**

The Social Construction of Student Delinquency in the Greek Press in the Late Nineteenth Century: Educational and Social Perceptions

Sofia Kantaraki, Dr. in History of Education

Summary

This study examines the social construction of student delinquency in the Greek press during the final decades of the nineteenth century, focusing on the ways newspapers shaped the image of the “delinquent student.” Employing a historical-interpretive approach and thematic analysis of newspaper reports, it explores how incidents of disobedience, violence, and vandalism were associated with broader concerns about morality, social order, and education. The theoretical framework draws on the concepts of the social construction of deviance and labeling theory, highlighting the role of the press in producing stereotypes. The findings indicate that student delinquency was portrayed not merely as an individual form of misconduct but also as a manifestation of wider social crisis, with responsibility attributed to the family, the school, and the state.

Key-words: student delinquency, Greek press, social construction of deviance, labeling theory.

Εισαγωγή

Η μαθητική παραβατικότητα αποτελεί διαχρονικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό ζήτημα, καθώς συνδέεται άμεσα με τις εκάστοτε αντιλήψεις για τη νεότητα, την πειθαρχία και τον κοινωνικό έλεγχο. Στα τέλη του 19ου αιώνα, σε μια περίοδο κατά την οποία η ελληνική κοινωνία βρισκόταν σε διαδικασία εκσυγχρονισμού, ο Τύπος διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της δημόσιας εικόνας των μαθητών και των συμπεριφορών τους (…). Μέσα από δημοσιεύματα σχετικά με περιστατικά απειθαρχίας, βίας και συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον, οι εφημερίδες δεν περιορίζονταν στην απλή καταγραφή γεγονότων, αλλά συνέβαλαν ενεργά στην ερμηνεία, αξιολόγηση και νοηματοδότησή τους (Κανταράκη, 2024).

Η παρούσα εργασία διερευνά τον τρόπο με τον οποίο ο ελληνικός Τύπος κατασκεύαζε την έννοια της μαθητικής παραβατικότητας, αναδεικνύοντας τις κοινωνικές, πολιτισμικές και εκπαιδευτικές αντιλήψεις που διαμορφώνονταν γύρω από τη νεολαία. Εξετάζεται ειδικότερα η σχέση ανάμεσα στον δημόσιο λόγο, στους κοινωνικούς φόβους και στους εκπαιδευτικούς προβληματισμούς, καθώς και ο ρόλος του Τύπου στη συγκρότηση της εικόνας του "παραβατικού μαθητή". Παράλληλα, η εργασία αναδεικνύει τη διττή εικόνα του μαθητή στις δημοσιογραφικές αφηγήσεις: αφενός ως "άτακτου νέου" ή "ηθικού κινδύνου" για την κοινωνική τάξη και αφετέρου ως θύματος της φτώχειας, των οικογενειακών δυσκολιών και των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι εφημερίδες δεν περιορίζονταν στην αναφορά τέτοιων περιστατικών, αλλά συχνά τροφοδοτούσαν έναν ευρύτερο ηθικό πανικό, συνδέοντας τη σχολική πειθαρχία με γενικότερες συζητήσεις για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και τον ρόλο του κράτους στη διαμόρφωση του ήθους της νεολαίας. Στο πλαίσιο αυτό, η μελέτη επιδιώκει να απαντήσει στα εξής ερωτήματα: (α) με ποιους τρόπους ο Τύπος κατασκευάζει την εικόνα του "παραβατικού" μαθητή, (β) ποια επαναλαμβανόμενα ερμηνευτικά σχήματα χρησιμοποιούνται και (γ) πώς αυτά συνδέονται με ευρύτερους κοινωνικούς φόβους και εκπαιδευτικές αντιλήψεις.

Η εργασία δεν επιχειρεί να αποτυπώσει την πραγματική έκταση της μαθητικής παραβατικότητας κατά την εξεταζόμενη περίοδο. Αντίθετα, εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο αυτή αναπαραστάθηκε, ερμηνεύθηκε και νοηματοδοτήθηκε από τον ελληνικό Τύπο. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται, επομένως, στις κοινωνικές και πολιτισμικές κατασκευές της παραβατικότητας, όπως αυτές διαμορφώθηκαν μέσα από τον δημόσιο λόγο των εφημερίδων.

Εγκληματικότητα, παραβατικότητα και κοινωνική κατασκευή της απόκλισης

Οι όψεις της εγκληματικότητας και της παραβατικότητας αντιμετωπίζονται συχνά ως *συνώνυμες* (Σπινέλλη, 1976). Σύμφωνα με την Μπενβενίστε *επιλέγοντας τον όρο εγκληματικότητα, έχουμε συνείδηση ότι υιοθετούμε τα κριτήρια αντικοινωνικότητας των*

κανονιστικών κειμένων και των λογίων του 19ου αι. οι οποίοι δεν αναφέρονται σε παραβατικότητα και κατονομάζουν τους νεαρούς ενόχους κακούργους, αλλά όχι παραβάτες (Μπενβενίστε, 1994). Το ερώτημα αν μια πράξη συνιστά εγκληματικότητα ή παραβατικότητα δεν αφορά μόνο νομικές ή τυπικές ταξινομήσεις, αλλά συνδέεται ευρύτερα με τον τρόπο με τον οποίο κάθε κοινωνία χαράσσει τα όρια ανάμεσα στο αποδεκτό και στο αποκλίνον. Η διάκριση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση των ανηλίκων, καθώς οι αντιλήψεις για την παιδική και εφηβική ηλικία μεταβάλλονται ιστορικά και συνδέονται με διαφορετικά παιδαγωγικά, ηθικά και κοινωνικά πρότυπα (Φούκας, 2014). Επομένως, η μελέτη των δημοσιογραφικών αναπαραστάσεων δεν επιτρέπει μόνο την προσέγγιση συγκεκριμένων μορφών μαθητικής συμπεριφοράς, αλλά και την κατανόηση των μηχανισμών μέσω των οποίων ορισμένες πράξεις αποκτούν δημόσιο νόημα ως απειλή για τη σχολική και κοινωνική τάξη.

Στόχος μας εδώ δεν είναι να διαπιστωθεί αν οι μαθητές της εξεταζόμενης περιόδου υπήρξαν πράγματι περισσότερο ή λιγότερο παραβατικοί, αλλά να αναλυθεί ο τρόπος με τον οποίο ο Τύπος όριζε, περιέγραφε και αξιολογούσε συγκεκριμένες συμπεριφορές ως αποκλίνουσες, επιλήψιμες ή επικίνδυνες. Υπό αυτή την έννοια, η παραβατικότητα δεν προσεγγίζεται ως αυτονόητη ή αντικειμενικά δεδομένη κατηγορία, αλλά ως κοινωνικά και ιστορικά προσδιορισμένη έννοια, στενά συνδεδεμένη με τις κυρίαρχες αξίες, τους ηθικούς κώδικες και τις συλλογικές ανησυχίες κάθε εποχής (Γκότοβος, 1996).

Σημαντικό θεωρητικό εργαλείο για την κατανόηση αυτής της διαδικασίας αποτελεί η θεωρία της ετικετοποίησης. Σύμφωνα με τον Becker (1963), η απόκλιση δεν είναι εγγενές χαρακτηριστικό μιας πράξης, αλλά αποτέλεσμα κοινωνικών διαδικασιών ορισμού και κατηγοριοποίησης. Οι κοινωνικές ομάδες θεσπίζουν κανόνες και αποδίδουν την ιδιότητα του αποκλίνοντος σε όσους θεωρείται ότι τους παραβιάζουν. Από αυτή την οπτική, ο "παραβατικός μαθητής" δεν συνιστά μια αυτονόητη ή φυσική κατηγορία, αλλά συγκροτείται μέσα από αξιολογήσεις και πρακτικές ελέγχου που αποδίδουν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές έναν αποκλίνοντα χαρακτήρα (Γεωργούλας, 2000). Ο Τύπος, επομένως, δεν λειτουργεί μόνο ως μέσο καταγραφής περιστατικών, αλλά και ως θεσμός που συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση κοινωνικών κατηγοριών και στην απόδοση ηθικού νοήματος στις πράξεις των νέων (Cohen, 2002).

Συναφής είναι και η συμβολή της κοινωνιολογικής σκέψης του Durkheim, ο οποίος υπογράμμισε ότι μια πράξη χαρακτηρίζεται ως εγκληματική όταν προσβάλλει έντονα τα κυρίαρχα αισθήματα της συλλογικής συνείδησης (Durkheim, 1968). Με αυτή την έννοια, η απόκλιση δεν προσδιορίζεται αποκλειστικά από τη φύση της πράξης, αλλά από τη σχέση της με τις κυρίαρχες ηθικές αξίες και τους θεσμικούς κανόνες μιας κοινωνίας. Η μαθητική παραβατικότητα, επομένως, μπορεί να ιδωθεί ως δείκτης όχι μόνο συμπεριφορών των νέων, αλλά και των ορίων ανεκτικότητας, πειθαρχίας και ηθικής κανονικότητας που η κοινωνία της εποχής επιχειρούσε να διαφυλάξει.

Από διαφορετική θεωρητική αφετηρία, ο Foucault ανέδειξε τον ρόλο των νεωτερικών θεσμών γνώσης και εξουσίας στη συγκρότηση κατηγοριών όπως η απόκλιση, η επικινδυνότητα και η ψυχική διαταραχή. Αναλύει πώς οι κυρίαρχοι θεσμοί εξουσίας/γνώσης κατασκεύασαν αυτή την ιατρικοποιημένη/παθολογική οπτική χαρακτηρίζοντας την εγκληματικότητα ως παθολογική εκτροπή του ανθρώπινου είδους, η οποία μπορεί να αναλυθεί σαν ένα νοσηρό σύνδρομο (Foucault, 1989). Η οπτική αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τη μελέτη του σχολείου και του Τύπου στον 19ο αιώνα, καθώς επιτρέπει να ιδωθούν ως πεδία μέσα από τα οποία παράγονται ταξινομήσεις, κανονιστικές προσδοκίες και μηχανισμοί ελέγχου της νεότητας.

Συνολικά, η παρούσα έρευνα στηρίζεται στην παραδοχή ότι η παραβατικότητα δεν μπορεί να εξεταστεί ανεξάρτητα από το ιστορικό και κοινωνικό της πλαίσιο (Μυλωνάς, 1998). Η οικογένεια, το σχολείο, οι κοινωνικές ανισότητες, οι μορφές πειθαρχίας και οι πολιτισμικοί κώδικες της εποχής διαμορφώνουν τόσο τις ίδιες τις συμπεριφορές όσο και τις ερμηνείες τους. Έτσι, το βάρος της ανάλυσης μετατοπίζεται από την αναζήτηση της "πραγματικής" παραβατικότητας προς τη μελέτη των διαδικασιών μέσα από τις οποίες αυτή ορίζεται, αναπαρίσταται και νοηματοδοτείται δημόσια.

Ιστορικές αντιλήψεις για τη νεότητα και τη νεανική παραβατικότητα

Η νεότητα δεν αποτελεί μια σταθερή και διαχρονική κατηγορία, αλλά μια ιστορικά μεταβαλλόμενη κοινωνική κατασκευή. Οι αντιλήψεις για το παιδί, τον έφηβο και τον νεαρό μαθητή διαφοροποιούνται ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες, τις παιδαγωγικές θεωρήσεις και τις προσδοκίες που κάθε εποχή επενδύει στις νεότερες γενιές (Eve, 1975). Κατά τον 19ο αιώνα, η νεότητα αναδεικνύεται όλο και περισσότερο σε ιδιαίτερο πεδίο κοινωνικού ενδιαφέροντος, καθώς συνδέεται με τη διαμόρφωση του μελλοντικού πολίτη, την ηθική αγωγή και τη σταθερότητα της κοινωνικής τάξης.

Στην ευρωπαϊκή παιδαγωγική σκέψη του 19ου αιώνα, και ιδιαίτερα στις μεταρρυθμιστικές τάσεις που θα ενισχυθούν προς το τέλος του αιώνα, η νεότητα αντιμετωπίζεται συχνά με αμφισημία. Από τη μία πλευρά, αναγνωρίζεται ως φορέας δυναμισμού, ανανέωσης και εκπαιδευτικής δυνατότητας. Από την άλλη, εμφανίζεται ως ηλικιακή φάση ευμετάβλητη, ευάλωτη και εν δυνάμει επικίνδυνη, η οποία χρειάζεται καθοδήγηση, πειθαρχία και συστηματική επιτήρηση. Στο πλαίσιο αυτό, η νεανική παραβατικότητα δεν θεωρείται απλώς ατομικό παράπτωμα, αλλά ζήτημα που αγγίζει τον ίδιο τον πυρήνα της κοινωνία (Γκότοβος, 1996).

Ιδιαίτερη σημασία έχει η σταδιακή διαφοροποίηση της αντιμετώπισης των ανηλίκων από εκείνη των ενήλικων παραβατών. Στη διεθνή βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι ήδη από τα τέλη του 19ου αιώνα διαμορφώνεται η ανάγκη για διακριτές εννοιολογικές και θεσμικές προσεγγίσεις των ανηλίκων, οι οποίοι δεν αντιμετωπίζονται πλέον απλώς ως "μικροί εγκληματίες", αλλά ως πρόσωπα υπό διαμόρφωση, των οποίων η συμπεριφορά συνδέεται με τις αδυναμίες των μηχανισμών κοινωνικοποίησης. Η μετατόπιση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία για την παρούσα εργασία, διότι επιτρέπει να εξεταστεί κατά

πόσο ο ελληνικός Τύπος υιοθετεί ή αντιστέκεται σε αυτή τη διαφοροποίηση, και με ποιους όρους αναπαριστά τον μαθητή που παρεκκλίνει.

Στην ελληνική περίπτωση, οι σχετικές αντιλήψεις συνδέονται με τις ιδιαιτερότητες ενός κράτους που επιχειρεί να εκσυγχρονιστεί θεσμικά και κοινωνικά. Η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως κατεξοχήν πεδίο ηθικής και εθνικής διαπαιδαγώγησης, ενώ η συμπεριφορά των μαθητών αποκτά συμβολικό βάρος που υπερβαίνει το σχολικό περιβάλλον. Ο απείθαρχος ή βίαιος μαθητής δεν εμφανίζεται μόνο ως πρόβλημα της σχολικής ζωής, αλλά και ως πιθανό σύμπτωμα κοινωνικής απορρύθμισης, ηθικής χαλάρωσης ή αποτυχίας των θεσμών διαπαιδαγώγησης: *«…η ηλικία αυτή πρώτιστα πάντων υφίσταται την επίδραση του αθλίου κοινωνικού περιβάλλοντος*» (*Εφημερίς*, 21.3.1894, αρ. φ. 80). Κατά συνέπεια, οι αναπαραστάσεις της νεανικής παραβατικότητας στον Τύπο αντανακλούν όχι μόνο αντιλήψεις για τους ίδιους τους νέους, αλλά και βαθύτερες αγωνίες για την κοινωνική συνοχή, την πρόοδο και την πειθαρχημένη συγκρότηση του έθνους.

Μέθοδος έρευνας

Η ιστορική αξιολόγηση του Τύπου, μέσω της οποίας οι ιστορικές πηγές λαμβάνουν μεγαλύτερη αξιοπιστία, απορρέει από τον συνδυασμό των επιστημονικών ευρημάτων και των μεθοδολογικών εργαλείων (Λούλος, 2006). Η παρούσα έρευνα βασίζεται σε ιστορικο-ερμηνευτική μεθοδολογική προσέγγιση και αξιοποιεί τη θεματική ανάλυση περιεχομένου δημοσιογραφικών πηγών (Riffe & Freitag, 1997). Στηρίζεται στην παραδοχή ότι οι εφημερίδες δεν λειτουργούν απλώς ως φορείς πληροφόρησης, αλλά και ως μηχανισμοί παραγωγής νοημάτων, αξιολογήσεων και κοινωνικών κατηγοριοποιήσεων.

Το ερευνητικό υλικό συγκροτήθηκε μέσω συστηματικής αρχειακής αναζήτησης σε πέντε αθηναϊκές εφημερίδες από το 1870 έως το 1900. Το έτος 1870 αποτελεί χρονικό ορόσημο για την Ελλάδα, καθώς σηματοδοτεί μια περίοδο έντονων κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών αλλαγών (Σταυρίδη-Πατρικίου, 2003) έως αρχές του 20ου αιώνα. Το σώμα της έρευνας περιλαμβάνει περίπου 500 δημοσιεύματα των εφημερίδων: *Ακρόπολις*, *Καιροί, Σκριπ, Εφημερίς και Νέον Άστυ*, οι οποίες επιλέχθηκαν λόγω της ευρείας κυκλοφορίας τους, της συστηματικής ενασχόλησής τους με εκπαιδευτικά και κοινωνικά ζητήματα και της επιρροής τους στη διαμόρφωση του δημόσιου λόγου της εποχής. Ως κριτήριο ένταξης στο δείγμα ορίστηκε κάθε αυτοτελές δημοσίευμα - ειδησεογραφική αναφορά, άρθρο γνώμης, σχόλιο ή ανταπόκριση- που περιείχε αναφορές σε μαθητές ή μαθήτριες και περιέγραφε περιστατικά απειθαρχίας, βίας, βανδαλισμών, κλοπών, οπλοφορίας, συγκρούσεων με εκπαιδευτικούς ή άλλων μορφών συμπεριφοράς που παρουσιάζονταν ως αποκλίνουσες ή απειλητικές για τη σχολική και κοινωνική τάξη.

Ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε κάθε μεμονωμένο δημοσίευμα. Η επεξεργασία του υλικού πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια. Σε πρώτο στάδιο εφαρμόστηκε ανοικτή

κωδικοποίηση, με στόχο την καταγραφή βασικών λέξεων, χαρακτηρισμών, περιγραφικών μοτίβων και επαναλαμβανόμενων αφηγηματικών σχημάτων που χρησιμοποιούσε ο Τύπος για να περιγράψει τη μαθητική παραβατικότητα (Krippendorff, 2018). Σε δεύτερο στάδιο, οι επιμέρους κώδικες ομαδοποιήθηκαν σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες, όπως: οι μορφές μαθητικής βίας και απειθαρχίας, οι ηθικοί χαρακτηρισμοί και οι διαδικασίες ετικετοποίησης, τα αίτια που αποδίδονταν στην παραβατική συμπεριφορά αλλά και οι συνδέσεις της μαθητικής παραβατικότητας με ευρύτερες ανησυχίες περί κοινωνικής παρακμής, δημόσιας ηθικής και εκσυγχρονισμού (Mayring, 2014).

Η ερμηνεία των ευρημάτων πραγματοποιήθηκε μέσα από συνεχή αντιπαραβολή των θεματικών κατηγοριών με το θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικής κατασκευής της απόκλισης και της θεωρίας της ετικετοποίησης. Με αυτόν τον τρόπο, η ανάλυση δεν περιορίστηκε σε περιγραφικό επίπεδο, αλλά επιχείρησε να αναδείξει τους ιδεολογικούς και κοινωνικούς μηχανισμούς μέσα από τους οποίους ο Τύπος συγκροτούσε την εικόνα του "παραβατικού μαθητή".

Η έρευνα αναγνωρίζει, τέλος, ορισμένους περιορισμούς. Ο Τύπος δεν αποτελεί ουδέτερη αντανάκλαση της κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά πεδίο ιδεολογικής διαμεσολάβησης, πολιτικής τοποθέτησης και ενίοτε ρητορικής δραματοποίησης. Επομένως, τα δημοσιεύματα δεν αξιοποιούνται ως άμεσα τεκμήρια της πραγματικής έκτασης της μαθητικής παραβατικότητας, αλλά ως πηγές για τη μελέτη των τρόπων με τους οποίους η συγκεκριμένη συμπεριφορά προσλήφθηκε, ερμηνεύθηκε και κατασκευάστηκε συμβολικά στη δημόσια σφαίρα.

Τυπολογία των αδικημάτων στον δημοσιογραφικό λόγο: Απείθεια, βία και καταστροφές

Η ανάλυση των δημοσιευμάτων δείχνει ότι ο ελληνικός Τύπος την περίοδο αυτή δεν παρουσίαζε τη μαθητική παραβατικότητα ως ενιαίο φαινόμενο, αλλά ως σύνολο συμπεριφορών που κυμαίνονταν από την απείθεια και τη σχολική ανυπακοή έως τη σωματική βία, την οπλοφορία και τις υλικές καταστροφές. Ωστόσο, οι κατηγορίες αυτές δεν εμφανίζονται ως ουδέτερες περιγραφές πράξεων. Αντίθετα, εντάσσονται σε ένα ερμηνευτικό πλαίσιο ηθικής αξιολόγησης, μέσα από το οποίο ο Τύπος προσδίδει στα επιμέρους περιστατικά έναν ευρύτερο συμβολικό χαρακτήρα. Με αυτόν τον τρόπο, μεμονωμένα συμβάντα αποκτούν τη σημασία ενδείξεων μιας γενικότερης κρίσης πειθαρχίας, ήθους και κοινωνικής τάξης.

Απείθεια και σχολική ανυπακοή

Μία από τις συχνότερες μορφές μαθητικής παραβατικότητας που αναδεικνύονται στον Τύπο είναι η απείθεια απέναντι στη σχολική εξουσία και η αμφισβήτηση της πειθαρχικής λειτουργίας του σχολείου. Η ανυπακοή προς τους εκπαιδευτικούς, η διατάραξη της εύρυθμης λειτουργίας της τάξης και η άρνηση συμμόρφωσης στους κανό-

νες παρουσιάζονται όχι απλώς ως μεμονωμένα πειθαρχικά παραπτώματα, αλλά ως σημάδια χαλάρωσης της ηθικής αγωγής και ως ένδειξη αποδυνάμωσης των θεσμών κοινωνικοποίησης. Στα σχετικά δημοσιεύματα, η σχολική απειθαρχία συνδέεται συχνά με την κρίση της οικογένειας, με την ανεπάρκεια του σχολείου και με τη δυσκολία της πολιτείας να διαμορφώσει πειθαρχημένους νέους πολίτες: «*Η έκλυσις των δημοσίων ηθών έφθασεν αληθώς εις το κατακόρυφον, ουδέποτε δε άλλοτε τα γυμνάσια, τα λύκεια, και τα άλλα εκπαιδευτήρια εγένοντο, ως σήμερον, θέατρα αιματηρών συμπλοκών, καθ' ας ανακαλύπτονται μαθηταί φέροντες μαχαίρας ίνα φονεύωσιν αλλήλους*» (*Εφημερίς*, 7.1. 1890, αρ. φ. 7). Ο μαθητής που αψηφά τον δάσκαλο ή παραβιάζει τους σχολικούς κανόνες δεν παρουσιάζεται απλώς ως "άτακτος", αλλά ως πρόσωπο που ενδέχεται να εξελιχθεί σε φορέα ευρύτερης κοινωνικής εκτροπής. Η απείθεια αποκτά συμβολικό βάρος επειδή γίνεται αντιληπτή ως αμφισβήτηση της εξουσίας του σχολείου, της εγκυρότητας της αγωγής και, τελικά, της ίδιας της κοινωνικής τάξης που το σχολείο καλείται να υπηρετήσει.

Βία, οπλοφορία και επιθετικότητα

Ιδιαίτερα έντονη είναι στον Τύπο η προβολή περιστατικών σωματικής βίας, επιθετικότητας και οπλοφορίας. Οι εφημερίδες καταγράφουν ολοένα συχνότερα επεισόδια μαθητικών συγκρούσεων, στα οποία η χρήση μαχαιριών ή πυροβόλων όπλων παρουσιάζεται ως απόδειξη μιας ανησυχητικής κλιμάκωσης της νεανικής βίας. Ενδεικτική είναι η καταγραφή ότι "*…πολλά Γυμνάσια κατέστησαν φωλεαί ζιζανίων και κέντρα σκανδάλων" και ότι "οι μαθηταί των Γυμνασίων εις τους καβγάδες των από τινος μεταχειρίζονται το ρεβόλβερ και το μαχαίρι*" (*Εφημερίς*, 6.6.1889, αρ. φ 157). Μέσα από τέτοιες διατυπώσεις, ο σχολικός χώρος δεν παρουσιάζεται πλέον ως πεδίο μάθησης και αγωγής, αλλά ως εστία κινδύνου και εκτροπής.

Η γλώσσα των δημοσιευμάτων ενισχύει αυτή τη δραματοποίηση. Τίτλοι όπως "*Τραμπουκισμός, παλληκαρισμός και εγκλήματα*" (*Εφημερίς*, 11.1.1890, αρ. φ. 8) ή περιγραφές που εντάσσουν τους μαθητές "*εις τον κατάλογον των εγκληματιών*" δεν αποτυπώνουν απλώς περιστατικά βίας, αλλά συμβάλλουν στην ποινικοποίηση της μαθητικής ταυτότητας. Σε αρκετές περιπτώσεις, οι μαθητές περιγράφονται με όρους όπως "*λωποδύτης*" ή "*κακούργος*", δηλαδή με χαρακτηρισμούς που παραπέμπουν περισσότερο σε παγιωμένες εγκληματικές ταυτότητες παρά σε ανήλικους που εμπλέκονται σε συγκεκριμένα επεισόδια.

Από αναλυτική άποψη, η πρακτική αυτή συνδέεται με τη διαδικασία ετικετοποίησης. Ο δημοσιογραφικός λόγος δεν περιορίζεται στην περιγραφή της πράξης, αλλά αποδίδει στον μαθητή μια συνολική αποκλίνουσα ταυτότητα. Η επιμέρους συμπεριφορά μετατρέπεται σε κυρίαρχο χαρακτηριστικό του υποκειμένου, υποβαθμίζοντας ή ακυρώνοντας τη μαθητική του ιδιότητα. Η σημασία αυτών των περιγραφών δεν εξαντλείται στην υπερβολή της δημοσιογραφικής γλώσσας. Αντίθετα, δείχνει τον τρόπο με τον οποίο ο Τύπος μετατρέπει μεμονωμένα περιστατικά σε σύμβολα μιας ευρύτερης κοινωνικής κρίσης. Η βία των μαθητών αναπαρίσταται ως τεκμήριο παρακμής των

ηθών, αποτυχίας της αγωγής και κλονισμού της κοινωνικής πειθαρχίας, ενώ η νεότητα κατασκευάζεται ως πεδίο αυξημένου κινδύνου που απαιτεί στενότερη επιτήρηση και αυστηρότερο έλεγχο.

Αυτή η ρητορική στρατηγική δεν στοχεύει απλώς στην ενημέρωση, αλλά απευθύνεται άμεσα στη συλλογική συνείδηση, επιχειρώντας να κατατάξει συλλήβδην τη μαθητιώσα νεολαία σε μια ομοιογενή λίστα επικινδυνότητας: «*Η μαθητιώσα νεολαία: Όλοι δε οι μαθηταί των Γυμνασίων οπλοφορούσι και οι πλείστοι δε και των φοιτητών.[…] Δεν είναι ρητορικόν σχήμα η ανάμειξις των μαθητών εις τον κατάλογον των εγκληματιών. Και έχομεν εν ελαχίστω χρονικώ διαστήματι: Μαθητήν λωποδύτην. Μαθητήν ανθρωποκτόνον. Μαθητήν αντεροβγάλτην. Μαθητήν δολοφόνον*» (*Εφημερίς*, 7.1.1890, αρ. φ. 7).

Η χρήση της φράσης «*κακούργοι*» για εφήβους μαθητές φανερώνει τον τρόπο με τον οποίο ο Τύπος λειτουργεί ως μηχανισμός απόδοσης ετικέτας (labeling theory). Μέσω της δραματικής αυτής περιγραφής, η κοινή γνώμη τρομοκρατείται από μια υποτιθέμενη «*μαθητική τρομοκρατία*», γεγονός που επιβεβαιώνεται και από σχόλια της εφ. *Νέον Άστυ*: *«οι μαθηταί δέρνουν μαθητάς, δέρνουν βουλευτάς, δέρνουν όποιον εύρον εμπρός των»* (24.6.1906, αρ. φ. 1635).

Η πραγμάτευση των συγκρούσεων μεταξύ μαθητών και καθηγητών αποκαλύπτει επίσης ενδιαφέρουσες κοινωνιολογικές προεκτάσεις. Ο Τύπος αναδεικνύει τον τρόμο των εκπαιδευτικών, φιλοξενώντας εξομολογήσεις, όπως η χαρακτηριστική: *«Θα ψοφήσωμεν της πείνης αν πράξωμεν το καθήκον μας»* (*Εφημερίς*, 7.1. 1890, αρ. φ. 7), ενώ παράλληλα καταγράφει βίαια περιστατικά: «*Ο μαθητής Κ. Τ[…]. επυροβόλησε κατά του μαθητή Α[…] αλλ' άνευ επιτυχίας. Εν μέση δε αγορά ολίγον μετά ταύτα ο μαθητής Σταμ. κυριολεκτικώς έθραυσε την κεφαλήν του μαθητού της Δ΄ τάξεως Ζ[…]…*» (*Καιροί*, 12.5.1891, αρ. φ. 851).

Καταστροφές, βανδαλισμοί και δημόσια αταξία

Πέρα από τη βία κατά προσώπων, ο Τύπος αναφέρεται και σε πράξεις καταστροφής υλικών αγαθών, βανδαλισμών και διατάραξης της δημόσιας τάξης. Οι φθορές σε σχολικούς χώρους, οι επιθετικές συλλογικές εκδηλώσεις και οι παρεκτροπές σε δημόσιους χώρους παρουσιάζονται ως εκδηλώσεις μιας νεανικής συμπεριφοράς που υπερβαίνει τα όρια της επιτρεπτής μαθητικής δράσης και μετατρέπεται σε κοινωνικά επικίνδυνη αταξία. Στις περιπτώσεις αυτές, η υλική καταστροφή δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως πρακτική ζημία, αλλά ως ένδειξη έλλειψης σεβασμού προς τη θεσμική τάξη και τα σύμβολά της. Το σχολείο, η δημόσια περιουσία και οι χώροι κοινωνικής οργάνωσης αποκτούν έτσι χαρακτήρα ηθικών ορίων, των οποίων η παραβίαση ερμηνεύεται ως βαθύτερη απειλή για τη συνοχή της κοινωνίας. Ο βανδαλισμός δεν παρουσιάζεται απλώς ως αυθόρμητη ή συγκυριακή πράξη, αλλά ως ένδειξη ηθικής χαλάρωσης και κοινωνικής απορρύθμισης: «*καθ' εκάστην εν ταις στήλαις αναγραφομένη στατιστική των εγκλημάτων, μεταξύ των οποίων απαντά τις συχνά πυκνά μαθητάς λωποδύτας,*

κλέπτας, φονείς, και εμπρηστάς αυτών των γυμνασίων των» (*Εφημερίς*, 24.7.1893, α. φ. 205). Ο τρόπος με τον οποίο περιγράφονται τέτοιες συμπεριφορές δείχνει ότι ο Τύπος επιδιώκει να συνδέσει το επιμέρους περιστατικό με ένα γενικότερο αφήγημα παρακμής. Η μαθητική παραβατικότητα εμφανίζεται έτσι ως σύμπτωμα όχι μόνο προβληματικής σχολικής συμπεριφοράς, αλλά και ευρύτερης κρίσης της κοινωνίας, της οικογενειακής επιτήρησης και της αποτελεσματικότητας των δημόσιων θεσμών.

Συμπεράσματα

Η ανάλυση του δημοσιογραφικού λόγου σε συγκεκριμένες αθηναϊκές εφημερίδες στα τέλη του 19ου αιώνα δείχνει ότι η μαθητική παραβατικότητα δεν παρουσιαζόταν απλώς ως σύνολο μεμονωμένων περιστατικών απειθαρχίας ή βίας, αλλά ως πεδίο συμβολικής επεξεργασίας ευρύτερων κοινωνικών ανησυχιών. Στις αναπαραστάσεις του Τύπου, η αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών συνδέθηκε με τη γενικότερη κρίση αξιών της ελληνικής κοινωνίας, την αδυναμία των θεσμών κοινωνικοποίησης και τις αντιφάσεις του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού.

Το έντονο ενδιαφέρον των εφημερίδων για το ζήτημα δεν μπορεί να εκληφθεί ως άμεσο τεκμήριο της πραγματικής έκτασης του φαινομένου. Αντίθετα, συνιστά ένδειξη της ιδιαίτερης σημασίας που απέδιδε η εποχή στη νεότητα, στη σχολική πειθαρχία και στη διατήρηση της κοινωνικής τάξης. Από τη μελέτη προκύπτουν τρεις βασικές διαπιστώσεις. Πρώτον, ο Τύπος κατασκεύαζε συχνά την εικόνα του "επικίνδυνου μαθητή" μέσα από δραματοποιημένη γλώσσα και ποινικοποιητικούς χαρακτηρισμούς, που παρέπεμπαν περισσότερο σε ενήλικους εγκληματίες παρά σε ανηλίκους. Δεύτερον, η ευθύνη για τη μαθητική παραβατικότητα αποδιδόταν εναλλάξ στην οικογένεια, στο σχολείο, στην κοινωνία και στο κράτος, γεγονός που αντανακλούσε τις ευρύτερες αγωνίες της περιόδου για την κοινωνική συνοχή και τους μηχανισμούς ελέγχου. Τρίτον, η συζήτηση γύρω από τη μαθητική παραβατικότητα λειτουργούσε ως αφορμή για την ανάπτυξη ευρύτερων προβληματισμών σχετικά με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και τη θεσμική διαπαιδαγώγηση των νέων.

Συνολικά, η αξία των δημοσιογραφικών πηγών δεν έγκειται μόνο στις πληροφορίες που παρέχουν για συγκεκριμένα περιστατικά, αλλά κυρίως στο ότι αποκαλύπτουν τις συλλογικές νοοτροπίες και τις ιδεολογικές εντάσεις της εποχής. Η μαθητική παραβατικότητα αναδεικνύεται, επομένως, λιγότερο ως αντικειμενικά μετρήσιμο μέγεθος και περισσότερο ως πεδίο κοινωνικής διαπραγμάτευσης, μέσα από το οποίο εκφράζονται οι φόβοι, οι ηθικές ανησυχίες και οι εκσυγχρονιστικές προσδοκίες μιας κοινωνίας σε μετάβαση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. Free Press.

Benveniste, R. (1994). *I poiniki katastoli tis neanikis egklimatikotitas ton 19o ai. (1833–1911).* Sakkoulas.

Cohen, S. (2002). *Folk devils and moral panics: The creation of the Mods and Rockers* (3rd ed.). Routledge.

Eve, R. A. (1975). "Adolescent culture": Convenient Myth or Reality? A comparison of students and their Teachers, *Sociology of Education*. vol. XLVIII, in Olive Banks (1987), *Koinoniologia tis Ekpaidefsis*, Thessaloniki, Paratiritis.

Foukas, V. (2014). Paidiki ilikia kai paidagogiki theoria stin Ellada (18os–Mesopolemos): Apo ti theoria tou mikrou enilika sti didaskalia tis psychologias tou paidiou. *Paidagogiki Epitheorisi, 57*, 49–50.

Georgoulas, S. (2000). *Anilikoi paravates stin Ellada*. Ellinika Grammata.

Gotovos, A. (1996). *Katalipseis: Anorthodoxes morfes mathitikis diamartyrias*. Gutenberg.

Kantaraki, S. (2024). *Apotyposeis tou ekpaideftikou gignesthai ston entypo typo tis periodou 1870–1911* (Doctoral dissertation, University of Thessaly).

Krippendorff, K. (2018). Content analysis: An introduction to its methodology (4th

ed.). SAGE Publications.

Loulos, K. (2006). *Istoria kai Typos: Oi athinaikes efimerides kai i periptosi tou skandalou ton exoplismon tou 1907*. Kastaniotis.

Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution. Beltz.

Mylonas, Th. (1998). *Koinoniologia tis Ellinikis Ekpaidefsis*. Athina, Symvoles, Gutenberg.

Riffe, D., & Freitag, A. (1997). A content analysis of content analyses: Twenty-five years of *Journalism Quarterly*. *Journalism & Mass Communication Quarterly, 74*(4), 873–882.

Spinellis, K. (1976). Anilikoi egklimaties i anilikoi paravates: To provlima ypo to prisma tis theorias tis etiketas. *Poinika Chronika, 26*, 785–800.

Stavridi-Patrikiou, R. (2003). Ideologikes diadromes: Politiki glossa kai koinonia 1871–1909. In *Istoria tou Neou Ellinismou 1770–2000: Ta chronia tis statherotitas 1870–1909* (Vol. 5, p. 171).

Η συμβολή του παιδαγωγού Δ. Μαρούλη στον διάλογο για την εκπαίδευση στα τέλη του 19ου αιώνα. Παιδαγωγικές, φιλοσοφικές και ιδεολογικές παράμετροι στα παιδαγωγικά του συγγράμματα.

Παναγιώτης Αντ. Καρακολίδης, Φιλόλογος ΠΕ02, ΜΑ Ιστορία, τμήμα Ιστορίας- Εθνολογίας Δ.Π.Θ,

Περίληψη

Το άρθρο επιχειρεί να ανιχνεύσει τις παιδαγωγικές, φιλοσοφικές και ιδεολογικές διαστάσεις των ώριμων έργων του Δημητρίου Μαρούλη, υπότροφου σε γερμανικά πανεπιστήμια με σπουδές Παιδαγωγικής και Θεολογίας και μετέπειτα σχολάρχη εκπαιδευτηρίων στη Θεσσαλονίκη και στις Σέρρες το τελευταίο τέταρτο του 19ου αιώνα. Αναφορικά με την παιδαγωγική διάσταση των έργων του, αυτή κινείται επιλεκτικά στους πρόδρομους της Παιδαγωγικής (Comenius και Pestalozzi) και σε διάφορα ρεύματα της γερμανικής κυρίως και ευρωπαϊκής παιδαγωγικής φιλοσοφίας (κλασικισμός, ρομαντισμός, Φιλανθρωπιστές), έχοντας πάντα ως κυρίαρχο στοιχείο τη θρησκεία και ειδικά τον προτεσταντισμό. Η θρησκεία και ο ρόλος της Θείας Πρόνοιας είναι παρούσες και στη φιλοσοφική ιστορική αντίληψη του Μαρούλη, καθώς και ο γερμανικός ρομαντισμός και ο ιδεαλισμός του Hegel. Στην πρόσληψη και τη διατύπωση της εκδοχής του για τη Μεγάλη Ιδέα, προτάσσει την πνευματικότητα της θρησκείας και την εθνική διάσταση της παιδείας.

Λέξεις-κλειδιά: γερμανική παιδαγωγική, χριστιανισμός, προτεσταντισμός, Μεγάλη Ιδέα, ελληνοχριστιανικό ιδεολόγημα

The contribution of the educator D. Maroulis to the debate on education in the late 19th century. Pedagogical, philosophical and ideological parameters in his pedagogical writings.

Panagiotis Ant. Karakolidis, Philologist PE02, MA History, Department of History-Ethnology, Democritus University of Thrace

Abstracts

This article endeavors to trace and elucidate the intricate pedagogical, philosophical and ideological dimensions underpinning the mature oeuvre of Dimitrios Maroulis , an eminent scholar of prestigious German universities, who pursued advanced studies in Pedagogy and Theology ,and subsequently held the esteemed position of headmaster in prominent educational institutions in Serres and Thessaloniki during the final quarter of the nineteenth century. In examining the pedagogical dimension of his work, the study highlights his selective engagement with pioneering pedagogical theorists, notably Comenius and Pestalozzi, as well as with diverse strands of German and broader European pedagogical philosophy, including Classicism, Romanticism and Philanthropism, while consistently privileging religion, particularly Protestantism as

the prevailing paradigm. Maroulis' philosophical and historical perspective articulated in his work integrates a profound emphasis on religion and Divine Providence,interwoven with the intellectual currents of German romanticism and Hengelian idealism. In conceptualizing his interpretation of the "Great Idea", Maroulis foregrounds the spiritual essence of faith alongside the national dimension of education.

Key-Words: German pedagogy, christianity, protestantism, Great Idea, Greco-christian ideology

Ιστορικό πλαίσιο

Ο 19ος αιώνας για το νεοσύστατο ελληνικό Βασίλειο είναι το πρώτο βήμα ενός σκληρού αγώνα να μεταμορφωθεί από ένα αναιμικό, εξαρτημένο Βασίλειο, στην άκρη της νοτιανατολικής Μεσογείου, σε συγκροτημένο κράτος με αποτελεσματικούς θεσμούς μέσα στο ταραγμένο γεωπολιτικό περιβάλλον των Βαλκανίων. Από τον αγώνα του Καποδίστρια για την οριοθέτηση των συνόρων και τη μετάβαση στην «Βαυαροκρατία», ένα ασαφές ιδεολόγημα, η Μεγάλη Ιδέα, άρχισε πολύ νωρίς να κατευθύνει τις κινήσεις του νέου κράτους τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό. Οι αποτυχημένες προσπάθειες του Όθωνα να επωφεληθεί από τον Κριμαϊκό πόλεμο όσο και η διεύρυνση των συνόρων με την προσάρτηση των Επτανήσων (1864) και της Άρτας – Θεσσαλίας (1881) έχουν τη σφραγίδα της Μεγάλης Ιδέας. Η τελευταία, άλλοτε ως αλυτρωτικό κήρυγμα άλλοτε με ειρηνικό και αναπτυξιακό πρόταγμα, θα διαπερνά όλη την εθνική ιδεολογία και κουλτούρα του εξεταζόμενου αιώνα (Β. Κρεμμυδάς, 2009, 71-74). Είναι χαρακτηριστικό ότι μυστικές εθνικές ομάδες υποκινούσαν την επίσημη πολιτική του κράτους προς την επέκταση των συνόρων όλη αυτήν την περίοδο (T. Gallant, 2017, 172) μέχρι τον ατυχή πόλεμο του 1897. Παράλληλα, δραστηριοποιούνται και οι υπόλοιπες βαλκανικές «Μεγάλες Ιδέες» και βαίνουν προς την τελική τους φάση δύο κρίσιμα εθνικά ζητήματα, το Κρητικό και το Μακεδονικό.

Στο εσωτερικό, η μικρή αγροτική χώρα μέσα σε συνθήκες οικονομικής καχεξίας προσπαθεί να δημιουργήσει υποδομές και θεσμούς, έχει άλυτο –εν πολλοίς- το αγροτικό ζήτημα της διανομής γαιών και ταλανίζεται από σοβαρά κοινωνικά προβλήματα, με κυριότερο ίσως τη ληστεία (όχι αμιγώς κοινωνικό πρόβλημα) και την πειρατεία (T. Gallant, 2017, 164-166). Στην Αθήνα που αναπτυσσόταν συρρικνώνοντας την επαρχία, δημιουργείται μια εμπορική και τραπεζική αστική τάξη, η οποία σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο (ιδρύθηκε το 1837), διαμορφώνει την εθνική κουλτούρα με το Αυτοκέφαλο της Ελλαδικής Ορθόδοξης Εκκλησίας, την ενιαιοποίηση του ελληνικού ιστορικού παρελθόντος με την πεντάτομη Ιστορία του Κ. Παπαρρηγόπουλου, τον κλασικισμό στην καλλιτεχνική δραστηριότητα της πρωτεύουσας και την επικράτηση της «καθαρεύουσας» γλώσσας ως μιας μορφής συμβιβασμού ανάμεσα στην αττική κλασσική και τη γλώσσα του λαού (T. Gallant, 2017, 160-164).

Η εκπαίδευση ως θεσμός διαμόρφωσης και αναπαραγωγής της εθνικής κουλτούρας δεν θα μπορούσε μέσα σε αυτές τις ιστορικές συνθήκες παρά να καρκινοβατεί. Το

μεγάλο ποσοστό του αναλφαβητισμού στα μέσα του αιώνα υπαγόρευε την ενασχόληση κατά προτεραιότητα με τη δημοτική εκπαίδευση. Άλλωστε η δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια αφορούσε ελάχιστους μαθητές που προορίζονταν για να στελεχώσουν τους κρατικούς θεσμούς, γι' αυτό και οι περισσότερες ώρες σε αυτή αφιερώνονταν στα Αρχαία Ελληνικά, τη βάση της καθαρεύουσας, της επίσημης γλώσσας του κράτους (T. Gallant 2017, 161).

Σε όλες αυτές τις πολιτικές και θεωρητικές ζυμώσεις η συμβολή του παιδαγωγού Δημητρίου Μαρούλη είναι αξιοσημείωτη και θα επιχειρήσουμε να την παρουσιάσουμε μέσα από δύο ώριμα έργα του, την αρθρογραφία του στο περιοδικό ΠΛΑΤΩΝ στα έτη 1888-1889 με το ημιτελές έργο του «Τὸ νοσερόν ἐν τῇ ἐνεστώσῃ ἐκπαιδεύσει τοῦ ἑλληνικοῦ ἔθνους καὶ τὸ μέσο θεραπείας αὐτοῦ» και την πραγματεία του «Περί μορφώσεως ελλήνων δημοδιδασκάλων» (1888).

Ο Δ. Μαρούλης και το έργο του

Ο Δ. Μαρούλης γεννήθηκε το 1840 στον Κατσικά Ιωαννίνων, χωριό πολύ κοντά στην πόλη και φοίτησε στη Ζωσιμαία Σχολή, η οποία ήταν το κόσμημα της Ηπειρώτικης εκπαίδευσης, καθώς αντανακλούσε τη μακρά παράδοση της περιοχής στα γράμματα. Με υποτροφία Ηπειρώτη ευεργέτη συνεχίζει στη Ριζάρειο Εκκλησιαστική Σχολή στην Αθήνα, σχολείο ισότιμο του Γυμνασίου αλλά με μια επιπλέον τάξη που το καθιστούσε επιπρόσθετα και Ιερατική σχολή. Επιλέχθηκε από τον διευθυντή της εν λόγω σχολής ως κατάλληλος για τη διδασκαλία των Θρησκευτικών στο Διεθνές Λύκειον της Σμύρνης, ενώ παράλληλα κατέχει και τον τίτλο του «αναγνώστη» της Εκκλησίας. Στη Σμύρνη, το σχολείο στο οποίο αποστέλλεται ανήκει και χρηματοδοτείται από τις γερμανικές προτεσταντικές κοινότητες του Barmen Γερμανίας και έχει στόχο τη διάδοση του χριστιανισμού σε αλλόθρησκους της Ανατολής. Ο Μαρούλης προτείνει στους ιθύνοντες του σχολείου να επικεντρωθεί η διδασκαλία στους Ορθόδοξους Ρωμιούς και με τη σειρά τους αυτοί θα μεταφέρουν τα φώτα του Χριστιανισμού στους όμορους ετερόθρησκους λαούς. Η ρηξικέλευθη αυτή πρόταση οδηγεί τον ίδιο με υποτροφία στα γερμανικά πανεπιστήμια του Μονάχου, του Βερολίνου και της Τυβίγγης σε σπουδές Θεολογίας, Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, με το πέρας των οποίων αναγορεύεται διδάκτωρ φιλοσοφίας (Σκανδάλης 1995, 12-29). Την ίδια περίπου περίοδο υποτροφίες για σπουδές σε γερμανικά κρατίδια είτε από το ελληνικό κράτος είτε από ελληνορθόδοξες κοινότητες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας έλαβαν γνωστοί παιδαγωγοί και αργότερα σχολάρχες και επιτελικοί παράγοντες στην εκπαίδευση του ελληνικού κράτους, όπως ο Μοραΐτης, ο Οικονόμου, ο Παπαμάρκου και ο Πανταζίδης (Καρακολίδης 2019, 45).

Επιστρέφοντας στην Ελλάδα κλήθηκε από την ελληνορθόδοξη κοινότητα της Θεσσαλονίκης να αναλάβει την διεύθυνση του Ημιγυμνασίου (ημιτελές Γυμνάσιο, με λιγότερες τάξεις από το κανονικό) της πόλης, αλλά πριν τη λήξη της σχολικής χρονιάς ήρθε σε ρήξη με την Εφορεία του σχολείου και απολύθηκε (Σκανδάλης 1995, 30-32). Επόμενος σταθμός του η γειτονική πόλη των Σερρών. Προσλαμβάνεται το 1870 από

τον Μακεδονικό Φιλεκπαιδευτικό Σύλλογο Σερρών (στο εξής: ΜΦΣΣ) στη θέση του σχολάρχη, του υπεύθυνου των ελληνικών σχολείων της πόλης, και δύο χρόνια αργότερα ιδρύει το πρώτο Διδασκαλείο, σχολείο για την εκπαίδευση των δασκάλων, στην Οθωμανική Ανατολή. Η δεκαπενταετής παρουσία του στην πνευματική κίνηση των Σερρών είναι συνταρακτική από κάθε άποψη. Έρχεται σε σύγκρουση με την ελίτ που διοικούσε τον ΜΦΣΣ, ιδρύει δικό του Διδασκαλείο με οικοτροφείο και πρότυπο Δημοτικό σχολείο για την πρακτική άσκηση των εκπαιδευομένων , εκδίδει εφημερίδα, οργανώνει εκπαιδευτικό συνέδριο και αφήνει το στίγμα του στα εκπαιδευτικά πράγματα της πόλης. Καινοτομία του ήταν και το Διδασκαλείο για δασκάλες που εντάχθηκε στα ιδιωτικά του εκπαιδευτήρια. Τιμωρείται, ωστόσο, με Συνοδικό επιτίμιο, με το οποίο τού απαγορεύεται το κήρυγμα από άμβωνος και κατηγορείται για προτεσταντισμό και ατασθαλίες στη διαχείριση των οικονομικών κονδυλίων που προέρχονται από τις γερμανικές προτεσταντικές κοινότητες. Η εν γένει παρουσία του στα κοινά έχει και εθνική διάσταση, καθώς οι προσπάθειές του στρέφονται εναντίον του πανσλαβισμού της εποχής (Καρακολίδης 2019, 37-62) .

Το 1873 μετέχει σε επιτροπή του Ελληνικού Φιλολογικού Συλλόγου Κωνσταντινουπόλεως (ΕΦΣΚ), ένα άτυπο Υπουργείο Παιδείας του αλύτρωτου ελληνισμού, για τη σύνταξη κανονισμών και καταστατικού σε δύο υπό ίδρυση Διδασκαλεία, στην ευρύτερη Θράκη και στην Ήπειρο. Το ίδιο κάνει, δέκα χρόνια αργότερα, με πρωτοβουλία του Συλλόγου για την Διάδοση της Ελληνικής Γλώσσας (ΣΔΕΓ), επίσης άτυπο Υπουργείο Παιδείας για τον ελληνισμό της Μακεδονίας με έδρα την Αθήνα. Η εμπειρία του από τη συμμετοχή του στις παραπάνω πρωτοβουλίες τον οδηγεί να συντάξει μια πραγματεία με τίτλο «Περί μορφώσεως ελλήνων δημοδιδασκάλων» που εκδίδεται το 1888, όταν πια εγκαθίσταται στην Αθήνα. Όπως γράφει στην εισαγωγή του βιβλίου αυτού, εκδίδει το βιβλίο αυτό για να μη μείνει σχέδιο επί χάρτου παραμελημένο στα υπηρεσιακά αρχεία (Μαρούλης 1888, 5)Ταυτόχρονα παρακολουθούμε σε συνέχειες από το περιοδικό ΠΛΑΤΩΝ την πραγματεία του «Τὸ νοσερόν ἐν τῇ ἐνεστώσῃ ἐκπαιδεύσει τοῦ ἑλληνικοῦ ἔθνους καὶ τὸ μέσο θεραπείας αὐτοῦ». Στα δύο αυτά έργα του καταθέτει το απόσταγμα της θεωρητικής του κατάρτισης και της παιδαγωγικής του δράσης. Είναι έργα της ωριμότητάς του και συμβάλλουν στον διάλογο της εποχής για την κυοφορούμενη μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση. Άλλωστε, Ο ΠΛΑΤΩΝ ήταν έντυπο όργανο του Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου, στον οποίο ο Μαρούλης ήταν ενεργό μέλος. Τα τελευταία επτά χρόνια του στην Αθήνα δίδαξε ιδιωτικώς ελληνικά και γερμανικά, ενώ δεν αξιοποιήθηκε σε επιτελικές θέσεις της εκπαίδευσης παρά τη θέλησή του να προσφέρει σε αυτές και τη μεγάλη του εμπειρία βεβαίως. Πέθανε το 1892 απομονωμένος και άπορος στο Δρομοκαΐτειο (μαζί με τον Γ. Βιζυηνό), στο οποίο νοσηλευόταν τα δύο τελευταία χρόνια της ζωής του (Σκανδάλης 1995, 120-128).

Παιδαγωγικές εκλεκτικές συγγένειες στο έργο του Δ. Μαρούλη

Στην πραγματεία του «Τὸ νοσερόν ἐν τῇ ἐνεστώσῃ ἐκπαιδεύσει τοῦ ἑλληνικοῦ ἔθνους καὶ τὸ μέσο θεραπείας αὐτοῦ», η οποία αφορά κυρίως τον χαρακτήρα και τις αρχές

που οφείλει η Πολιτεία να προικοδοτήσει στην εκπαίδευση, είναι σαφής ο χριστιανικός προσανατολισμός ως ζητούμενο στη μορφωτική διαδικασία. Έτσι δηλώνεται ότι από τη χριστιανική μόρφωση πηγάζουν οι αρετές για τη διαχείριση των επίγειων και κοινών αγαθών, ωστόσο τελικός σκοπός είναι η ένωση με τον Θεό, η «θείωσις και ἡ διά πίστεως καὶ Θεοῦ ἐπικοινωνία καὶ ἕνωσις του ἀνθρώπου» (περ. ΠΛΑΤΩΝ, 1888, 134-134 και 145). Η σκέψη του Μαρούλη εκκινεί από τους Πλατωνικούς Νόμους, όπου η μόρφωση και ο πολιτισμός αντλούν από το θρησκευτικό συναίσθημα. Οι νεότερες επιρροές στην παιδαγωγική του αφορούν κυρίως τον Comenius, ο οποίος, ως δάσκαλος και ιερέας μαζί, επενδύει τη μόρφωση με μεταφυσική χροιά, με απώτερο στόχο την προετοιμασία των εκπαιδευομένων για τη Βασιλεία των Ουρανών (Alb. Reble 2018,170-171). Από τις γερμανικές χώρες του τέλους του 17ου αιώνα και των αρχών του 18ου η μορφωτική τάση του Ευσεβισμού φαίνεται να προσφέρει ερείσματα, προκειμένου το θρησκευτικό αίσθημα να αποτελεί κυρίαρχο εκπαιδευτικό αγαθό (περ. ΠΛΑΤΩΝ, 1888, 192-196). Βαθύς θρησκευτικός και μυστικιστικός χαρακτήρας διέπει και την παιδαγωγική σκέψη του Pestalozzi και του Fröbel. Για τον Pestalozzi η άμεση σχέση με τον Θεό αποτελεί μορφωτική βάση (Alb. Reble 2018,339). Στην περιοχή του γερμανικού ιδεαλισμού θα βρει κανείς εκλεκτικές συγγένειες του Μαρούλη με τον Fichte, σύμφωνα με τον οποίο μάθηση και ζωή εμπεριέχουν θεϊκό στοιχείο αποκάλυψης (Alb. Reble 2018,314). Ο χριστιανικός πυρήνας που θέλει να προσδώσει στην εκπαίδευση ο Μαρούλης είναι φανερό ότι έρχεται σε αντίθεση με τον Διαφωτισμό και τη χειραφέτηση από τον εναγκαλισμό της θρησκείας που πρεσβεύει το φιλοσοφικό αυτό ρεύμα (Alb. Reble 2018,210-217), τους Φιλανθρωπιστές, που προτάσσουν την «ωφελιμότητα» της γνώσης (Alb. Reble 2018,243), και τους θετικιστές στην εποχή της εκβιομηχάνισης (μέσα 19ου αιώνα)· στη Γαλλία ο Comte και στην Αγγλία οι James και J.st. Mill βασίζουν τη μορφωτική δραστηριότητα στην εμπειρία και στον ορθολογισμό, ασκώντας δριμεία κριτική στη μεταφυσική και τον χριστιανισμό (Alb. Reble 2018,392). Από την εποχή αυτή ο παιδαγωγός Μαρούλης προσεγγίζει περισσότερο τους Sopenhauer και Nietzsche στο σημείο που ασκούν κριτική στο τεχνοκρατικό πνεύμα της εποχής (Alb. Reble 2018,394-398). Εξειδικεύοντας όλα αυτά στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα της εποχής, ο Μαρούλης επικρίνει τον συντάκτη των νομοσχεδίων του Υπουργείου Παιδείας Χαρίσιο Παπαμάρκου για υλιστικό πνεύμα (περ. ΠΛΑΤΩΝ, 1888, 11).

Ο κυρίαρχος χριστιανικός χαρακτήρας που προσδίδει ο Μαρούλης στην εκπαίδευση δεν σημαίνει ότι εξοβελίζει την πρακτική, τεχνική, αισθητική και εμπειρική μόρφωση. Δεν προκρίνει τη μονομερή θεωρητική και αφηρημένη μόρφωση, αλλά επιζητά την αρμονική τους σύζευξη (περ. ΠΛΑΤΩΝ, 1888, 56-57 και 99). Ο Ηπειρώτης παιδαγωγός επηρεασμένος από το πνεύμα σύνθεσης των γερμανικών λαών, κατά το οποίο η χριστιανική πίστη, η ελληνική αρχαιότητα και η ρωμαϊκή ιδέα του κράτους συμπλέκονται αρμονικά, συνδέεται νοητικά με τον γερμανικό κλασικισμό που προσπαθεί να συμβιβάσει παραδοσιακές αξίες με τα κλασικά ιδεώδη. Παρούσα και η παιδαγωγική του Comenius που επιχειρεί τη σύμπραξη του ορθολογικού στοιχείου με το θρησκευτικό (Alb. Reble 2018,79 και 164 και 272).

Το έλλειμμα χριστιανικής μόρφωσης που διαπιστώνει ο Μαρούλης και επιζητά για την εκπαίδευση της χώρας συνδέεται άμεσα με το έλλειμμα ηθικής καλλιέργειας στα ελληνικά σχολεία, «ἡ κατά Χριστόν ἤθωσις τοῦ ἀνθρώπου» (περ. ΠΛΑΤΩΝ, 1888,205). Ισορροπία ηθικής και διανοητικής καλλιέργειας έχει επιτευχθεί, κατά τη γνώμη του, μόνο στα γερμανικά σχολεία και στους προτεσταντικούς λαούς (περ. ΠΛΑΤΩΝ, 1888, 203-209)και στο δεύτερο σύγγραμμά του «Περί μορφώσεως ελλήνων δημοδιδασκάλων» κάνει λόγο για δασκάλους με ηθικό χαρακτήρα (Μαρούλης 1888, 52). Η ηθική καλλιέργεια είναι για τον Comenius ο τελικός σκοπός της αγωγής (περ. ΠΛΑΤΩΝ, 1888, 177). Ακολούθως, η παιδαγωγική του γερμανικού ιδεαλισμού αρχικά με την έννοια του καθήκοντος του Καντ στοχεύει στην εμπέδωση της ηθικότητας μέσω της τήρησης των ηθικών κανόνων(Alb. Reble 2018,306-308). Την ηθική μόρφωση ως μεσότητα, συνδεδεμένη άρρηκτα με τη θρησκευτική παιδεία τη βρίσκουμε και στον Pestalozzi(Alb. Reble 2018, 347-348). Ακόμη όμως και στον Herbart, που κινείται πιο κοντά στον Διαφωτισμό και στον θετικισμό, αντίθετες φιλοσοφικές τάσεις με τη σκέψη του Μαρούλη, απαντά η «ιδίως αγωγή», η εσωτερική καλλιέργεια δηλαδή, η οποία νοείται ως ευθυγράμμιση προς τις ηθικές αρχές της εσωτερικής ελευθερίας, της τελειότητας, της αγάπης, του δικαίου και της δικαιοσύνης(Alb. Reble 2018,366-368).

Αναφέροντας παραπάνω την εξισορρόπηση ηθικής και διανοητικής αγωγής στα προτεσταντικά σχολεία, ανοίγουμε το σημαντικό -για τον Μαρούλη- κεφάλαιο της συμβολής της Θρησκευτικής Μεταρρύθμισης του Λούθηρου στην εκπαίδευση. Πρόδρομοι της προτεσταντικής κίνησης θεωρούνται οι θεολόγοι του Βυζαντίου Χρυσόστομος και Πατριάρχης Φώτιος. Ο Λούθηρος ως συνέχειά τους, κατά τον Μαρούλη, συνέβαλε στην ηθική αναγέννηση των λαών που ασπάστηκαν το δόγμα του (περ. ΠΛΑΤΩΝ, 1888, 196-201). Στην ιστορία της παιδαγωγικής η συμβολή του Λούθηρου έγκειται στην εμφατική προβολή της μελέτης της Βίβλου, των «πηγών», καθιστώντας τα πολύτιμα μέσα αγωγής του λαού. Έχει σημαντικό μερίδιο στη διάχυση της μόρφωσης στα λαϊκά στρώματα και στην απόσπαση των σχολείων από τον αποκλειστικό έλεγχο της Εκκλησίας, όπως συνέβαινε στο Μεσαίωνα (Alb. Reble 2018,112-139). Είναι επίμονη και η προτροπή του Μαρούλη να προστρέχουν όλοι οι δάσκαλοι στη μελέτη της Αγίας Γραφής (περ. ΠΛΑΤΩΝ 1888,319-321 και περ. ΠΛΑΤΩΝ 1889, 34 και Μαρούλης, 1888,26).

Ξεχωριστή θέση στην παιδαγωγική του Μαρούλη έχει η θέση του για τα διδακτήρια και τα «μορφωτήρια». Επαναλαμβάνει πως είναι «διφυής ἡ οὐσία τους, διφυής ἡ ἐνέργειά τους και διφυής ὁ προορισμός τους» (περ. ΠΛΑΤΩΝ 1888,107), εννοώντας ότι υπηρετούν σε μια αμφίδρομη σχέση και ενότητα το πνεύμα και την ύλη, τη θεωρία και την πράξη. Εκτός από τα «διδακτήρια», τα σχολεία, και φυσικά τον άμβωνα, καθώς και ο ίδιος ήταν ιεροκήρυκας, αναγνωρίζει μορφωτικό ρόλο στα «φυσικά μορφωτήρια», δηλαδή στη φύση, στην οικογένεια και στον δημόσιο χώρο του χωριού. Εξίσου μορφωτικά πεδία θεωρεί τους στρατώνες, σχολές κωφαλάλων, τυφλών, εργαστήρια, σωφρονιστήρια, νοσοκομεία. Με σημερινούς όρους θα λέγαμε ότι μιλά για άτυπη εκπαίδευση, για εκπαίδευση έξω από τα στενά πλαίσια της σχολικής τάξης,

για δια βίου μάθηση· αποτελεί πρωτοπορία η θέση του αυτή. Στα γερμανικά κρατίδια από τον 18ο αιώνα η κίνηση του Ευσεβισμού ωθεί στην αυστηρή διαπαιδαγώγηση με ορφανοτροφεία και οικοτροφεία (Alb. Reble 2018,197). Και οι Φιλανθρωπιστές δίνουν βάση στη λειτουργία του Οικοτροφείου και ορίζουν σταθερές αρχές για τη λειτουργία του. Ο Salzmann, που ανήκει στην ομάδα των Φιλανθρωπιστών, θεωρεί ότι ο παιδαγωγός έχει άμεση σχέση με τη φύση, την πατρίδα, τη ζωή του λαού (Alb. Reble 2018,252). Οι νεοανθρωπιστές των αρχών του 19ου αιώνα στρέφουν το ενδιαφέρον τους στον πολλαπλασιασμό των δημοτικών σχολείων και των Διδασκαλείων για την επιμόρφωση των δασκάλων (Alb. Reble, 2018, 379). Όσο προχωρά ο αιώνας και με την ώθηση των κάθε λογής επαναστατικών κινημάτων του ευρωπαϊκού χώρου, δημιουργούνται σχολεία τυφλών, κωφαλάλων, πνευματικά καθυστερημένων. Βγαίνει δυναμικά στο προσκήνιο η ανάγκη για μόρφωση του λαού και για το σκοπό αυτό δημιουργούνται μορφωτικοί σύλλογοι από τους κόλπους του χριστιανικού και του μαρξιστικού κινήματος. Ιδιαίτερη θέση έχει η δράση του Fröbel για τη διάδοση της προσχολικής αγωγής. (Alb. Reble 2018,415-419). Στις ελληνικές κοινότητες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας όλα αυτά είναι η ζώσα πραγματικότητα του β΄ μισού του 19ου αιώνα. Ειδικά για τον Μαρούλη, η ίδρυση Διδασκαλείου, Οικοτροφείου, Πρότυπου σχολείου, Διδασκαλείου θηλέων, όπως είδαμε στο βιογραφικό του, είναι βασικές προτεραιότητες, οι οποίες προφανώς διαμορφώθηκαν από τις ιδεολογικές ζυμώσεις που βίωσε κατά τη διάρκεια των σπουδών του σε γερμανικά πανεπιστήμια.

Τέλος, η ελληνική παιδεία και η εθνική διάσταση της εκπαίδευσης, στον Μαρούλη, συνδέεται με το θρησκευτικό και ειδικά το χριστιανικό στοιχείο. Η ελληνική και η κλασική παιδεία οδηγεί στον χριστιανισμό («Ἑλλήνωσις και κλασίκωσις παιδαγωγόν εις Χριστόν»), ενώ η ορθή ερμηνεία του Ευαγγελίου προετοιμάζει την πολιτική ελευθερία του έθνους (περ. ΠΛΑΤΩΝ 1888,145 και 212-213). Στο έργο του «Περί μορφώσεως ἑλλήνων δημοδιδασκάλων» ο Μαρούλης τονίζει την εθνική αποστολή του έλληνα δασκάλου, την ανάγκη «να φλέγεται από τῆς θείας μανίας» (Μαρούλης, 1888,17-18 και 25). Για να επιτευχθεί αυτό προτείνει τη διδασκαλία της γερμανικής στα Διδασκαλεία, ώστε «διά τῆς γερμανικῆς καθίστανται οἱ Ἕλληνες παιδαγωγικότεροι καὶ Ἑλληνικώτεροι». Την άποψη αυτή την τεκμηριώνει λέγοντας πως η γερμανική διανόηση μελέτησε βαθιά τον βίο και τη γλώσσα των αρχαίων προγόνων. Τον ίδιο ρόλο προκρίνει και για τη μουσική και τους εθνικούς χορούς (Μαρούλης, 1888,41-42). Γενικά η συνολική του πρόταση για την εκπαίδευση των δημοδιδασκάλων βασίζεται σε μια εθνική μόρφωση με διδασκαλία χορικών τραγωδίας, μουσικής, τετράχορδων μουσικών οργάνων και γυμναστικής, έτσι ώστε τα Διδασκαλεία να αποτελέσουν σχολεία «πνευματικών ἐξεγερτών του ἔθνους» (Μαρούλης, 1888,43-45). Η τελική του πρόταση καταλήγει στην ίδρυση τριών Διδασκαλείων σε Θεσσαλονίκη, Σέρρες και Μοναστήρι, τα οποία συνδέονται άμεσα με τις εθνικές επιδιώξεις στη Μακεδονία. Η έννοια της εθνικής παιδείας συλλαμβάνεται ολοκληρωμένη από το καλλιτεχνικό ρεύμα του Ρομαντισμού. Ειδικά το ενδιαφέρον του ρεύματος αυτού για τον Μεσαίωνα συμβάλλει ώστε να αποκατασταθεί στην Ελλάδα η συνέχεια του Έθνους με το ιστορικό έργο του Παπαρρηγόπουλου. Ενισχυτικά ο γερμανικός κλασικισμός με τους Goethe, Humboldt, Schiller, Schlegel, Höderlin, Wolf μελέτησε σε βά-

θος τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό και ανέδειξε τις γνήσιες ανθρωπιστικές αξίες του και την αρμονία του. Έτσι, συμπράττοντας τα δύο ρεύματα, δημιουργούν το υπόστρωμα για να αναπτυχθεί μια εκπαίδευση με εθνικό προσανατολισμό και όταν φτάνουμε στην εποχή του Μαρούλη με την έξαρση των βαλκανικών εθνικισμών, η εθνική διάσταση στην εκπαίδευση γίνεται κυρίαρχη . (Alb. Reble, 2018, 266-282). Στην περίοδο του γερμανικού ιδεαλισμού ο Fichte επιδιώκει «να γεννηθεί μια καθαυτό γερμανική εθνική αγωγή» (Alb. Reble, 2018, 312), ενώ στο τέλος του 19ου αιώνα ο Harnish προσδίδει πατριωτικές κατευθύνσεις στο πρόγραμμα του Διδασκαλείου του . (Alb. Reble, 2018,413). Η γερμανική ενοποίηση είναι πρόσφατη στα χρόνια που γράφει ο Μαρούλης και ασκεί, όπως είναι φυσικό, ιδιαίτερη έλξη στους έλληνες διανοούμενους.

Φιλοσοφικές εκλεκτικές συγγένειες (φιλοσοφία της Ιστορίας)

Καθώς αναπτύσσει ο Μαρούλης τις θέσεις του για τα τρωτά της σύγχρονής του εκπαίδευσης, διαφαίνεται σε ορισμένες αποστροφές του λόγου του η αντίληψή του για την κίνηση της Ιστορίας. Αρχικά, διακρίνει στη βυζαντινή περίοδο μια «μεταρρυθμιστική» περίοδο» με «ἀνάκτησιν τῆς ἀρχαίας εὔκλειας ἀπό τὴν Ἐκκλησίαν» και πρωτοστάτες τους Χρυσόστομο και Φώτιο. Η συνέχειά τους όμως δεν είναι ανάλογη, «ἀμάθεια καὶ δεισιδαιμονία ἡμετέρων καλογήρων, ἐν τῇ Δύση τά πρωτεῖα τοῦ Πάπα». Θεωρεί τελικά ότι μόνο ο Λούθηρος και η Μεταρρύθμισή του συνεχίζει το πνεύμα των πρώτων αιώνων του Χριστιανισμού (περ. ΠΛΑΤΩΝ 1888,200-201). Σε άλλη παρέκβασή του κάνει λόγο για το ρόλο της Θείας Πρόνοιας στον τελικό προορισμό των εθνών, της Βουλγαρίας, της Τουρκίας και της Ελλάδας. Η Τουρκία, για τον Μαρούλη, τάχθηκε ο τιμωρός της Ελλάδας μετά τις αμαρτίες του έθνους μας, ενώ η Ελλάδα οφείλει να εργαστεί «προς ἐκπλήρωσιν της θείας αποστολής». Για τη διαφορά Ελλήνων και Βουλγάρων, ο Μαρούλης με φυσικότητα θεωρεί πως μπορεί να λυθεί η διαφορά τους βασιζόμενοι στη φυσιογνωμία των δύο λαών, στα έθιμα και τη γλώσσα. Προηγουμένως είχε παραθέσει τα φυλετικά χαρακτηριστικά των Βουλγάρων («κόμην ἀραιάν, βραχεῖαν καὶ χνοειδή») (περ. ΠΛΑΤΩΝ 1888,224-226). Στην ελληνική ιστορία ο Μαρούλης διακρίνει διαφορετικές περιόδους ανύψωσης και δόξας («Τρίς δε μέχρι τοῦδε ἀνέβη ἡ Ἑλλάς ἐπί τῆς σκηνῆς ταύτης» και εννοεί την παγκόσμια σκηνή). Η τέταρτη φορά που «ἀνήλθε…αἱμόφυρτος» για να πρωταγωνιστήσει, εξαπατήθηκε λόγω παραλυσίας της Εκκλησίας και του κράτους, αναφέρει ο Ηπειρώτης παιδαγωγός (περ. ΠΛΑΤΩΝ 1888, 227-231).

Η ιστορική σκέψη του Μαρούλη αντλεί από τις απαρχές της φιλοσοφίας της Ιστορίας, τον Μποσσυέ και τον Βίκο. Οι δύο πρωτεργάτες φιλόσοφοι τονίζουν τον ρόλο της Θείας Πρόνοιας και τους κύκλους ανόδου και πτώσης που διαγράφουν κράτη και Αυτοκρατορίες (Κ. Αρώνη-Τσίχλη 2008, 112-114) . Ο γερμανικός Ρομαντισμός τροφοδοτεί τη σκέψη του Μαρούλη επίσης. Ο Χέρντερ τονίζοντας τον ανθρωπιστικό ρόλο ως σκοπό της Ιστορίας παραδίδει στους νεότερους μια «αποστολή» που ο Μαρούλης την αναθέτει στην Ελλάδα. Ακολούθως, ο Χέγκελ διακρίνεται ξεκάθαρα στις θέσεις του Μαρούλη, τόσο για τον ιστορικό προορισμό κάθε έθνους όσο και για τη διαλε-

κτική κίνηση της Ιστορίας με συνεχείς συγκρούσεις (Κ. Αρώνη-Τσίχλη 2008, 129-134). Τέλος, θέση στην ιστορική σκέψη του Μαρούλη βρίσκουν και οι φυλετικές θεωρίες του 19ου αιώνα, οι οποίες τότε στην Ελλάδα είχαν αρχίσει να επιζητούν (ψευδο)επιστημονική βάση με την ίδρυση του Ανθρωπολογικού Μουσείου και Εργαστηρίου του Πανεπιστημίου Αθηνών το 1886 (Β. Καραμανωλάκης – Γ. Κουρτέση-Φιλιππάκη, 2024).

Ιδεολογικές εκλεκτικές συγγένειες (Η Μεγάλη Ιδέα)

Τα ώριμα έργα του Μαρούλη τα διαπερνά μια ιδιαίτερη και προσωπική σύλληψη της Μεγάλης Ιδέας, η οποία στα χρόνια του (τέλος του 19ου αιώνα) περνά την αναπτυξιακή και διπλωματική φάση της, μετά την πιο «θερμή» της περιόδου του Όθωνα και του Κριμαϊκού (Β. Κρεμμυδάς, 2010, 71).

Από τις πρώτες σελίδες στο περιοδικό «Πλάτων», όπου δημοσιεύεται σε συνέχειες το ανολοκλήρωτο έργο του «Τὸ νοσερόν ἐν τῇ ἐνεστώσῃ ἐκπαιδεύσει τοῦ ἑλληνικοῦ ἔθνους καὶ τὸ μέσο θεραπείας αὐτοῦ», εκφράζεται η αντίθεσή του προς τις απόψεις του Χαρίσιου Παπαμάρκου, ιδεολογικού και παιδαγωγικού εκφραστή του σχεδιασμού του Υπουργείου Παιδείας εκείνη την περίοδο. Ο Μαρούλης καταγγέλλει την απουσία χριστιανικού και θεολογικού πνεύματος στο περιεχόμενο των βιβλίων και της διδασκαλίας της δημοτικής εκπαίδευσης, θεωρεί ότι ο πλούτος, η δόξα, η ισχύς, η ύλη δεν μπορούν να αποτελούν «τελικό προορισμό» της εκπαίδευσης, χωρίς να τη σφραγίζει το γνήσιο, κατ' αυτόν, χριστιανικό πνεύμα, η πίστη και η πνευματικότητα της Αγίας Γραφής και των Ευαγγελίων (περ. ΠΛΑΤΩΝ, 1888, 11-21 και 140). Προβαίνει μάλιστα σε εξαντλητική θεολογική ανάλυση των βιβλίων της Αγίας Γραφής, την οποία θεωρεί «θεμέλιον της ἐθνικῆς ἐκπαιδεύσεως» (περ. ΠΛΑΤΩΝ, 1888, 319-321). Δεν απορρίπτει την πρακτική και τεχνική εκπαίδευση των ιδεολογικών του αντιπάλων, αλλά τη θεωρεί ατελή και υποστηρίζει μια ολιστική μόρφωση, μια γενική καλλιέργεια που «ἀποβλέπει εἰς τὸν καθολικόν και τελειώτατον σκοπόν» με προεξάρχουσα βέβαια την καλλιέργεια των θεμελιωδών αρετών του Ευαγγελίου: την πίστη, την αγάπη και την ελπίδα (περ. ΠΛΑΤΩΝ, 1888, 99) Για την επίτευξη του παιδαγωγικού αυτού σκοπού θεωρεί ότι η κλασική παιδεία, της οποίας, κατά την άποψή του, η ηθική της είναι ημιτελής, αποτελεί σκοπό, στήριγμα και μέσο για την «διὰ τῆς πίστεως θείωσιν», την ένωση του ανθρώπου με τον Θεό(περ. ΠΛΑΤΩΝ, 1888, 145).

Το κυρίαρχο θρησκευτικό πνεύμα της εκπαίδευσης θα υπηρετήσει και τους εθνικούς σκοπούς, καθώς πιστεύει ότι η κυρίαρχη θέση των Θρησκευτικών θα υπηρετήσουν τον κυρίαρχο τότε αλυτρωτισμό, τα ανοιχτά εθνικά ζητήματα στο τέλος του 19ου αιώνα, κυρίως αυτό της Μακεδονίας, στο οποίο ο Μαρούλης είχε στρατευτεί από τη δράση των νεότερων χρόνων του ως δάσκαλος στις Σέρρες. Ζητά από τον δάσκαλο «νὰ φλέγεται ἀπό τῆς θείας μανίας» και θυμίζει ότι «ἡ πίστις τοῦ Χριστοῦ ἡ ἁγία» και «ἡ τῆς πατρίδος ἐλευθερία» ήταν αδιαχώριστα κατά την Επανάσταση του 1821 (Μαρούλης, 1888, 25 και 32). Η εθνική αποστολή, λοιπόν, του δασκάλου και του σχολείου με αιχμή του δόρατος τη θρησκευτική διδασκαλία είναι, για τον Μαρούλη, ο α-

σφαλής δρόμος για την εθνική αναγέννηση. Ο Μαρούλης προσδίδει στη Μεγάλη Ιδέα πνευματικότητα, όπως και το ελληνικό κράτος επιχείρησε να την επενδύσει οργανώνοντας την μετακομιδή των οστών του Γρηγορίου Ε΄ στην Αθήνα δεκαπέντε χρόνια πριν (Β. Κρεμμυδάς, 2010, 86).

Το ερώτημα, βέβαια, είναι ποιο περιεχόμενο δίνει ο Μαρούλης σε αυτές τις θέσεις του σε σχέση πάντα με το αλυτρωτικό πνεύμα της εποχής. Στο τέλος του 19ου αιώνα η Μεγάλη Ιδέα έχει προσγειωθεί σε πιο ρεαλιστικές επιδιώξεις με πολλές υπαναχωρήσεις (όπως το ιδεολόγημα της τουρκοελληνικής συμμαχίας), καθώς έχουν αναδυθεί και αντίπαλοι αλυτρωτισμοί στα Βαλκάνια και μάλιστα η άλλοτε ομόδοξη Μεγάλη Δύναμη, η Ρωσία, περνά τη φάση του πανσλαβισμού με υποστήριξη των εθνικών σχεδίων της Σερβίας και Βουλγαρίας σε βάρος της Ελλάδας τις περισσότερες φορές (Ε. Σκοπετέα, 1984, 291). Η πολεμική των Ελλήνων κατά του *Fallmerayer* έχει ενσωματώσει και την αντι-βουλγαρική και αντι-Εξαρχική διάσταση. Τέλος, παρά την τοποθέτηση στα Προπύλαια του Πανεπιστημίου στην Αθήνα του ανδριάντα του Γρηγορίου του Ε΄(Β. Κρεμμυδάς, 2010, 82) και άρα τη συμφιλίωση της ελληνικής εθνικής, «αυτοκέφαλης» Εκκλησίας με την οικουμενικότητα του Πατριαρχείου Κωνσταντινουπόλεως, υπάρχουν φωνές την ίδια στιγμή από την πλευρά της επίσημης Ορθοδοξίας για καταδίκη του «φυλετισμού», δηλαδή του εθνικισμού (Κητρομηλίδης, 2012, 110). Παράλληλα, η δεκαετία του 1880, στο τέλος της οποίας ο Μαρούλης δημοσιεύει τα έργα του, κυριαρχείται από τα αναπτυξιακά έργα του Τρικούπη και τον εξωτερικό υπερδανεισμό από τη μια πλευρά, και την εθνικιστική δράση μυστικών εταιρειών, όπως η «Εθνική Εταιρεία», που ωθούσαν τις ελληνικές κυβερνήσεις σε πολεμική αντιπαράθεση με την Οθωμανική Αυτοκρατορία από την άλλη (Ε. Σκοπετέα, 1984, 331). Στην Ευρώπη, η Ιταλία με το Risorgimento και η Γερμανία με πρωτεργάτη τον Βίσμαρκ ολοκληρώνουν την εθνική ενοποίησή τους.

Μέσα σε αυτό το ιστορικό πλαίσιο προσαρμόζεται επιλεκτικά και αποκρυσταλλώνεται το ιδεολογικό στίγμα του Μαρούλη αναφορικά με την Μεγάλη Ιδέα και τις εθνικές βλέψεις της Ελλάδας. Αρχικά, θεωρεί απαραίτητη την αρμονική σύζευξη της ευρωπαϊκής και ελληνικής παράδοσης, δίνοντας το παράδειγμα της εναρμόνισης της ευρωπαϊκής με την ελληνική μουσική παράδοση. Η πίστη του ότι η κλασική παράδοση, αν και ημιτελής, είναι βασικό θεμέλιο του ελληνικού εθνικού οικοδομήματος, τον ωθεί να προσβλέπει στον ευρωπαϊκό κλασικισμό και άρα να επιζητά τη συμβολή του στην εθνική παράδοση και κατ’ επέκταση την προνομιακή μεταχείριση από την Ευρώπη (περ. ΠΛΑΤΩΝ, 1888, 120 και 145).

Στο ίδιο μήκος κύματος αναπαράγει με συχνές αναφορές (περ. ΠΛΑΤΩΝ, 1888, 48 και 219 ενδεικτικά) την εθνική και ηθική αποστολή του Πανεπιστημίου για «τη μετάδοση των φώτων στην Ανατολή», η οποία διατυπώθηκε από την ίδρυση του το 1837 (Ε. Σκοπετέα, 1984, 51 και Β. Κρεμμυδάς, 2010, 76). Στην αποστολή αυτή θεωρεί πρωταρχική την πνευματική αναμόρφωση των Ελλήνων με προεξάρχουσα τη θρησκευτική τους καλλιέργεια, ώστε να αποβεί «λαμπάς καὶ λύχνος» (περ. ΠΛΑΤΩΝ, 1888, 221).

Στην ίδια γραμμή που αποκαθίσταται το Βυζάντιο –με βασική τη συμβολή του Ρομαντισμού στην επιστροφή στον Μεσαιωνικό κόσμο- στην ιδεολογία της εποχής από τον Σπ. Ζαμπέλιο και τον Κ. Παπαρρηγόπουλο (Ε. Σκοπετέα, 1984, 163-165, Β. Κρεμμυδάς, 2010, 114 και Βερέμης, 2012, 28), ο Μαρούλης αποδίδει στο Βυζάντιο τη μεγάλη του σημασία για τον ελληνισμό, με μια διαφορά. Θεωρεί πρωτεργάτες του εκκλησιαστικού πνεύματος τον Ιωάννη Χρυσόστομο και τον Πατριάρχη Φώτιο, των οποίων το έργο συσκοτίστηκε από τους «αμαθείς και δεισιδαίμονες» καλόγερους και στη συνέχεια από την Καθολική Εκκλησία και τον Πάπα, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω. Μάλιστα, θεωρεί συνέχεια του Χρυσοστόμου και του Φώτιου τον Λούθηρο και τη Μεταρρύθμισή του (περ. ΠΛΑΤΩΝ, 1888, 200-201), εισαγάγοντας έτσι την προτεσταντική διάσταση που είναι κυρίαρχη στο έργο του και για την οποία είχε κατηγορηθεί στο παρελθόν με Συνοδικό Επιτίμιο (Σκανδάλης 1995, 108). Θεωρεί ακόμη, όπως ο πρώτος Πατριάρχης της Άλωσης ο Γεννάδιος, την τετραίωνη δουλεία στην Οθωμανική Αυτοκρατορία νομοτελειακή επίπτωση της «αμαρτίας» της χιλιόχρονης Αυτοκρατορίας, απηχώντας τις πρωταρχικές θεολογικές όψεις της Άλωσης (impantokratoros.gr.nd).

Ο Προτεσταντισμός, ακολουθώντας τα ιδεολογικά βήματα του Διαφωτισμού στην επιδίωξη του ορθολογισμού και της αμφισβήτησης των θέσφατων, προκρίνει την εκκλησιαστική ανεξαρτησία, το «αυτοκέφαλο», και τάσσεται υπέρ μια εθνικής Εκκλησίας σε σύγκρουση με τον παραδοσιακό οικουμενισμό του Πατριαρχείου (Κητρομηλίδης, 2012, 83) . Η συγκυρία της πανσλαβιστικής πολιτικής της Ρωσίας, της υποστήριξης της Μεγάλης αυτής Δύναμης στη βουλγαρική Εξαρχία και της συνακόλουθης ρωσοφοβίας των άλλων ευρωπαϊκών δυνάμεων (Ε. Σκοπετέα, 1984, 304) οδηγεί τον Μαρούλη να εκφράζεται ανοιχτά υπέρ του προτεσταντισμού και της προσήλωσης στην ανάλυση των Γραφών (αναπόσπαστο στοιχείο του προτεσταντισμού), εφόσον από τις παραπάνω συγκυρίες έχει υποβαθμιστεί η σημασία της Ορθοδοξίας.

Τέλος, διαφοροποιείται εν μέρει από την ιδεολογική γραμμή του γενάρχη της ιστορικής συνέχειας του ελληνισμού, του Κ. Παπαρρηγόπουλου. Θεωρεί ότι η μονομερής ανάπτυξη της διανοητικής δύναμης του ελληνισμού δεν είναι αρκετή, όπως κατά τη γνώμη του την προβάλλει ο Παπαρρηγόπουλος, και για πολλοστή φορά επισημαίνει τη σημασία της «κατά Χριστόν μορφώσεως». Υπογραμμίζει στο ίδιο σημείο, επιπλέον, ότι στους προτεσταντικούς λαούς έχει επιτευχθεί προ πολλού η ισορροπία ήθους και διανοίας (περ. ΠΛΑΤΩΝ, 1888, 204).

Συμπεράσματα

Μετά την πολυτάραχη εκπαιδευτική δράση του στη Θεσσαλονίκη και στις Σέρρες για δεκαπέντε περίπου χρόνια με ενδοκοινοτικές συγκρούσεις, παιδαγωγικές ζυμώσεις, μεγάλα επιτεύγματα στην εκπαίδευση αλλά και απογοητεύσεις, ο Μαρούλης επιστρέφοντας στην Αθήνα δραστηριοποιείται στους παιδαγωγικούς προβληματισμούς της εποχής αρθρογραφώντας σε περιοδικά και εκδίδοντας σε βιβλίο τις προτάσεις του για την εκπαίδευση στην οθωμανική Μακεδονία. Είναι η ώρα για αυτόν της κατάθε-

σης της εμπειρίας του ως σχολάρχη και των διαμορφωμένων και ώριμων πια απόψεών του για την εκπαίδευση και την πορεία της χώρας στο τέλος του 19ου αιώνα.

Αναφορικά με τις παιδαγωγικές του αντιλήψεις είμαστε μπροστά σε μια επιχείρηση «μετακένωσης», όπως θα έλεγε ο Κοραής, των βασικών εκπροσώπων και ρευμάτων της γερμανικής παιδαγωγικής στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα με κοινό παρονομαστή, βέβαια, το κυρίαρχο θρησκευτικό στοιχείο και τον προτεσταντισμό. Έτσι από τον πρώιμο 17ο αιώνα της νεότερης παιδαγωγικής, όταν η εκπαίδευση σταδιακά εκκοσμικεύεται, με κύριο εκπρόσωπο τον Comenius, αντλεί την παιδαγωγική του φιλοσοφία και στη συνέχεια αρχικά οι Ευσεβιστές, στη συνέχεια οι βασικοί εκπρόσωποι του γερμανικού κλασικισμού επηρεάζουν τις θέσεις του. Γενικά, επιχειρεί εκλεκτικές συνθέσεις, με βασική τη σύνθεση κλασικισμού και ρομαντισμού με κύριο σκοπό να αναβαθμίσει την ελληνική εθνική παιδεία της εποχής του. Ακόμη και από ρεύματα που είναι πολύ διαφορετικά στην κοσμοαντίληψή του, όπως ο Φιλανθρωπισμός και ο Διαφωτισμός, επιλέγει στοιχεία που εξυπηρετούν τις επιδιώξεις του. Στον Φιλανθρωπισμό τον έλκει ο τονισμός της συμβολής των οικοτροφείων και γενικά των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ενώ από τον Διαφωτισμό επιλέγει το κήρυγμα απελευθέρωσης του Ανθρώπου και τα φυσικά του δικαιώματα, τα οποία άνοιξαν τον δρόμο για την εθνική απελευθέρωση – με τη συνδρομή βέβαια και του Ρομαντισμού. Στις θέσεις του μπορούμε να παρατηρήσουμε να τίθενται σπερματικά σύγχρονες έννοιες της Παιδαγωγικής, όπως οι «κοινότητες μάθησης», η «άτυπη» εκπαίδευση και η διά βίου μάθηση στα οικοτροφεία και τα άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Κυρίαρχο είναι το θεολογικό στοιχείο και στην αντίληψη του Μαρούλη για την κίνηση της Ιστορίας. Παρούσα στο έργο του η Θεία Πρόνοια του Βίκο, η οποία καθοδηγεί την ιστορία του ελληνικού έθνους, οι γερμανοί ρομαντικοί και ο ιδεαλισμός του Χέγκελ. Γενικά, οι βασικές σχολές ιστορικής σκέψης του 18ου και 19ου αιώνα που τροφοδότησαν τον εθνικισμό, γονιμοποιούν την σκέψη του Μαρούλη, χωρίς να λείπουν και οι ακμαίες τότε φυλετικές θεωρίες, οι οποίες εξυπηρετούν τον ίδιο σκοπό.

Η προσωπική σύλληψη της Μεγάλης Ιδέας από τον Μαρούλη, η οποία θέτει ως προτεραιότητα την ηθοπλαστική καλλιέργεια της παιδείας με βασικό όργανο τη θρησκεία, επιβεβαιώνει την άποψη της Ε. Σκοπετέα και του Β. Κρεμμυδά για την αοριστία της Μεγάλης Ιδέας, ενός ιδεολογήματος ανοιχτού σε ποικίλες ερμηνείες και νοηματοδοτήσεις, το οποίο εξελισσόταν ανάλογα με τις εκάστοτε ιστορικές συγκυρίες (Ε. Σκοπετέα, 1984, 247 και Β. Κρεμμυδάς, 2010, 22). Ο Μαρούλης ενσωματώνει στην αντίληψή του για τη Μεγάλη Ιδέα το Βυζάντιο ως γέφυρα της συνέχειας του ελληνισμού, την πρόταξη της παιδείας στον εκπολιτισμό της Ανατολής και τον κλασικισμό ως στοιχείο σύνδεσης με την προηγμένη Ευρώπη. Στα σημεία αυτά βέβαια τοποθετεί τη θρησκευτική εκπαίδευση ως κυρίαρχο όχημα που συμπληρώνει και νοηματοδοτεί τα προαναφερόμενα ιδεολογικά σημεία. Η θρησκευτική εκπαίδευση νοείται για τον Μαρούλη ως η προτεσταντική εκδοχή της και βασικό πρότυπο καθίσταται η γερμανική εκπαίδευση, η οποία θα δώσει μια ανανεωτική πνοή στην Ορθοδοξία, γιατί δεν βλέπουμε γενικά στα έργα του να υπάρχει πολεμική εναντίον της Ορθοδοξίας.

Διαμορφώνονται, λοιπόν, στο τέλος του 19ου αιώνα, και διατυπώνονται με ενάργεια θέσεις συντηρητικές –θα λέγαμε με τη σημερινή οπτική. Βέβαια, όπως είδαμε, και τότε έβρισκαν αντίλογο στους άλλους ιδεολογικούς καθοδηγητές της ελληνικής εκπαίδευσης με σπουδές στη Γερμανία (Παπαμάρκου, Πανταζίδης). Ωστόσο, οι απόψεις του Μαρούλη δημοσιεύονται στο έντυπο όργανο του Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου και με τη μαχητικότητα του εκφραστή τους μπορούμε να υποθέσουμε πώς είχαν σημαντική θέση στις παιδαγωγικές έριδες της εποχής. Η πρόταξη της θρησκείας –έστω και της προτεσταντικής εκδοχής- μαζί με τον κλασικισμό και τον πολιτιστικό εθνικισμό θα αρχίσουν να παγιώνονται στον δημόσιο λόγο της χώρας σταδιακά και μισό αιώνα μετά θα χρησιμοποιηθούν εργαλειοποιημένα στο αντικομμουνιστικό ελληνοχριστιανικό ιδεολόγημα του μετεμφυλιακού κράτους. Αν προσέξουμε το νήμα των ιδεών αυτών μπορούμε να υποθέσουμε την εξέλιξη αυτή με σχετική (σχετική, γιατί παίζουν ρόλο και άλλες ιστορικές συγκυρίες) ασφάλεια.

Βιβλιογραφία

Aroni – Tsichli K. (2008). Istorikes scholes kai methodoi. Eisagogi stin evropai-ki Istoriografia. Ekdoseis Papazisi.

Gallant T. (2017), Neoteri Ellada. apo ton Polemo tis anexartisias mechri tis me-res mas. Ekdoseis Pedio.

Gklavas S.(2010). Episkopisi tis Istorias tis Ekpaidefsis sto neoelliniko kra-tos.

http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/episkopisi.pdf

Iera Moni Pantokratoros. I Alosi tis Polis kata ton Gennadio Scholario. https://www.impantokratoros.gr/geannadios-sxolarios-alosh.el.aspx

Karakolidis P. (2019). I pnevmatiki kai ekpaideftiki kinisi tis polis ton Ser-ron kata tin ysteri Othomanokratia. Ekdoseis Kyriakidi.

Karamanolakis V. – Kourtesi-Filippaki G. (2024). To Anthropologiko Mouseio tou Panepistimiou Athinon: fyletismos kai palaioanthropologia stin Ellada (teli 19ou – arches 20ou aiona). *Fyletikes theories stin Ellada* (Epistimoniki epimeleia Avdela E., Arvanitakis D., Delveroudi E., Matthiopoulos E., Petmezas S., Sakellaropoulos T.), 81-98, Panepistimiakes Ekdoseis Kritis.

Kitromilidis P. (2012). «Noeres koinotites» καὶ οἱ ἀparches τοῦ ἐthnikοῦ zitima-tos στὰ Valkania. *Ethniki taftotita kai ethnikismos sti neoteri Ellada* (Eisagogi-epimeleia Veremis Th.), 53-131, MIET

Kremmydas V. (2010). I Megali Idea. Metamorfoseis enos ethnikou ideologimatos. Ekdoseis Typothito.

Maroulis D. (1888-1889). Tò noseron ἐn tῇ ἐnestosῃ ἐkpaidefsei toῦ ἑllinikoῦ ἔthnous kaὶ tò meso therapeias aὐtoῦ. *Periodiko PLATON*, etos I΄kai IA΄.

Maroulis D. (1888). Peri morfoseos Ellinon dimodidaskalon. Ekdoseis Anesti Konstantinidou.

Reble A. (2018), Istoria tis Paidagogikis. Ekdoseis Papadima.

Skandalis Ch. (1995). Dimitrios Maroulis. Didaskalos tou Genous (1840-1892). Ekdosi koinotitas Katsika Ioanninon.

https://emeiserron.gr/wp-content/uploads/2024/02/Maroulis-Dimitrios-tou-Chr.-Skandali.pdf

Skopetea E. (1984), To «Protypo Vasileio» kai i Megali Idea. Opseis tou ethnikou provlimatos stin Ellada (1830 – 1880) [Didaktoriki diatrivi, APTh]

Veremis Th. (2012). Ἀpo tò ἐthniko kratos stò ἔthnos dichos kratos. Tò peirama tῆs Ὀrganosis Konstantinoupoleos. *Ethniki taftotita kai ethnikismos sti neoteri Ellada* (Eisagogi-epimeleia Veremis Th.), 27-52, MIET.

Δοσίθεος Φιλίτης: Η ανάδειξη ενός ευεργέτη μέσα από τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας

Δημητρίου Θωμάς, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Ed

Περίληψη

Το παρόν άρθρο διερευνά τη σημαντικότητα της εμπλοκής των μαθητών στην αναζήτηση της τοπικής ιστορίας σε συνάρτηση με το πρόγραμμα σπουδών και την ενεργό πολιτειότητα. Μέσα από τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης του Δημοτικού Σχολείου Παρακαλάμου και της ιστορίας του τόπου δίνεται η δυνατότητα να παρουσιαστεί πως οι μαθητές και μαθήτριες του σχολείου χρησιμοποίησαν τα ευρήματα προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας. Ο Δοσίθεος Φιλίτης, με καταγωγή από την Πογδόριανη Πωγωνίου (σημερινό Παρακάλαμο), εκτός από αναγνωρισμένο ιστορικό πρόσωπο ως Μητροπολίτης Ουγγαροβλαχίας αποδείχθηκε και ευεργέτης των σχολείων του τόπου καταγωγής του εκείνης της περιοχής. Η εύρεση του αντιγράφου της διαθήκης του στο χώρο του Σχολείου αποτέλεσε πεδίο έρευνας για του μαθητές αλλά και ανάδειξης της προσφοράς του. Η διάχυση των αποτελεσμάτων της έρευνας στην τοπική κοινωνία, στην Τοπική Αυτοδιοίκηση και στους φορείς της Εκπαίδευσης στάθηκε η αφορμή για την υποβολή πρότασης προσθήκης του ονόματος του Δοσίθεου Φιλίτη στο Δημοτικό Σχολείο Παρακαλάμου ως ελάχιστο φόρο τιμής στην προσφορά του.

Λέξεις-κλειδιά: τοπική ιστορία, Δοσίθεος Φιλίτης, Παρακάλαμος,

Dositheos Filitis: The emergence of a benefactor through the teaching of local history

Dimitriou Thomas, Teacher, M.ED

Abstracts

This article explores the importance of engaging students in the exploration of local history in relation to the curriculum and active citizenship. Through this specific case study of the Parakalamos Elementary School and the history of the area, we are able to demonstrate how the school's students utilized their findings to enhance the learning process. Dositheos Filitis, a native of Pogdoriani in Pogoni (Parakalamos), was not only a renowned historical figure as Metropolitan of Ungro-Vlachia but also proved to be a benefactor of the schools in his hometown in that region. The discovery of a copy of his will on the school grounds served as a subject of research for the students and highlighted his contributions. The dissemination of the research findings to the local community, the local government, and educational institutions served as the impetus for submitting a proposal to add the name of Dositheos Filitis to the Parakalamos Elementary School as a minimal tribute to his contributions.

Key-words: local history, Dositheos Filitis, Parakalamos,

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας αποτελεί μια ξεχωριστή διδακτική προσέγγιση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συνδέει το περιβάλλον του μαθητή με το σχολείο και τη διαδικασία της διδασκαλίας. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η ιστορική συνείδηση των μαθητών, απομακρύνει την παραδοσιακή διδασκαλία και ενδυναμώνει τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Οι μαθητές γίνονται ερευνητές του δικού τους τόπου. Ερευνούν αρχεία αλλά και μέσα από προφορικές μαρτυρίες προσπαθούν να συνθέσουν το παζλ της τοπικής ιστορίας. Ο Brunner διατύπωσε μια θεωρία που ταιριάζει απόλυτα στην περίπτωση στη διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας. Η θεωρία έλεγε: "*Διδάσκουμε ένα γνωστικό αντικείμενο, όχι για να παράγουμε μικρές ζωντανές βιβλιοθήκες πάνω σε αυτό το αντικείμενο, αλλά για να κάνουμε τους μαθητές να σκεφτούν οι ίδιοι, μα πραγματευτούν τα ζητήματα όπως κάνει ένας ιστορικός. Η γνώση είναι διαδικασία και όχι προϊόν*" (Brunner, 1966).

Σύμφωνα με την υπ' αριθμ. 143519/ΓΔ4/06-11-2025 εγκύκλιο του ΥΠΑΙΘΑ οι σχολικές μονάδες θα πρέπει να αφιερώσουν δέκα διδακτικές ώρες για δράσεις τοπικής ιστορίας στα πλαίσια του Προγράμματος Σπουδών "Δράσεις Ενεργού Πολίτη". Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές και μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν καλύτερα την ιστορία του τόπου που ζουν μέσα από βιωματικές δράσεις αλλά και έρευνα των μαθητών. Η έρευνα των μαθητών στο αρχειακό υλικό του σχολείου είναι ένας τρόπος για να γνωρίσουν καλύτερα οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές του σχολείου την ιστορία του. Άλλωστε η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας είναι ένα εργαλείο με θετικά αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία.

Η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Με τον όρο τοπική ιστορία εννοούμε τη συνολική ιστορία ενός συγκεκριμένου τόπου είτε προφορική είτε γραπτή. Κάτι το όποιο θα πρέπει να διδάσκεται στους μαθητές του σχολείου. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών και τα οφέλη από τη διδασκαλία θα είναι επικερδής προς αυτούς. Η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας δημιουργεί μία συνολικά θετική στάση απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας που διδάσκεται από το σχολικό εγχειρίδιο (Χαρίτος, 2009). Βοηθά λοιπόν στη απόκτηση αρχικά βασικών γνώσεων της Ιστορίας αλλά και ειδικότερων γνώσεων για γεγονότα που συνέβησαν στη δική του περιοχή. Ακόμη οι μαθητές και μαθήτριες που θα ασχοληθούν με την τοπική ιστορία θα έρθουν σε μία πρώτη επαφή με τον τρόπο διεξαγωγής μίας ιστορικής έρευνας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να γνωρίζουν καλύτερα τον τόπο τους αλλά και την καταγωγή τους και δημιουργεί ευσυνείδητους πολίτες με κριτική σκέψη και ιστορική γνώση και συνείδηση (Σμυρναίος, 2013).

Όσο αφορά τη σχολική ελληνική πραγματικότητα η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας ξεκινά σχεδόν 30 χρόνια πριν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τη σχολική χρονιά 1989-1990 το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συγκροτούν ομάδα

μελέτης της τοπικής ιστορίας (Βώρος, 1993). Ο Βώρος (1993) έγραψε ακόμη ότι το θέμα της τοπικής ιστορίας δεν είναι άγνωστο για τους εκπαιδευτικούς διότι πάντα έριχναν μια ματιά στην τοπική ιστορία. Το θέμα επανέρχεται το 1995 όπου συγκεκριμένα σχολεία της Θεσσαλονίκης και της Κρήτης θα δοκίμαζαν συγκεκριμένες διδασκαλίες σε θέματα τοπικής ιστορίας (Κυρίτσης και Φούκας, 2010). Ωστόσο και αυτή η προσπάθεια έμεινε απλά σε πειραματικό στάδιο. Η επόμενη προσπάθεια πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2002-2003 με την ένταξη της τοπικής ιστορίας στο μάθημα της Ιστορίας των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου (Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄) και σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των τάξεων. Ακόμη την ίδια σχολική χρονιά μοιράζεται στους εκπαιδευτικούς των σχολείων και το εγχειρίδιο "Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας" (Παληκίδης, 2010). Σύμφωνα με τους στόχους της τότε προσπάθειας οι μαθητές και μαθήτριες θα μπορούσαν να έρθουν σε επαφή με ιστορικά στοιχεία, ερευνήσιμα και προσιτά καθώς η τοπική ιστορία θα πρέπει να προσεγγιστεί διαθεματικά με τους εμπλεκόμενους μαθητές να καταγράφουν στοιχεία και να επεξεργάζονται το κάθε θέμα πολύπλευρα (Παληκίδης, 2010). Στη συνέχεια το 2015 με το ΦΕΚ 181 διαμορφώνεται το πλαίσιο διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας με συγκεκριμένες ώρες ανά σχολική τάξη. Ωστόσο με το ΦΕΚ 2020 του 2019 τονίζεται η σημασία της τοπικής ιστορίας ως μορφή ιστορικής έρευνας και εκπαίδευσης. Τέλος το 2025 με την υπουργική απόφαση 143519/ΓΔ4/06-11-2025 (Υπουργείο Παιδείας, 2025) εισάγεται η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας από το Νηπιαγωγείο έως και το Λύκειο για δέκα (10) διδακτικές ώρες ανά σχολικό έτος με την εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών "Δράσεις Ενεργού Πολίτη".

Τι εξετάζει ωστόσο η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας; Ποια είναι οι θεματολογία της και ποιες μπορεί να αποτελέσουν τις πηγές της; Σύμφωνα με τον Λεοντσίνη (1996) τα θέματα που μπορεί να σχετίζονται είναι τα εξής:

- την ιστορία μιας μικρής περιοχής με ιδιαίτερα ορατά χαρακτηριστικά,
- την ιστορία μιας κοινωνίας ανθρώπων,
- την ιστορία συμβάντων και προσώπων μιας μικρής περιοχής και
- την ιστορία όλων των καταλοίπων της ανθρώπινης δραστηριότητας μιας περιοχής.

Επίσης πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την τοπική ιστορία δεν επιλέγουν θέματα που δεν απασχολούνται με κάποια μεγάλη προσωπικότητα ή κάποιο σημαντικό γεγονός. Οφείλουμε ωστόσο να στρέψουμε την ενδιαφέρον των μαθητών μας και σε αφανής ήρωες και γεγονότα που δεν έχουν γραφτεί στα βιβλία της Ιστορίας που διδάσκουμε (Χατζηγιάννη, Μελάς & Μπελεγράτης, 1995).

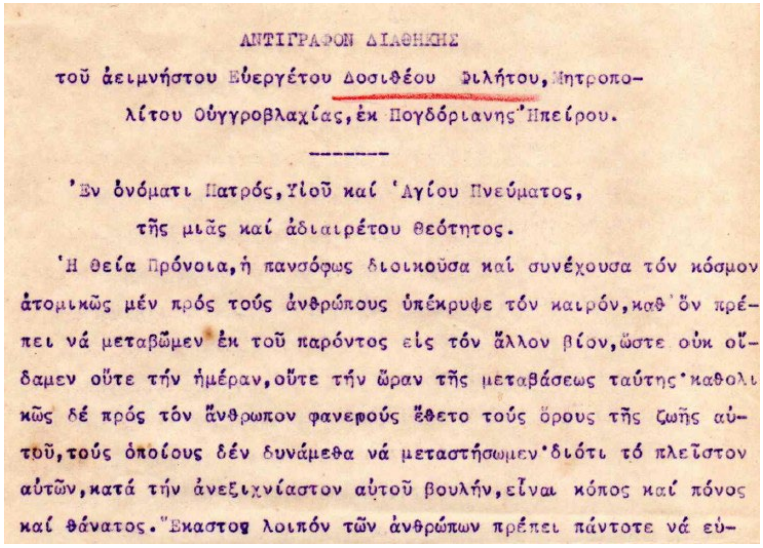
Οι πηγές που μπορούν να αναζητήσουν οι μαθητές ενός σχολείου ποικίλουν ανάλογα με το θέμα που θέλουν να ασχοληθούν. Η ιστορία του σχολείου καταλαμβάνει μία από

τις πρώτες θέσεις στη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας (Νταβαρίνος, 2011). Το αρχειακό υλικό μιας σχολικής μονάδας μπορεί να είναι ένας εξαιρετικός τόπος αναζήτησης πληροφοριών για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας. Προφορικές μαρτυρίες παλαιών μαθητών του σχολείου, παλιά σχολικά εγχειρίδια, αρχεία του σχολείου (οικονομικά και διοικητικά) είναι ένας πλούσιος χώρος εύρεσης υλικού.

Από τα ανωτέρω συμπεραίνουμε ότι η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας δεν προστίθεται ένα ακόμη μάθημα με την παραδοσιακή έννοια του όρου, αλλά εντάσσεται στο σχολικό πρόγραμμα ως μια καινοτομία και ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού.

Η διαθήκη του Δοσίθεου Φιλίτη

Το 1721 γεννιέται στη Πογδόριανη Πωγωνίου ο Δημήτριος Φιλίτης. Σε ηλικία δώδεκα ετών αρχίζει τη μοναχική ζωή στο μοναστήρι της Ιεράς Μονής Σωσίνου. Από εκεί φεύγει μετά τον θάνατο των γονέων του στο μοναστήρι του Προφήτη Ηλία στη Ζίτσα όπου κάθισε για περίπου 18 χρόνια, εκεί του αποδόθηκε και το όνομα Δοσίθεος. Από εκεί πηγαίνει στην Ουγγοβλαχία. Γίνεται Μητροπολίτης και βοηθά στον Αγώνα του 1821 με τον δικό του τρόπο, έκρυβε και βοηθούσε Έλληνες της περιοχής από τους Τούρκους. Συνέταξε διαθήκη το 1825 και το 1826 σε ηλικία 104 ετών φεύγει από τη ζωή. Τη γενέτειρά του δε τη ξέχασε ποτέ. Στη διαθήκη που άφησε, όπως θα αναλύσουμε πιο κάτω, θα δούμε πως βοήθησε τους κατοίκους και τα σχολεία της περιοχής του και με ποιον τρόπο. Η διαθήκη δημοσιεύθηκε για πρώτη φορά στο εκκλησιαστικό περιοδικό “Ευαγγελικός Κήρυξ” έτος Β΄ το 1858 σελίδα 425 – 432 (Ευαγγελικός Κήρυξ, 1858).



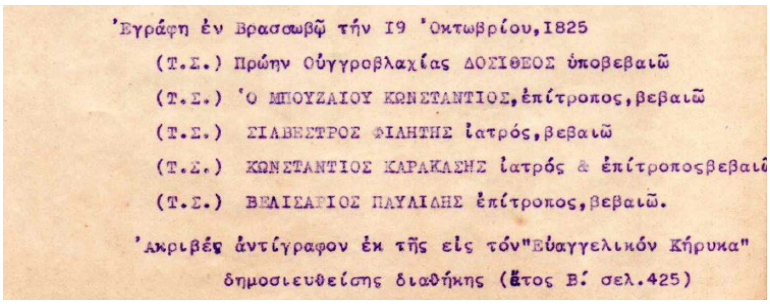
ΑΝΤΙΓΡΑΦΟΝ ΔΙΑΘΗΚΗΣ
τοῦ ἀειμνήστου Εὐεργέτου Δοσιθέου Φιλήτου, Μητροπο-
λίτου Οὐγγροβλαχίας, ἐκ Πογδόριανης Ἠπείρου.

Ἐν ὀνόματι Πατρός, Υἱοῦ καί Ἁγίου Πνεύματος,
τῆς μιᾶς καί ἀδιαιρέτου θεότητος.
Ἡ θεία Πρόνοια, ἡ πανσόφως διοικοῦσα καί συνέχουσα τόν κόσμον
ἀτομικῶς μέν πρός τούς ἀνθρώπους ὑπέκρυφε τόν καιρόν, καθ' ὅν πρέ-
πει νά μεταβῶμεν ἐκ τοῦ παρόντος εἰς τόν ἄλλον βίον, ὥστε οὐκ οἴ-
δαμεν οὔτε τήν ἡμέραν, οὔτε τήν ὥραν τῆς μεταβάσεως ταύτης· καθολι
κῶς δέ πρός τόν ἄνθρωπον φανερούς ἔθετο τούς ὅρους τῆς ζωῆς αὐ-
τοῦ, τούς ὁποίους δέν δυνάμεθα νά μεταστήσωμεν· διότι τό πλεῖστον
αὐτῶν, κατά τήν ἀνεξιχνίαστον αὐτοῦ βουλήν, εἶναι κόπος καί πόνος
καί θάνατος. Ἕκαστος λοιπόν τῶν ἀνθρώπων πρέπει πάντοτε νά εὐ-

Εικόνα 1: Η διαθήκη

Στο αρχείο του Δημοτικού Σχολείου Παρακάλαμου (κομμάτι της Πογδόριανης) ανακαλύφθηκε πιστό αντίγραφο της διαθήκης του Δοσίθεου Φιλίτη που είχε τυπωθεί

σε γραφομηχανή πιθανότατα το 1939 από τον τότε Διευθυντή του Σχολείου κ. Τσολάκη. Έκτος από το συγκεκριμένο έγγραφο βρέθηκαν αντίγραφα διαθηκών του Αναστάσιου Φιλίτη (10 Μαΐου 1878, Βουκουρέστι) και του Δημήτριου Φιλίτη (1 Αυγούστου 1886, Βουκουρέστι) από τη Ζίτσα που ήταν συγγενείς του Δοσίθεου Φιλίτη καθώς και ένα αντίγραφο εγγράφου του Προκόπιου Φιλίτη, ανιψιού του Δοσίθεου (25 Μαΐου 1858, Πλοέστη) προς τον Ηγούμενο της Ιεράς Μονής Σωσίνου στο οποίο αναφερόταν για τη διαδικασία με την οποία θα μοιραζόταν τα χρήματα από τη διαθήκη του θείου του Δοσίθεου Φιλίτη. Το τελευταίο έγγραφο του Προκόπιου Φιλίτη δεν έχει πιστοποιηθεί η γνησιότητά του. Όλα τα ανωτέρω έγγραφα έχουν δακτυλογραφηθεί από το ίδιο άτομο που αναφέρθηκε πιο πάνω.

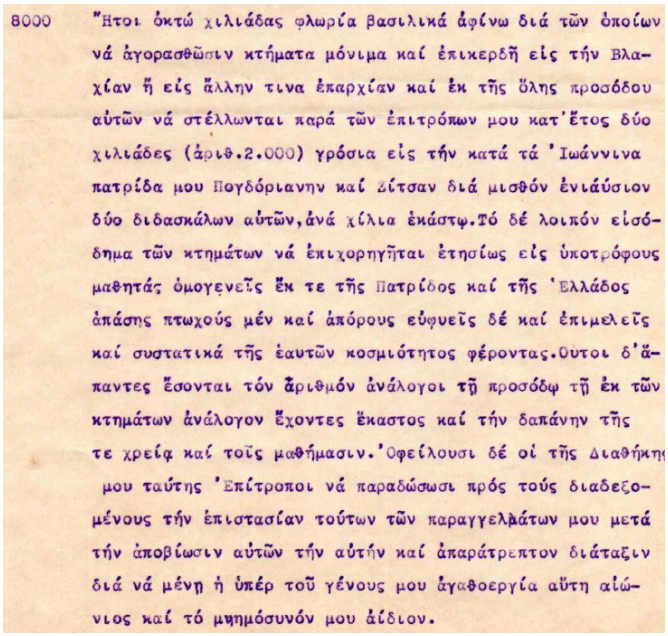

Ἐγράφη ἐν Βρασσωβῷ τήν Ι9 Ὀκτωβρίου,Ι825
(Τ.Σ.) Πρώην Οὐγγροβλαχίας ΔΟΣΙΘΕΟΣ ὑποβεβαιῶ
(Τ.Σ.) Ὁ ΜΠΟΥΖΑΙΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΟΣ,ἐπίτροπος,βεβαιῶ
(Τ.Σ.) ΣΙΛΒΕΣΤΡΟΣ ΦΙΛΗΤΗΣ ἰατρός,βεβαιῶ
(Τ.Σ.) ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΟΣ ΚΑΡΑΚΑΣΗΣ ἰατρός & ἐπίτροποςβεβαιώ
(Τ.Σ.) ΒΕΛΙΣΑΡΙΟΣ ΠΑΥΛΙΔΗΣ ἐπίτροπος,βεβαιῶ.
Ἀκριβές ἀντίγραφον ἐκ τῆς εἰς τόν"Εὐαγγελικόν Κήρυκα"
δημοσιευθείσης διαθήκης (Ἔτος Β΄ σελ.425)

Εικόνα 2: Οι μάρτυρες της διαθήκης

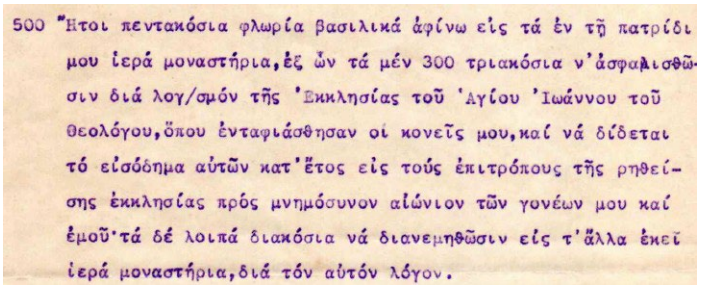
Η διαθήκη του Δοσίθεου Φιλίτη γράφτηκε στις 19 Οκτωβρίου του 1825 στο Βρασσωβώ και βεβαιώνεται εκτός από τον ίδιο από τους: α) Μπουζαίος Κωνστάντιος, Επίτροπος, β) Σιλβέστρος Φιλίτης, Ιατρός, γ) Κωνστάντιος Καρακάσης, Ιατρός, δ) Βελισάριος Παυλίδης, Επίτροπος. Η περιουσία του Φιλίτη ήταν αρκετά μεγάλη για την εποχή εκείνη με αποτέλεσμα να αφήνει χρήματα σε αρκετά Ιδρύματα και νοσοκομεία αλλά και για φιλανθρωπικούς σκοπούς. Ακόμη στη διαθήκη του αναφέρονται πρόσωπα που ήταν στο πλευρό του όλα τα χρόνια. Επίσης δε ξεχνά τους υπόδουλους Έλληνες και τους αγωνιστές για την Ελευθερία του Έθνους. Τέλος το κομμάτι που αφορά την Πογδόριανη, αυτό που θα αναλύθηκε από τους μαθητές και παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο, είναι στην αρχή της διαθήκης και αφήνει όπως θα δούμε και πιο κάτω το δεύτερο μεγαλύτερο χρηματικό ποσό. Πιο συγκεκριμένα για την Πογδόριανη και τη Ζίτσα, τον τόπο καταγωγής αλλά και τον τόπο που μεγάλωσε ως νέος καλόγερος, αφήνει οχτώ χιλιάδες (8000) βασιλικά γρόσια (νόμισμα της εποχής) για την αγορά κτημάτων μονίμων και επικερδή στη Βλαχία ή σε άλλη επαρχία της περιοχής και από τα χρήματα της εκμετάλλευσης αυτών να πηγαίνουν στις δύο περιοχές που ο Φιλίτης είχε για πάντα στη καρδιά του, στη Ζίτσα και στη Πογδόριανη.

Πιο συγκεκριμένα στη διαθήκη αναφέρεται ότι τα χρήματα θα είναι για τον μισθό διδασκάλων στη Ζίτσα και στη Πογδόριανη, για την ετήσια επιχορήγηση σε υπότροφους μαθητές ομογενείς. Ακόμη πεντακόσια (500) βασιλικά φλωρία για τα Ιερά Μοναστήρια εκ των οποίων τα τριακόσια (300) στον Άγιο Ιωάννη τον Θεολόγο όπου ο πατέρας του ήταν εφημέριος και εκεί είχαν ενταφιασθεί με τη μητέρα του. Με το ίδιο ποσό οι επίτροποι της διαθήκης θα έπρεπε να τελούν αιώνιο μνήμοσυνο των γονέων

του και του ίδιου και τα υπόλοιπα διακόσια (200) βασιλικά φλωρία για τα υπόλοιπα ιερά μοναστήρια της περιοχής.


8000 Ἤτοι ὀκτώ χιλιάδας φλωρία βασιλικά ἀφίνω διά τῶν ὁποίων
νά ἀγορασθῶσιν κτήματα μόνιμα καί ἐπικερδῆ εἰς τήν Βλα-
χίαν ἤ εἰς ἄλλην τινα ἐπαρχίαν καί ἐκ τῆς ὅλης προσόδου
αὐτῶν νά στέλλωνται παρά τῶν ἐπιτρόπων μου κατ'ἔτος δύο
χιλιάδες (ἀριθ.2.000) γρόσια εἰς τήν κατά τά 'Ιωάννινα
πατρίδα μου Πογδόριανην καί ζίτσαν διά μισθόν ἐνιαύσιον
δύο διδασκάλων αὐτῶν,ἀνά χίλια ἑκάστῳ.Τό δέ λοιπόν εἰσό-
δημα τῶν κτημάτων νά ἐπιχορηγῆται ἐτησίως εἰς ὑποτρόφους
μαθητάς ὁμογενεῖς ἔκ τε τῆς Πατρίδος καί τῆς 'Ελλάδος
ἁπάσης πτωχούς μέν καί ἀπόρους εὐφυεῖς δέ καί ἐπιμελεῖς
καί συστατικά τῆς ἑαυτῶν κοσμιότητος φέροντας.Οὗτοι δ'ἅ-
παντες ἔσονται τόν ἀριθμόν ἀνάλογοι τῇ προσόδῳ τῇ ἐκ τῶν
κτημάτων ἀνάλογον ἔχοντες ἕκαστος καί τήν δαπάνην τῆς
τε χρείᾳ καί τοῖς μαθήμασιν.'Οφείλουσι δέ οἱ τῆς Διαθήκης
μου ταύτης 'Επίτροποι νά παραδώσωσι πρός τούς διαδεξο-
μένους τήν ἐπιστασίαν τούτων τῶν παραγγελμάτων μου μετά
τήν ἀποβίωσιν αὐτῶν τήν αὐτήν καί ἀπαράτρεπτον διάταξιν
διά νά μένῃ ἡ ὑπέρ τοῦ γένους μου ἀγαθοεργία αὕτη αἰώ-
νιος καί τό μνημόσυνόν μου ἄϊδιον.

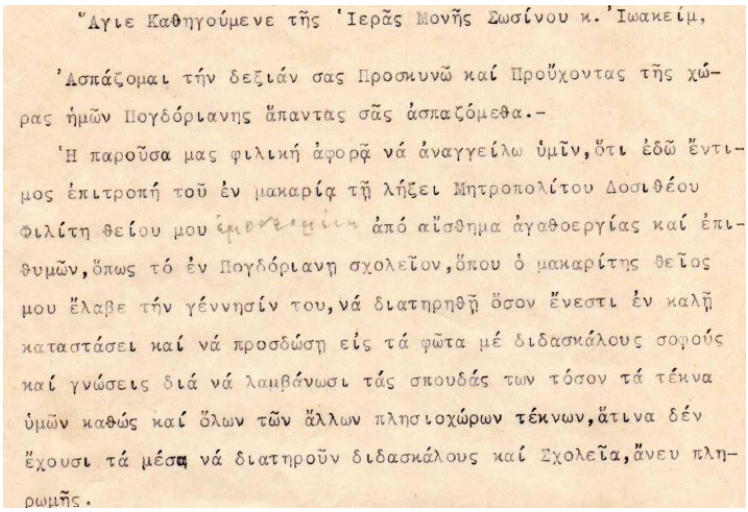
Εικόνα 3: Τα χρήματα για την αγορά κτημάτων


500 Ἤτοι πεντακόσια φλωρία βασιλικά ἀφίνω εἰς τά ἐν τῇ πατρίδι
μου ἱερά μοναστήρια,ἐξ ὧν τά μέν 300 τριακόσια ν'ἀσφαλισθῶ-
σιν διά λογ/σμόν τῆς 'Εκκλησίας τοῦ 'Αγίου 'Ιωάννου τοῦ
Θεολόγου,ὅπου ἐνταφιάσθησαν οἱ κονεῖς μου,καί νά δίδεται
τό εἰσόδημα αὐτῶν κατ'ἔτος εἰς τούς ἐπιτρόπους τῆς ρηθεί-
σης ἐκκλησίας πρός μνημόσυνον αἰώνιον τῶν γονέων μου καί
ἐμοῦ·τά δέ λοιπά διακόσια νά διανεμηθῶσιν εἰς τ'ἄλλα ἐκεῖ
ἱερά μοναστήρια,διά τόν αὐτόν λόγον.

Εικόνα 4: Τα χρήματα για την εκκλησία

Ωστόσο στο έγγραφο του Προκόπιου Φιλίτη (ανιψιού του Δοσίθεου) όπως αναφέραμε και πιο πάνω που βρέθηκε μαζί με τη διαθήκη του θείου του αναφέρεται με ποιον τρόπο θα χρησιμοποιούσαν τα χρήματα της διαθήκης αλλά και ποια άτομα θα ήταν οι διαχειριστές – έφοροι της διαθήκης. Στο έγγραφο αναφέρεται τα μαθήματα που θα ήθελε να γίνονται στο σχολείο όπως μάθημα εμπορίου και θεολογίας, να διορισθεί και δεύτερος διδάσκαλος, και οι δύο διδάσκαλοι να είναι από τα Εκπαιδευτήρια των Ιωαννίνων ή των Αθηνών με συστατικές επιστολές για τις γνώσεις και το ήθος τους, στην εκκλησία να υπάρχουν δύο ψάλτες, να αγοράζονται βιβλία, να τρέφονται οι μαθητές του Σχολείου, να αγοράζονται κεριά και λάδι τόσο για την εκκλησία και τον μνήμα των γονέών του Δοσίθεου Φιλίτη όσο και για τον Επιτάφιο. Όσο αφορά για τους διαχειριστές των χρημάτων ήταν άτομα – συγγενείς του Φιλίτη. Αρχικά ο Παναγιώτης Νικολάου γαμπρός του, ο Κωνσταντίνος Νούλης ανιψιός του. Ακόμη στην επιτροπή θα συμμετείχε και ο ηγούμενος της Ιεράς Μονής Σωσίνου. Η επιτροπή είχε το χρέος να ελέγχει όλα τα ανωτέρω και να διορίζει τους διδασκάλους αλλά και τους ιερείς και τους ψάλτες στη Πογδόριανη. Στο τέλος του εγγράφου ο Προκόπιος Φιλίτης κλείνει με τη

φράση "τὰ μέλη διὰ νὰ φέρουν εἰς ἐντελῆ ἐκτέλεσιν τῶν κανονισθέντων πρὸς κοινὸν ὄφελος καὶ ἔπαινον τοῦ μακαρίτου καὶ ἐκείνων ὅπου ἐκτελοῦν τὴν παραγγελίαν εἰς αἰωνίαν ἀνάμνησιν εἰς τοὺς μεταγενέστερους ".

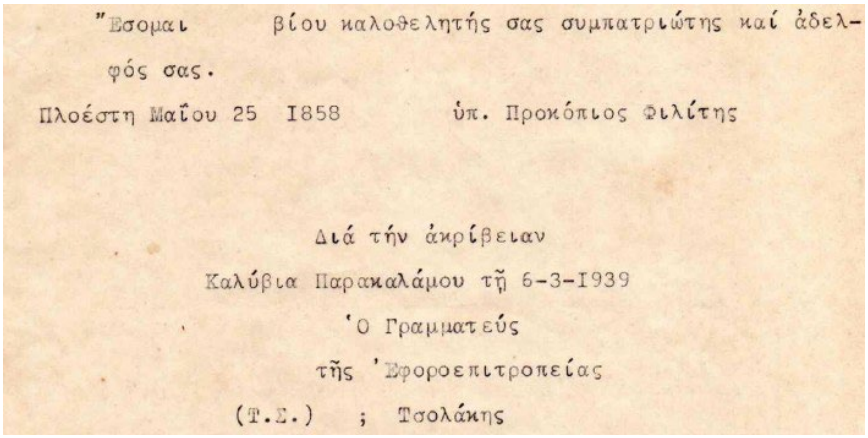


Ἅγιε Καθηγούμενε τῆς Ἱερᾶς Μονῆς Σωσίνου κ.'Ιωακείμ,

'Ασπάζομαι τήν δεξιάν σας Προσκυνῶ καί Προῦχοντας τῆς χώρας ἡμῶν Πογδόριανης ἅπαντας σᾶς ἀσπαζόμεθα.-

'Η παροῦσα μας φιλική ἀφορᾷ νά ἀναγγείλω ὑμῖν,ὅτι ἐδῶ ἔντιμος ἐπιτροπή τοῦ ἐν μακαρίᾳ τῇ λήξει Μητροπολίτου Δοσιθέου Φιλίτη θείου μου εὐεργέτου ἀπό αἴσθημα ἀγαθοεργίας καί ἐπιθυμῶν,ὅπως τό ἐν Πογδόριανῃ σχολεῖον,ὅπου ὁ μακαρίτης θεῖος μου ἔλαβε τήν γέννησίν του,νά διατηρηθῇ ὅσον ἔνεστι ἐν καλῇ καταστάσει καί νά προσδώσῃ εἰς τά φῶτα μέ διδασκάλους σοφούς καί γνώσεις διά νά λαμβάνωσι τάς σπουδάς των τόσον τά τέκνα ὑμῶν καθώς καί ὅλων τῶν ἄλλων πλησιοχώρων τέκνων,ἅτινα δέν ἔχουσι τά μέσα νά διατηροῦν διδασκάλους καί Σχολεῖα,ἄνευ πληρωμῆς.

Εικόνα 5: Το έγγραφο του Προκόπιου Φιλίτη



"Εσομαι βίου καλοθελητής σας συμπατριώτης καί ἀδελφός σας.

Πλοέστη Μαΐου 25 1858 ὑπ. Προκόπιος Φιλίτης

Διά τήν ἀκρίβειαν
Καλύβια Παρακαλάμου τῇ 6-3-1939
'Ο Γραμματεύς
τῆς 'Εφοροεπιτροπείας
(Τ.Σ.) ; Τσολάκης

Εικόνα 6: Η υπογραφή του αντιγράφου

Η ανάλυση της διαθήκης αλλά και άλλα ιστορικά στοιχεία για τον Δοσίθεο Φιλίτη έχουν δημοσιευθεί και στο περιοδικό Ηπειρωτική Εστία το 1965 τεύχος 155-156 σε άρθρο του Οικονόμου Βασίλειου στις σελίδες 26 – 29 (Οικονόμου, 1965).

Η ανάδειξη του ευεργέτη

Μέσα από τα έγγραφα που βρέθηκαν στο αρχειακό υλικό του Δημοτικού Σχολείου Παρακαλάμου οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν έναν άνθρωπο που γεννήθηκε και μεγάλωσε από την περιοχή τους και πρόσφερε πολλά αν και έφυγε μικρός από εκεί. Από το βιβλίο του Γκόγκου (1995) μαθαίνουμε ότι τα χρήματα που έφταναν από τη διαθήκη του Φιλίτη ήταν έως το 1930. Μέρος των χρημάτων χρησιμοποιήθηκε για την ανέγερση του σημερινού κτηρίου του Δημοτικού Σχολείου

Παρακαλάμου. Όλα τα έγγραφα που βρέθηκαν και αναφέρθηκαν στην αρχή έχουν παραδοθεί στα Γενικά Αρχεία του Κράτους Παράρτημα Ιωαννίνων.

Ως ελάχιστη ευγνωμοσύνη προς τον ευεργέτη Δοσίθεο Φιλίτη το διδακτικό προσωπικό και οι φοιτούντες μαθητές του Δημοτικού Σχολείου έκαναν πρόταση για την απονομή προσωνυμίου στο Σχολείο. Αυτό έγινε δεκτό τόσο από την Τοπική Αυτοδιοίκηση όσο και από το Υπουργείο Παιδείας και έτσι με το ΦΕΚ 4847/12-09-2025 στο Δημοτικό Σχολείο Παρακαλάμου πραγματοποιήθηκε η προσθήκη προσωνυμίας “Δημοτικό Σχολείο Παρακαλάμου – Δοσίθεος Φιλίτης”.

Βιβλιογραφία

Bruner, J. S. (1966) - Toward A Theory of Instruction. Cambridge, MA Harvard University Press.

Charitos, X. (2009) *Opseis Topikis Istorias,*Panepistimiakes Ekdoseis Thessalias, Volos.

Chatzigianni, K., Melas, Th., & Belegratis, S. (1995). *I topiki istoria sto scholeio: Methodologikes prosengisei*s. Chalkida: Genika archeia tou kratous, archeia nomou Evvoias.

Efimeris tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias, tefchos V΄, arithmos fyllou181/23-1-2015.

Efimeris tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias, tefchos V΄, arithmos fyllou2020/3-6-2019.

Efimeris tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias, tefchos V΄, arithmos fyllou4847/12-9-2025.

Evangelikos Kiryx, (1858), Psifiaki Vivliothiki APTh, https://digital.lib.auth.gr/record/124756/files/005.pdf sel. 425-432, anaktithike 10/10/2024

Gkogkos, A. (1995). *Parakalamos*. Ekdoseis Dodoni

Kyritsis, D., & Foukas, V. (2010). *Dierevnontas tin Topiki Istoria tis Thessalonikis: Apopseis, staseis kai gnostiko epipedo mathiton/trion kai i epidrasi tis oikogeneias kai tou scholeiou sti diamorfosi tous*. Thessaloniki: Kentro Istorias Thessalonikis.

Leontsinis, G. (1996). *Didaktiki tis Istorias: geniki-topiki istoria kai perivallontiki ekpaidefsi.* Athina.

Ntavarinos, P. (2011). *Scholeio kai Topiki Istoria stin Ellada kai sti Germania. Sto P. Kopsida-Vrettou (Epim.), Scholiki Erevna kai Didaktiki tis Istorias: Apo to vioma stin istoriki gnosi* (sel. 275-288). Athina: Grigori.

Oikonomou, V. (1965). Dositheos Filitis Mitropolitis Oungrovlachias. Ipeirotiki Estia tefch. 155-156, sel 26-29.

Palikidis, A. (2010). Didaktiki tis topikis istorias. Sto N. Roudometof (Epim.), *Stoicheia Istorias tou Nomou Kavalas, Praktika tou Seminariou Topikis Istorias* (sel. 13-52). Dimos Kavalas.

Smyrnaios, A. (2013) *Istoriis Mathisis. Zitimata Filosofias kai Didaktikis tis Istorias,* Grigoris.

Voros, F. (1993). *I didaskalia kai i axiopoiisi tis eikonas*. Athina: Papadimas.

Ypourgeio Paideias (2025). Ypourgiki Apofasi 143519/GD4/06-11-2025.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Διδακτική δραστηριότητα με χρήση σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων: Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή «Εκπαίδευση για όλους»

Αναστασίου Βασίλειο, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc

Περίληψη

Η διδακτική δραστηριότητα με θέμα «Εκπαίδευση για όλους», στοχεύει στη βιωματική και πολυτροπική προσέγγιση του δικαιώματος κάθε παιδιού στην εκπαίδευση και των εμποδίων που αντιμετωπίζουν εκατομμύρια παιδιά παγκοσμίως. Το σενάριο υλοποιείται σε δύο διδακτικές ώρες και αξιοποιεί σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία για ενίσχυση της συμμετοχής, της συνεργασίας και της κριτικής σκέψης των μαθητών. Το σενάριο συνδυάζει διερευνητικές, ομαδοσυνεργατικές και δημιουργικές δραστηριότητες, υποστηρίζει τη διαφοροποίηση διδασκαλίας και αξιοποιεί τις δυνατότητες των ψηφιακών εργαλείων για ενεργό συμμετοχή, αναστοχασμό και καλλιέργεια στάσεων σε θέματα δικαιωμάτων και κοινωνικής δικαιοσύνης.

Λέξεις-Κλειδιά: πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διερευνητική μάθηση, ανθρώπινα δικαιώματα, ψηφιακά εργαλεία.

Teaching activity using modern digital tools: Social and Political Education «Education for All»

Anastasiou Vasileios, Primary Education Teacher, M.Sc.

Abstract

The teaching activity on the topic «Education for All», aims at a experiential and multimodal approach to the right of every child to education and the obstacles faced by millions of children worldwide. The scenario is implemented in two teaching hours and utilizes modern digital tools to enhance student participation, collaboration, and critical thinking. The scenario combines exploratory, collaborative, and creative activities, supports differentiated instruction, and leverages the capabilities of digital tools for active participation, reflection, and the cultivation of attitudes on issues of rights and social justice.

Key-Words: Primary Education, Inquiry-based Learning, Human Rights, Digital Tools.

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο των σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών, η εκπαιδευτική διαδικασία μετατοπίζεται από την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική μετάδοση γνώσης προς μαθητοκεντρικές, βιωματικές και διερευνητικές μορφές μάθησης. Η συστηματική ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη διδακτική πράξη, δημιουργεί πολυτροπικά περιβάλλοντα που προάγουν τη συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης, την κριτική επεξεργασία πληροφοριών και την ενεργητική εμπλοκή των

μαθητών. Μέσα από τη θεωρητική βάση του εποικοδομητισμού και των κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων, οι μαθητές παύουν να είναι παθητικοί δέκτες και μετατρέπονται σε ενεργούς δημιουργούς, αναπτύσσοντας δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως η συνεργασία, η δημιουργικότητα και ο ψηφιακός γραμματισμός (Μαντζαρίδου, Χαμπιαούρης & Τορτούρης,2018). Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο στοχεύει στην εμβάθυνση των μαθητών στην αξία της εκπαίδευσης ως θεμελιώδους ανθρώπινου δικαιώματος και στην αναγνώριση των κοινωνικών και οικονομικών εμποδίων που αντιμετωπίζουν εκατομμύρια παιδιά παγκοσμίως. Μέσω της αξιοποίησης σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων, η διδακτική παρέμβαση επιδιώκει να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση και την κοινωνική δικαιοσύνη, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αναστοχαστούν πάνω σε πραγματικές μελέτες περίπτωσης. Τελικός σκοπός είναι η διαμόρφωση υπεύθυνων και κοινωνικά ευαισθητοποιημένων πολιτών, ικανών να μετασχηματίζουν τη γνώση σε στάση ζωής και συλλογική δράση (Κατσαρού, 2020).

Εμπλεκόμενες Γνωστικές περιοχές

Το διδακτικό σενάριο εντάσσεται στο γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, καθώς οι μαθητές διερευνούν την έννοια του δικαιώματος στην εκπαίδευση, τις κοινωνικές ανισότητες και τους παράγοντες που εμποδίζουν την πρόσβαση όλων των παιδιών στη μάθηση. Παράλληλα, αξιοποιεί στοιχεία από τη Γλώσσα, αφού οι μαθητές αναλύουν κείμενα, κατανοούν πληροφορίες από μελέτες περίπτωσης και παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο. Τέλος, συνδέεται με το πεδίο των ΤΠΕ, καθώς οι μαθητές χρησιμοποιούν ψηφιακές πλατφόρμες για αναζήτηση, συνεργασία, δημιουργία και αναστοχασμό.

Συσχετισμός με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο συνδέεται άμεσα με τη Θεματική Ενότητα «Το δικαίωμα στην εκπαίδευση» του νέου Προγράμματος Σπουδών της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής για τη Στ΄ Δημοτικού, όπου τονίζεται ότι οι μαθητές πρέπει να καλλιεργούν στάσεις και δεξιότητες σχετικές με τον σεβασμό των δικαιωμάτων, την ισότητα, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την κοινωνική δικαιοσύνη. Σύμφωνα με τον νέο Πρόγραμμα Σπουδών, η διδασκαλία στηρίζεται σε μαθητοκεντρικές, βιωματικές και ερευνητικές μεθόδους, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν ενδιαφέρον για κοινωνικά ζητήματα και να οικοδομήσουν κριτική ικανότητα σχετικά με κοινωνικές ανισότητες και δικαιώματα. Το εκπαιδευτικό σενάριο αξιοποιεί την ανάλυση εικόνων, την ομαδική έρευνα, τη βιωματική επεξεργασία μελετών περίπτωσης με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων. Οι μαθητές ερευνούν εμπόδια πρόσβασης στην εκπαίδευση, αναλύουν πραγματικές ιστορίες παιδιών από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα και προτείνουν λύσεις, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη και την δημοκρατική στάση ζωής (https://www.iep.edu.gr/nea-programmata-spoudon).

Ανάλυση περιεχομένου

Οι βασικές νέες γνώσεις που θα αποκτήσουν αφορούν την έννοια του δικαιώματος στην

εκπαίδευση και τη σημασία του για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως καταγωγής, φύλου, οικονομικής κατάστασης ή κοινωνικών συνθηκών. Παράλληλα, θα κατανοήσουν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν εκατομμύρια παιδιά παγκοσμίως, όπως η φτώχεια, η εργασία, οι ένοπλες συγκρούσεις, οι διακρίσεις ή η έλλειψη υποδομών, λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες πρόσβασης στην εκπαίδευση. Θα αντιληφθούν την αξία της αλληλεγγύης, της συνεργασίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, που αποτελούν θεμελιώδεις αξίες του μαθήματος και καλλιεργούνται μέσα από βιωματικές δραστηριότητες και τη δημιουργία συλλογικής δράσης. Κρίσιμα στοιχεία του περιεχομένου είναι η κατανόηση της ανισότητας στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, όχι ως θεωρητική έννοια αλλά ως πραγματικότητα που επηρεάζει παιδιά σε διάφορα μέρη του κόσμου. Επίσης, κρίσιμο στοιχείο αποτελεί η ικανότητα των μαθητών να αναστοχαστούν και να αναλάβουν δράση, μετατρέποντας τη γνώση σε κοινωνική ευαισθησία και στάση ζωής.

Σκοπός και Στόχοι του εκπαιδευτικού σεναρίου

Σκοπός

Ο σκοπός του εκπαιδευτικού σεναρίου είναι οι μαθητές της να κατανοήσουν σε βάθος την αξία της εκπαίδευσης ως θεμελιώδους ανθρώπινου δικαιώματος, να αναγνωρίσουν τις κοινωνικές, οικονομικές και γεωγραφικές ανισότητες που στερούν από πολλά παιδιά την πρόσβαση στο σχολείο και να αναπτύξουν στάσεις ενσυναίσθησης, κοινωνικής ευαισθησίας και ενεργού συμμετοχής. Παράλληλα, μέσα από βιωματικές, συνεργατικές και ψηφιακά υποστηριζόμενες δραστηριότητες, στοχεύουν στο να οικοδομήσουν κριτική σκέψη, να συγκρίνουν πραγματικές ιστορίες παιδιών από τον κόσμο και να διαμορφώνουν τεκμηριωμένες προτάσεις δράσης. Με τον τρόπο αυτό, συνδέουν τη γνώση με την κοινωνική πραγματικότητα και καλλιεργούν δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως συνεργασία, δημιουργικότητα και ψηφιακό γραμματισμό (Castro & Knowles, 2017).

Στόχοι

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

Οι μαθητές να είναι σε θέση να:

- αναλύουν τις αιτίες που οδηγούν στον αποκλεισμό των παιδιών από την εκπαίδευση και να τις ταξινομούν σε κοινωνικούς, οικονομικούς και γεωγραφικούς παράγοντες.
- συνθέτουν προτάσεις δράσης για τη βελτίωση της πρόσβασης στην εκπαίδευση, αξιοποιώντας πληροφορίες από βίντεο, μελέτες περίπτωσης και ομαδική συζήτηση.
- αξιολογούν τον ρόλο της εκπαίδευσης στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των παιδιών διεθνώς, τεκμηριώνοντας τη θέση τους με επιχειρήματα και παραδείγματα (Anderson et al., 2001).

Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών

Οι μαθητές να είναι σε θέση να:

- αναλύουν πληροφορίες και οπτικά ερεθίσματα αξιοποιώντας ψηφιακά εργαλεία προκειμένου να εντοπίσουν ανισότητες και εμπόδια στην πρόσβαση στην εκπαίδευση.
- συνθέτουν μια ολοκληρωμένη ψηφιακή δημιουργία ενσωματώνοντας σύνθημα, εικόνες και δικά τους επιχειρήματα, ώστε να μεταδώσουν κοινωνικό μήνυμα σχετικό με το δικαίωμα στην εκπαίδευση.
- αξιολογούν τις ψηφιακές αναρτήσεις των ομάδων στο Padlet και να επιχειρηματολογούν για την ορθότητα, την πληρότητα και τη σαφήνεια των ιδεών που παρουσιάζονται, αναπτύσσοντας κριτικό ψηφιακό γραμματισμό ((Anderson et al., 2001).

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

Οι μαθητές να είναι σε θέση να:

- συνεργάζονται σε ομάδες, αναλαμβάνοντας ρόλους και οικοδομώντας κοινές απαντήσεις μέσα από συζήτηση και επιχειρηματολογία.
- εκφράζουν και να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους, ακούγοντας ενεργητικά τους συμμαθητές τους και συμμετέχοντας σε δημοκρατικό διάλογο.
- αναπτύσσουν ενσυναίσθηση και κριτική σκέψη, αξιολογώντας πραγματικές ιστορίες παιδιών και αναδεικνύοντας την αξία της εκπαίδευσης ως ανθρώπινου δικαιώματος ((Anderson et al., 2001).

Διδακτικό υλικό και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Υλικοτεχνική υποδομή

1. Αίθουσα πληροφορικής ή αίθουσα με διαδραστικό πίνακα ή προβολέα.
2. Υπολογιστές ή tablets (ένας ανά ομάδα 3–4 μαθητών).
3. Σύνδεση στο διαδίκτυο.
4. Φύλλο εργασίας (έντυπο) για καταγραφή συμπερασμάτων και απαντήσεων.

Διδακτικό υλικό

Το διδακτικό υλικό του σεναρίου είναι ειδικά επιλεγμένο ώστε να υποστηρίζει την ενεργητική, συνεργατική και πολυτροπική μάθηση γύρω από το θέμα. Περιλαμβάνει οπτικοακουστικό υλικό αυθεντικές μελέτες περίπτωσης παιδιών από διάφορες χώρες, καθώς και ένα διαδραστικό φύλλο εργασίας που οδηγεί τους μαθητές στην καταγραφή αιτιών, συνεπειών και προτάσεων λύσεων. Το υλικό είναι οργανωμένο ώστε να υποστηρίζει την κατανόηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση, να καλλιεργεί ενσυναίσθηση μέσα από βιωματικές ιστορίες και να ενισχύει την παραγωγή δημιουργικού μαθητικού λόγου μέσα από σύγχρονα ψηφιακά περιβάλλοντα (Ράπτης & Ράπτη,2006).

Οργάνωση της Τάξης

Η διδασκαλία πραγματοποιείται στην αίθουσα με χρήση διαδραστικού πίνακα και υπολογιστών, όπου οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες των 3–4 ατόμων, ώστε να ενισχύεται η συνεργασία, ο διάλογος και η ενεργή συμμετοχή. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο καθοδηγητή και συντονιστή: οργανώνει τη ροή των δραστηριοτήτων, θέτει ερωτήσεις διερεύνησης, υποστηρίζει τις ομάδες όταν δυσκολεύονται και ενθαρρύνει την ανταλλαγή απόψεων. Οι μαθητές εργάζονται συνεργατικά στις ομαδικές δραστηριότητες, συζητούν, συγκρίνουν πληροφορίες και διατυπώνουν τεκμηριωμένες θέσεις. Η ολομέλεια λειτουργεί ως χώρος αναστοχασμού: οι ομάδες παρουσιάζουν τα αποτελέσματά τους, λαμβάνουν ανατροφοδότηση από συμμαθητές και εκπαιδευτικό και συνδιαμορφώνουν συμπεράσματα. Με αυτόν τον τρόπο, η οργάνωση της τάξης προάγει τη συνεργατική μάθηση, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη σταδιακή αυτονόμηση των μαθητών στη διερεύνηση και κατανόηση του θέματος (Χατζηδήμου & Ταρατόρη,2002).

Διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές

Θεωρητική προσέγγιση

Η θεωρητική βάση του σεναρίου στηρίζεται σε τρεις βασικούς άξονες μάθησης: εποικοδομητισμό, κοινωνιοπολιτισμικές θεωρήσεις (Bruner,1996) και συμπεριφοριστικές αρχές ενίσχυσης. Σύμφωνα με τον εποικοδομητισμό (Dasen,1993), οι μαθητές οικοδομούν τη νέα γνώση ενεργά μέσω σύνδεσης με τις πρότερες εμπειρίες τους, ανάλυσης πραγματικών ιστοριών παιδιών και επεξεργασίας κοινωνικών ζητημάτων όπως η πρόσβαση στην εκπαίδευση. Το σενάριο αξιοποιεί επίσης τον κοινωνικοπολιτισμικό προσανατολισμό του Vygotsky, καθώς η μάθηση προωθείται μέσα από συνεργατικές διεργασίες, διαλόγους, ανταλλαγή θέσεων και απόψεων στις ομάδες, καθώς και τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (ZEA), όπου ο μαθητής υποστηρίζεται από τους συνομηλίκους και τον εκπαιδευτικό (Vygotsky,1978). Παράλληλα, υιοθετούνται στοιχεία συμπεριφορισμού, καθώς η ανατροφοδότηση, η ενθάρρυνση και η επιβράβευση της προσπάθειας ενισχύουν τη συμμετοχή, τη στοχοπροσήλωση και τη θετική διάθεση των μαθητών απέναντι στο μάθημα και στην εργασία τους.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετείται είναι διερευνητική, βιωματική και ομαδοσυνεργατική, με στοιχεία καθοδηγούμενης ανακάλυψης. Στην αρχική φάση, οι μαθητές εντοπίζουν μόνοι τους κοινωνικά ζητήματα μέσα από εικόνες, αναδεικνύοντας πρότερες αντιλήψεις και απορίες, τις οποίες και αποτυπώνουν στον διαδικτυακό ψηφιακό τοίχο του Padlet (https://padlet.com). Στη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου χρησιμοποιείται το βίντεο ως ερέθισμα, ενώ το φύλλο εργασίας λειτουργεί ως οργανωτής σκέψης που καθοδηγεί τους μαθητές στην αναζήτηση αιτίων, επιπτώσεων και λύσεων. Η ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι κεντρική, καθώς οι μαθητές εργάζονται συλλογικά για την ανάλυση μελετών περίπτωσης, ενισχύοντας την κοινωνική

αλληλεπίδραση, την ενσυναίσθηση και τις δεξιότητες επιχειρηματολογίας. Η κατασκευή αφίσας στο Canva (https://www.canva.com) λειτουργεί ως δραστηριότητα που συνδυάζει δημιουργική έκφραση και κοινωνική ευαισθητοποίηση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός, καθώς οργανώνει, υποστηρίζει, ενθαρρύνει, διευκολύνει την κατανόηση και εξασφαλίζει ότι όλα τα μέλη της ομάδας συμμετέχουν ενεργά. Οι μαθητές έχουν ενεργό ρόλο: ερευνούν, συζητούν, αναλύουν, δημιουργούν και αυτοαξιολογούνται (Νημά & Καψάλης,2002).

Διδακτική προσέγγιση με ΤΠΕ

Η χρήση των ΤΠΕ έχει ισχυρή προστιθέμενη αξία στη διδασκαλία, καθώς επιτρέπει την πολυτροπική μάθηση, τη δημιουργική έκφραση και τη συνεργατική οικοδόμηση γνώσης. Το Padlet (https://padlet.com), χρησιμοποιείται για ανίχνευση αντιλήψεων και συνεργατική ανταπόκριση, δίνοντας φωνή σε κάθε ομάδα με τρόπο άμεσο και οπτικά οργανωμένο. Το βίντεο από το YouTube (https://www.youtube.com) ενισχύει τη βιωματικότητα, προσφέροντας αυθεντικά παραδείγματα σχολείων σε άλλες χώρες, στοιχεία που δύσκολα θα γίνονταν αντιληπτά μόνο μέσω του σχολικού βιβλίου. Το Canva (https://www.canva.com), υποστηρίζει την ανάπτυξη ψηφιακών και δημιουργικών δεξιοτήτων, επιτρέποντας στους μαθητές να μετασχηματίσουν τις ιδέες τους σε οπτικό μήνυμα–αφίσα, ενισχύοντας την επικοινωνία και τη συμμετοχή σε κοινωνικά ζητήματα. Το Miro (https://miro.com) , λειτουργεί ως συγκεντρωτικός πίνακας καταγραφής ιδεών, ενώ το Google forms βοηθάει στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή και την ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό. Συνολικά, οι ΤΠΕ ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή, τη συνεργασία, την κριτική επεξεργασία πληροφοριών και την ορατότητα της μαθησιακής πορείας.

Περιγραφή δραστηριοτήτων σεναρίου

Δραστηριότητα/ες ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας. Αποτίμηση υπάρχουσας γνώσης και ανίχνευση αναπαραστάσεων και γνωστικών δυσκολιών (5΄)

Φύλλο Εργασίας 1 : Παρουσίαση εικόνων

Η δραστηριότητα συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων που αφορούν την αναγνώριση και την ανάλυση πραγματικών κοινωνικών ανισοτήτων στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, τη χρήση ψηφιακών εργαλείων για συνεργατική καταγραφή ιδεών , καθώς και την ενεργητική συμμετοχή, τον διάλογο και την ανάπτυξη ενσυναίσθησης. Ο εκπαιδευτικός επισημαίνει τυχόν εναλλακτικές ή λανθασμένες αντιλήψεις και τις αξιοποιεί για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας.

Δραστηριότητα/ες διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου (25΄)

Φύλλο Εργασίας 2 : Άρθρο για το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση, παρακολούθηση βίντεο από το yutube με τίτλο «Βόλτα στα Σχολεία του Κόσμου», συζήτηση στην ολομέλεια.

Οι μαθητές παρακολουθούν επιλεγμένο οπτικοακουστικό υλικό για την εκπαίδευση στον κόσμο και εργάζονται σε ομάδες για τη συμπλήρωση φύλλου εργασίας με ερωτήσεις που τους καθοδηγούν να αναλύσουν εμπόδια πρόσβασης στην εκπαίδευση και να προτείνουν λύσεις. Με τη δραστηριότητα αυτή υλοποιούνται οι στόχοι της διερεύνησης, της ερμηνείας και της κριτικής ανάλυσης πληροφοριών, της ανάπτυξης δεξιοτήτων συνεργασίας και καλλιέργειας στάσεων σεβασμού, ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης.

Δραστηριότητα εμπέδωσης του γνωστικού αντικειμένου (15΄)

Φύλλο Εργασίας 3 : Ομαδική εργασία - Μελέτες περίπτωσης

Η δραστηριότητα εμπέδωσης βασίζεται σε τέσσερις μελέτες περίπτωσης παιδιών από διαφορετικές χώρες, οι οποίες περιλαμβάνονται στο Φύλλο Εργασίας . Οι μαθητές, οργανωμένοι σε τέσσερις ομάδες, μελετούν το κείμενο που τους αντιστοιχεί, συζητούν τις βασικές δυσκολίες πρόσβασης στην εκπαίδευση που αντιμετωπίζει το κάθε παιδί και απαντούν στις στοχευμένες ερωτήσεις του φύλλου εργασίας. Στη συνέχεια, κάθε ομάδα διατυπώνει μια σύντομη φράση–μήνυμα προς το παιδί της ιστορίας. Η δραστηριότητα επιτρέπει στους μαθητές να συνδέσουν τα νέα δεδομένα με τις προηγούμενες γνώσεις τους, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και να κατανοήσουν βαθύτερα πώς κοινωνικοί, οικονομικοί και πολιτισμικοί παράγοντες επηρεάζουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση.

Στόχοι που υλοποιούνται μέσω της δραστηριότητας εμπέδωσης

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο: Οι μαθητές αναλύουν πραγματικά παραδείγματα ανισότητας στην εκπαίδευση, συγκρίνοντας διαφορετικούς τύπους εμποδίων (φτώχεια, πόλεμος, γεωγραφικά εμπόδια, κοινωνικοί ρόλοι) και αξιολογούν τις πιθανές λύσεις προτείνοντας δικές τους ιδέες.

Ως προς τη χρήση ΤΠΕ: Χρησιμοποιούν το ψηφιακό φύλλο εργασίας με δομημένες ερωτήσεις για καθοδηγούμενη διερεύνηση.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία: Εργάζονται συνεργατικά στην ομάδα, καλλιεργούν την κριτική σκέψη και αναπτύσσουν ενσυναίσθηση.

Δραστηριότητα αξιολόγησης του γνωστικού αντικειμένου (20΄)

Φύλλο εργασίας 4

Η δραστηριότητα αξιολόγησης πραγματοποιείται μέσω ατομικής δημιουργικής παραγωγής: οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν μια αφίσα στο Canva ή ένα σύντομο ποίημα/σύνθημα που να αποτυπώνει το βασικό μήνυμα: «Η εκπαίδευση είναι δικαίωμα για όλα τα παιδιά». Οι μαθητές αξιοποιούν το ψηφιακό εργαλείο για να επιλέξουν εικόνες, χρώματα και σύντομα κείμενα που εκφράζουν τα εμπόδια πρόσβασης στην εκπαίδευση και προτείνουν λύσεις. Η εργασία τους επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να

αξιολογήσει τόσο την κατανόηση των βασικών εννοιών (εμπόδια, δικαιώματα, ισότητα), όσο και την ικανότητά τους να τα μετασχηματίσουν σε σύνθετη δημιουργική αναπαράσταση.

Στόχοι που υλοποιούνται μέσω της δραστηριότητας αξιολόγησης:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο: Οι μαθητές εφαρμόζουν τις γνώσεις που απέκτησαν σχετικά με τα εμπόδια πρόσβασης στην εκπαίδευση και συνθέτουν τα βασικά νοήματα του μαθήματος (δικαίωμα στην εκπαίδευση, ανισότητες, λύσεις) σε πολυτροπική μορφή.

Ως προς τη χρήση ΤΠΕ: Οι μαθητές αξιοποιούν το Canva για την παραγωγή ψηφιακής αφίσας, αναπτύσσοντας δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία: Εργάζονται συνεργατικά, οργανώνοντας τις ιδέες τους σε δημιουργική ψηφιακή παραγωγή, ενεργοποιώντας δεξιότητες μετασχηματισμού της γνώσης.

Μεταγνωστική Δραστηριότητα

Οι μαθητές ολοκληρώνουν στο Φύλλο εργασίας 4 ένα ατομικό κουίζ μεταγνωστικού χαρακτήρα. Η δραστηριότητα στοχεύει να τους βοηθήσει να αναστοχαστούν πάνω σε όσα έμαθαν, στον τρόπο που εργάστηκαν και στις δεξιότητες που ανέπτυξαν. Το κουίζ περιλαμβάνει ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης, κατανόησης και ενσυναισθητικής σύνδεσης με το θέμα της πρόσβασης στην εκπαίδευση. Οι απαντήσεις αξιοποιούνται από τον εκπαιδευτικό για να προγραμματίσει τυχόν επανατροφοδότηση. Ο διαμοιρασμός γίνεται στα e-mail των γονέων, ώστε οι μαθητές να το ολοκληρώσουν στο σπίτι ατομικά.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, το προτεινόμενο εκπαιδευτικό σενάριο ανέδειξε τη δυναμική των μαθητοκεντρικών και συνεργατικών διδακτικών προσεγγίσεων σε συνδυασμό με την παιδαγωγικά τεκμηριωμένη αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδακτική πράξη. Η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων, συνέβαλε στη δημιουργία ενός πολυτροπικού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο ευνόησε την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών, την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και την καλλιέργεια κριτικού ψηφιακού γραμματισμού. Παράλληλα, η αξιοποίηση αυθεντικών μελετών περίπτωσης και βιωματικών δραστηριοτήτων επέτρεψε στους μαθητές να προσεγγίσουν το ζήτημα της πρόσβασης στην εκπαίδευση όχι μόνο ως γνωστικό αντικείμενο, αλλά και ως κοινωνικό ζήτημα που συνδέεται άμεσα με τα ανθρώπινα δικαιώματα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Η διερευνητική και ομαδοσυνεργατική οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας συνέβαλε στη μετατόπιση του ρόλου των μαθητών από παθητικούς δέκτες σε ενεργούς οικοδόμους της γνώσης, ενώ παράλληλα ενίσχυσε την ανάπτυξη στάσεων ενσυναίσθησης, δημοκρατικού διαλόγου και κοινωνικής ευαισθησίας. Ταυτόχρονα, η δημιουργική παραγωγή ψηφιακού υλικού από τους μαθητές λειτούργησε ως μηχανισμός μετασχηματισμού της γνώσης σε προσωπικά και συλλογικά νοήματα.

Συνεπώς, η παρούσα διδακτική παρέμβαση αναδεικνύει ότι η συστηματική ενσωμάτωση των ΤΠΕ σε μαθητοκεντρικά διδακτικά σενάρια μπορεί να ενισχύσει ουσιαστικά τόσο τη γνωστική όσο και την αξιακή διάσταση της μάθησης. Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης και εφαρμογής αντίστοιχων παιδαγωγικών πρακτικών, οι οποίες αξιοποιούν τα ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης για την καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα και για την ανάπτυξη υπεύθυνων και κοινωνικά ευαισθητοποιημένων πολιτών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (Abridged ed.). Longman.

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

Castro, A. J., & Knowles, R. T. (2017). Democratic citizenship education: Research across multiple landscapes and contexts. In M. M. Manfra & C. M. Bolick (Eds.), *The Wiley handbook of social studies research* (pp. 287–318). John Wiley & Sons.

Dasen, P. R. (1993). Culture and cognitive development from a Piagetian perspective. In W. J. Lonner & R. S. Malpass (Eds.), *Readings in psychology and culture* (pp. 141–150). Allyn & Bacon.

Κατσαρού, Ε. (2020). *Η δημοκρατία στο σχολείο: Προοπτικές από την αξιοποίηση διαδικασιών έρευνας-δράσης και κριτικού γραμματισμού*. Κριτική.

Καψάλης, Α., & Νημά, Ε. (2002). *Σύγχρονη διδακτική*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Μαντζαρίδου, Α., Χαμπιαούρης, Κ., & Τορτούρης, Μ. (2018). *Διδασκαλία και μάθηση στην ψηφιακή εποχή: Διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις και ψηφιακά εργαλεία για το μαθητή μέσα από σύγχρονες διαδικτυακές πλατφόρμες*. Βιβλιοχώρα.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Πληροφορίας, Τόμος Α' Ολική προσέγγιση*. Αθήνα: Έκδοση συγγραφέων.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Χατζηδήμου, Δ., & Ταρατόρη, Ε. (2002). Η ομαδική διδασκαλία στη διδακτική πράξη. Στο Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ολοήμερο σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παράρτημα

Φύλλα εργασίας

Φύλλο εργασίας 1

https://drive.google.com/file/d/1wkumqPDEGbizEmMKq02ncAATf4Bt8Lgg/view?sp=sharing

Φύλλο εργασίας 2

https://drive.google.com/file/d/1Z3k6lAFCv3W_RbqBWNTf4cmcXGzE1Bq/view?usp=sharing

Φύλλο εργασίας 3

https://drive.google.com/file/d/1HDEfqgDAWM3cvNRjwhGn2u9jH5jXZEY7/view?usp=sharing

Φύλλο εργασίας 4

https://drive.google.com/file/d/1dRPUV8tq2je2Z9oTS0AAqdHhenFomRq/view?usp=sharing

Διδακτικό σενάριο διδασκαλίας του δυαδικού συστήματος μέσω unplugged δραστηριοτήτων και ανεστραμμένης τάξης στη Β΄ ΕΠΑΛ

Ριγλή Αλίκη, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, M.Ed., M.Sc.
*Αιμιλιανός Ευαγγελινός, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Πληροφορικής, , M.Sc., Υποψ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίο**r***

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα διδακτικό σενάριο για τη διδασκαλία του δυαδικού συστήματος αρίθμησης στο μάθημα «Βασικά Θέματα Πληροφορικής» της Β΄ τάξης ΕΠΑΛ. Το σενάριο βασίζεται σε μαθητοκεντρικές, διερευνητικές και βιωματικές προσεγγίσεις μάθησης, αξιοποιώντας την ανεστραμμένη τάξη, ομαδοσυνεργατικές τεχνικές και unplugged δραστηριότητες. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες αναπαράστασης και μετατροπής δυαδικών και δεκαδικών αριθμών μέσω φυσικών προσομοιωτών, ψηφιακών εργαλείων και φύλλων εργασίας, με στόχο την ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης και της κατανόησης της ψηφιακής αναπαράστασης δεδομένων. Παράλληλα, εφαρμόζονται πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την υποστήριξη μαθητών με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής ανέδειξαν αυξημένη συμμετοχή, ενίσχυση της συνεργασίας και βελτίωση της κατανόησης των βασικών εννοιών του δυαδικού συστήματος, αναδεικνύοντας τη συμβολή των ΤΠΕ στη δημιουργία ενεργητικών και συμπεριληπτικών μαθησιακών περιβαλλόντων.

Λέξεις-κλειδιά: δυαδικό σύστημα, διδακτικό σενάριο, υπολογιστική σκέψη ανεστραμμένη τάξη, unplugged δραστηριότητες,

Teaching the Binary Number System through Unplugged Activities and Flipped Classroom in Vocational Upper Secondary Education

Aliki Rigli, Computer Science Teacher, M.Ed., M.Sc.
Aimilianos Evangelinos, IT Educational Consultant, M.Sc., PhD Candidate, University of the Aegean,

Abstract

This paper presents a teaching scenario for the instruction of the binary number system in the course “Basic Topics in Computer Science” in the second grade of Vocational Upper Secondary Education (EPAL). The scenario is based on student-centered, inquiry-based and experiential learning approaches, integrating the flipped classroom model, collaborative learning techniques and unplugged activities. Students actively participate in activities involving the representation and conversion of binary and decimal numbers through physical simulators, digital tools and worksheets, aiming to develop computational thinking and understanding of digital data representation. At the same time, differentiated instruction practices are applied in order to support students

with diverse learning needs. The implementation results demonstrated increased participation, enhanced collaboration and improved understanding of the fundamental concepts of the binary number system, highlighting the contribution of Information and Communication Technologies (ICT) to the creation of active and inclusive learning environments.

Key-words: binary number system, teaching scenario, computational thinking, flipped classroom, unplugged activities

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης και του ψηφιακού γραμματισμού αποτελεί βασικό ζητούμενο της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της διδασκαλίας της Πληροφορικής. Η κατανόηση των βασικών εννοιών αναπαράστασης δεδομένων σε ψηφιακή μορφή, όπως το δυαδικό σύστημα αρίθμησης, συνιστά θεμελιώδη γνώση για την εμβάθυνση των μαθητών στις αρχές λειτουργίας των υπολογιστικών συστημάτων και των ψηφιακών τεχνολογιών (Wing, 2006; Prensky, 2001).

Ωστόσο, η διδασκαλία των αριθμητικών συστημάτων συχνά παρουσιάζει δυσκολίες, καθώς οι σχετικές έννοιες χαρακτηρίζονται από αυξημένο βαθμό αφαίρεσης και απαιτούν την ανάπτυξη αναλυτικής και αφαιρετικής σκέψης από τους μαθητές. Η παραδοσιακή δασκαλοκεντρική προσέγγιση πολλές φορές περιορίζει τη δυνατότητα ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών και δυσχεραίνει τη σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με βιωματικές εμπειρίες μάθησης.

Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται η ανάγκη εφαρμογής σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων που ενισχύουν τη διερευνητική, βιωματική και συνεργατική μάθηση, αξιοποιώντας παράλληλα τις δυνατότητες των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Η ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom), οι unplugged δραστηριότητες και η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελούν παιδαγωγικές πρακτικές που μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην κατανόηση σύνθετων εννοιών της Πληροφορικής, ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή, την αυτενέργεια και την υπολογιστική σκέψη των μαθητών (Papert, 1980; Resnick, 2007).

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα διδακτικό σενάριο για τη διδασκαλία του δυαδικού συστήματος αρίθμησης στη Β΄ τάξη ΕΠΑΛ, στο μάθημα «Βασικά Θέματα Πληροφορικής». Το σενάριο αξιοποιεί βιωματικές και διερευνητικές δραστηριότητες, ομαδοσυνεργατικές τεχνικές, ψηφιακά εργαλεία και πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με στόχο τη δημιουργία ενός ενεργητικού και συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται: στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, στην ανάπτυξη της συνεργασίας και της ενσυναίσθησης, στην καλλιέργεια της υπολογιστικής σκέψης, καθώς και στην υποστήριξη μαθητών με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και χαρακτηριστικά.

Το προτεινόμενο σενάριο επιχειρεί να αναδείξει ότι ακόμη και αφηρημένες έννοιες της Πληροφορικής μπορούν να προσεγγιστούν αποτελεσματικά μέσα από βιωματικές, συμμετοχικές και παιδαγωγικά τεκμηριωμένες δραστηριότητες, οι οποίες ενισχύουν τη μαθησιακή εμπειρία και προάγουν τη δημιουργική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η διδασκαλία της Πληροφορικής και η ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης

Η διδασκαλία της Πληροφορικής στη σύγχρονη εκπαίδευση δεν περιορίζεται πλέον στην εκμάθηση τεχνικών δεξιοτήτων ή στη χρήση λογισμικών εφαρμογών, αλλά επεκτείνεται στην ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης, της επίλυσης προβλημάτων και της ικανότητας κατανόησης του τρόπου λειτουργίας των ψηφιακών συστημάτων. Η υπολογιστική σκέψη περιλαμβάνει διαδικασίες όπως η ανάλυση προβλημάτων, η αφαίρεση, η αναγνώριση προτύπων και η ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης, αποτελώντας βασική δεξιότητα του 21ου αιώνα (Wing, 2006).

Η κατανόηση του δυαδικού συστήματος αρίθμησης συνδέεται άμεσα με τις θεμελιώδεις αρχές λειτουργίας των υπολογιστών και της ψηφιακής αναπαράστασης δεδομένων. Ωστόσο, η αφηρημένη φύση των εννοιών αυτών δημιουργεί συχνά δυσκολίες στους μαθητές, ιδιαίτερα όταν η διδασκαλία περιορίζεται σε θεωρητικές ή μηχανιστικές διαδικασίες μετατροπών αριθμητικών συστημάτων. Για τον λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η αξιοποίηση διδακτικών πρακτικών που επιτρέπουν τη βιωματική προσέγγιση των εννοιών και τη σύνδεσή τους με αυθεντικά μαθησιακά περιβάλλοντα.

Βιωματική και διερευνητική μάθηση

Η βιωματική μάθηση βασίζεται στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και στην οικοδόμηση της γνώσης μέσω της εμπειρίας, της ανακάλυψης και του αναστοχασμού. Οι μαθητές δεν λειτουργούν ως παθητικοί δέκτες πληροφοριών, αλλά συμμετέχουν ενεργά στη διερεύνηση προβλημάτων, στην αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους και στη διαμόρφωση προσωπικών νοημάτων (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978).

Η διερευνητική προσέγγιση ενισχύει την αυτενέργεια και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να πειραματιστούν, να διατυπώσουν υποθέσεις, να κάνουν λάθη και να ανακαλύψουν μόνοι τους τη νέα γνώση. Στο μάθημα της Πληροφορικής, οι πρακτικές αυτές συμβάλλουν ουσιαστικά στην κατανόηση

σύνθετων και αφηρημένων εννοιών, όπως η αναπαράσταση δεδομένων, οι λογικές καταστάσεις και οι αλγόριθμοι (Bruner, 1961).

Η ανεστραμμένη τάξη (Flipped Classroom)

Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης αποτελεί μια σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση κατά την οποία η πρώτη επαφή των μαθητών με το γνωστικό αντικείμενο πραγματοποιείται πριν από το μάθημα, μέσω ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, ενώ ο διδακτικός χρόνος στην τάξη αξιοποιείται για δραστηριότητες εφαρμογής, συνεργασίας, επίλυσης προβλημάτων και αναστοχασμού (Bergmann & Sams, 2012; Fitrah et al., 2025).

Η προσέγγιση αυτή ενισχύει τον ενεργό ρόλο των μαθητών, επιτρέπει την καλύτερη διαχείριση του διδακτικού χρόνου και διευκολύνει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, καθώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικότερα τους μαθητές ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους.

Στο προτεινόμενο διδακτικό σενάριο αξιοποιείται η πλατφόρμα LAMS για την προετοιμασία των μαθητών πριν από τη διδασκαλία, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να έρθουν σε πρώτη επαφή με βασικές έννοιες της αναπαράστασης δεδομένων και του δυαδικού συστήματος.

Unplugged δραστηριότητες στη διδασκαλία της Πληροφορικής

Οι unplugged δραστηριότητες αποτελούν εκπαιδευτικές πρακτικές μέσω των οποίων βασικές έννοιες της Πληροφορικής προσεγγίζονται χωρίς τη χρήση υπολογιστή, μέσα από βιωματικές, παιγνιώδεις και συνεργατικές δραστηριότητες. Η αξιοποίησή τους συμβάλλει σημαντικά στη γεφύρωση της αφηρημένης θεωρίας με τη βιωματική εμπειρία, ενισχύοντας την κατανόηση εννοιών όπως οι αλγόριθμοι, η λογική, τα δεδομένα και τα αριθμητικά συστήματα (Papert, 1980; Resnick, 2007; Chen et al., 2023; Threekunprapa & Yasri, 2020).

Ιδιαίτερα στη διδασκαλία του δυαδικού συστήματος, η χρήση φυσικών προσομοιωτών και αναπαραστάσεων επιτρέπει στους μαθητές να αντιληφθούν ουσιαστικά τη λειτουργία των bit και τη σημασία της θέσης τους, ενισχύοντας την οπτικοποίηση και τη νοητική αναπαράσταση των αριθμών.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία και συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στοχεύει στην προσαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μαθητών, διασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες συμμετοχής και μάθησης για όλους. Η εφαρμογή διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, η ομαδοσυνεργατική εργασία και η αξιοποίηση ποικίλων εκπαιδευτικών εργαλείων ενισχύουν την ενεργή εμπλοκή των μαθητών και την οικοδόμηση θετικού παιδαγωγικού κλίματος (Matsagouras, 2011; Mills et al., 2021).

Στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, μέσω υποστηρικτικών πρακτικών, συνεργατικών δραστηριοτήτων και προσαρμογής της διδασκαλίας, με στόχο τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Μεθοδολογία

Εκπαιδευτικό πλαίσιο και δείγμα

Το παρόν διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε στη Β΄ τάξη του Τομέα Πληροφορικής του Μαυρογένειου ΕΠΑΛ Σάμου, στο πλαίσιο του μαθήματος «Βασικά Θέματα Πληροφορικής». Το τμήμα αποτελούνταν από οκτώ μαθητές με ανομοιογενές γνωστικό υπόβαθρο και διαφορετικά μαθησιακά χαρακτηριστικά. Στην τάξη συμμετείχαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές ανάγκες, γεγονός που κατέστησε αναγκαία την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας και υποστηρικτικών συνεργατικών τεχνικών.

Το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης χαρακτηριζόταν από συνεργατικότητα, θετική στάση απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία και αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, στοιχεία που συνέβαλαν ουσιαστικά στην ομαλή υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου. Παράλληλα, οι μαθητές με αυξημένες δεξιότητες αναλάμβαναν υποστηρικτικό ρόλο κατά τη διάρκεια των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, ενισχύοντας τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση όλων των μελών της ομάδας.

Διδακτική προσέγγιση

Η υλοποίηση του σεναρίου βασίστηκε σε ένα συνδυαστικό παιδαγωγικό μοντέλο που αξιοποιεί: τη μαθητοκεντρική προσέγγιση, τη διερευνητική μάθηση, τη βιωματική εκπαίδευση, την ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom) και τη συνεργατική μάθηση (Jonassen, 1999).

Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης μέσα από δραστηριότητες διερεύνησης, πειραματισμού και ανακάλυψης. Η διδασκαλία οργανώθηκε έτσι ώστε οι μαθητές να μη λειτουργούν ως παθητικοί δέκτες πληροφοριών αλλά ως ενεργοί συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε: στην ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης, στη σύνδεση θεωρίας και πράξης, στην ενίσχυση της συνεργασίας, καθώς και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της αυτενέργειας.

Εκπαιδευτικά εργαλεία και μέσα

Για την υλοποίηση του σεναρίου αξιοποιήθηκαν: η πλατφόρμα LAMS, διαδραστικά ψηφιακά εργαλεία, διαδραστικός πίνακας, λογισμικό παρουσίασης, φύλλα εργασίας, καθώς και φυσικοί προσομοιωτές στο πλαίσιο unplugged δραστηριοτήτων.

Η πλατφόρμα LAMS χρησιμοποιήθηκε στο προπαρασκευαστικό στάδιο της ανεστραμμένης τάξης, παρέχοντας στους μαθητές υλικό μελέτης και δραστηριότητες εμπέδωσης πριν από τη διδασκαλία στην τάξη. Με τον τρόπο αυτό επιδιώχθηκε η ενεργοποίηση της πρότερης γνώσης και η καλύτερη προετοιμασία των μαθητών για τη συμμετοχή στις δραστηριότητες της διδακτικής ώρας.

Παράλληλα, η αξιοποίηση unplugged δραστηριοτήτων συνέβαλε στη βιωματική κατανόηση της λειτουργίας του δυαδικού συστήματος, επιτρέποντας στους μαθητές να αναπαραστήσουν φυσικά τις λογικές καταστάσεις και τη θέση των bit.

Διαδικασία υλοποίησης

Η διδακτική παρέμβαση είχε διάρκεια μίας διδακτικής ώρας (45 λεπτών) και οργανώθηκε σε διακριτές φάσεις. Αρχικά πραγματοποιήθηκε δραστηριότητα αφόρμησης μέσω προβληματισμού που συνδεόταν με εμπειρίες της καθημερινότητας των μαθητών, με στόχο την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και της πρότερης γνώσης.

Ακολούθησε σύντομη παρουσίαση των βασικών αρχών του δυαδικού συστήματος και των διαδικασιών μετατροπής αριθμών από το δυαδικό στο δεκαδικό σύστημα και αντίστροφα. Στη συνέχεια οι μαθητές συμμετείχαν σε unplugged βιωματική δραστηριότητα κατασκευής φυσικού προσομοιωτή, ώστε να κατανοήσουν εμπειρικά τη σημασία της θέσης κάθε bit και τη λειτουργία των λογικών καταστάσεων 0 και 1.

Οι δραστηριότητες συνεχίστηκαν με ομαδοσυνεργατική εργασία και χρήση φύλλων εργασίας και ψηφιακών εργαλείων αυτοαξιολόγησης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν κυρίως καθοδηγητικός και υποστηρικτικός, παρέχοντας ανατροφοδότηση και ενίσχυση όπου απαιτούνταν.

Η διαδικασία ολοκληρώθηκε με ανακεφαλαίωση, συζήτηση και αξιολόγηση της μαθησιακής εμπειρίας από τους μαθητές, ενισχύοντας τον αναστοχασμό και τη μεταγνωστική τους επίγνωση.

Περιγραφή του Διδακτικού Σεναρίου

Γενικά στοιχεία του σεναρίου

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο σχεδιάστηκε για το μάθημα «Βασικά Θέματα Πληροφορικής» της Β΄ τάξης ΕΠΑΛ και αφορά τη διδασκαλία της ενότητας «Αριθμητικά Συστήματα Αρίθμησης – Μετατροπή αριθμού από το δυαδικό στο δεκαδικό και αντίστροφα». Η διάρκεια εφαρμογής του σεναρίου ήταν μία διδακτική ώρα (45 λεπτά).

Βασικός σκοπός του σεναρίου ήταν η κατανόηση του δυαδικού συστήματος αρίθμησης και η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να μετατρέπουν αριθμούς μεταξύ δυαδικού και δεκαδικού συστήματος μέσα από βιωματικές και συνεργατικές δραστη-

ριότητες. Παράλληλα επιδιώχθηκε η σύνδεση των αφηρημένων εννοιών της ψηφιακής αναπαράστασης δεδομένων με αυθεντικές μαθησιακές εμπειρίες και η ενίσχυση της υπολογιστικής σκέψης των μαθητών.

Διδακτικοί στόχοι

Οι στόχοι του σεναρίου οργανώθηκαν σε τρεις άξονες:

Γνωστικοί στόχοι: Οι μαθητές να αναγνωρίζουν διαφορετικούς τρόπους αναπαράστασης αριθμών, να κατανοούν τη θέση των bit σε έναν δυαδικό αριθμό και να διακρίνουν το ψηφίο μέγιστης (MSB) και ελάχιστης σημαντικότητας (LSB).

Στόχοι δεξιοτήτων: Οι μαθητές να αναπαριστούν δυαδικούς αριθμούς με βιωματικό τρόπο, να πραγματοποιούν μετατροπές δυαδικών και δεκαδικών αριθμών, να αξιοποιούν ψηφιακά εργαλεία για αυτοαξιολόγηση και να αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων.

Στόχοι στάσεων: Η ανάπτυξη συνεργατικότητας, αλληλοϋποστήριξης και αυτοπεποίθησης των μαθητών, η αποδοχή της διαφορετικότητας και η σύνδεση των ψηφιακών εννοιών με την καθημερινή ζωή.

Δομή και φάσεις υλοποίησης

Η οργάνωση της διδασκαλίας ακολούθησε συγκεκριμένες φάσεις, ώστε να εξασφαλιστεί η σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης και η ενεργή εμπλοκή όλων των μαθητών.

Αφόρμηση και ενεργοποίηση πρότερων γνώσεων

Η διδασκαλία ξεκίνησε με προβληματισμό που συνδεόταν με καθημερινές εμπειρίες των μαθητών, ενισχύοντας την ενεργοποίηση της πρότερης γνώσης και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Μέσω σύντομης συζήτησης και αξιοποίησης ψηφιακού εργαλείου forum οι μαθητές εξέφρασαν αρχικές ιδέες και προβληματισμούς.

Παρουσίαση και καθοδηγούμενη διδασκαλία

Ακολούθησε σύντομη παρουσίαση των βασικών αρχών του δυαδικού συστήματος και επίδειξη παραδειγμάτων μετατροπών αριθμών από το δυαδικό στο δεκαδικό σύστημα και αντίστροφα. Η παρουσίαση υποστηρίχθηκε από οπτικές αναπαραστάσεις και παραδείγματα ώστε να διευκολυνθεί η κατανόηση των νέων εννοιών.

Unplugged βιωματική δραστηριότητα

Κεντρικό στοιχείο του σεναρίου αποτέλεσε η unplugged δραστηριότητα κατασκευής φυσικού προσομοιωτή. Μέσα από βιωματική αλληλεπίδραση οι μαθητές αναπαρέστησαν λογικές καταστάσεις και θέσεις bit, προσεγγίζοντας με φυσικό τρόπο τη λει-

τουργία του δυαδικού συστήματος. Η δραστηριότητα αυτή ενίσχυσε σημαντικά τη συμμετοχή, την κατανόηση και την ενεργητική μάθηση.

Ομαδοσυνεργατική εργασία και αυτοαξιολόγηση

Οι μαθητές εργάστηκαν σε ανομοιογενείς ομάδες, αξιοποιώντας φύλλα εργασίας και ψηφιακά εργαλεία αυτοαξιολόγησης. Οι πιο προχωρημένοι μαθητές υποστήριξαν τους συμμαθητές τους, συμβάλλοντας στη δημιουργία θετικού και συνεργατικού μαθησιακού κλίματος.

Αναστοχασμός και ανακεφαλαίωση

Η διδακτική διαδικασία ολοκληρώθηκε με συζήτηση, ανακεφαλαίωση και αξιολόγηση της μαθησιακής εμπειρίας. Οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να εκφράσουν τις δυσκολίες, τις εμπειρίες και τις στρατηγικές που αξιοποίησαν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, ενισχύοντας τη μεταγνωστική τους επίγνωση.

Υλοποίηση και Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες

Προπαρασκευαστικό στάδιο – Ανεστραμμένη τάξη

Πριν από τη διεξαγωγή του μαθήματος, οι μαθητές είχαν πρόσβαση σε ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό μέσω της πλατφόρμας LAMS, στο πλαίσιο της ανεστραμμένης τάξης. Το υλικό περιλάμβανε βασικές πληροφορίες σχετικά με: την αναπαράσταση δεδομένων σε ψηφιακή μορφή, τις μονάδες μέτρησης χωρητικότητας μνήμης, την έννοια των bit, καθώς και εισαγωγικές δραστηριότητες σχετικές με τα αριθμητικά συστήματα.

Οι μαθητές κλήθηκαν να μελετήσουν το υλικό και να ολοκληρώσουν δραστηριότητα εμπέδωσης πριν από το μάθημα, ώστε να αποκτήσουν το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο για τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες της τάξης. Η διαδικασία αυτή επέτρεψε την καλύτερη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου και ενίσχυσε την ενεργή συμμετοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Δραστηριότητα αφόρμησης και ενεργοποίηση ενδιαφέροντος

Η διδασκαλία ξεκίνησε με έναν σύντομο προβληματισμό που συνδεόταν με την καθημερινότητα των μαθητών και τη λειτουργία των ψηφιακών συσκευών. Μέσω ερωτήσεων διερεύνησης επιχειρήθηκε η ενεργοποίηση της πρότερης γνώσης και η δημιουργία γνωστικής σύγκρουσης σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι υπολογιστές «αντιλαμβάνονται» και αποθηκεύουν πληροφορίες.

Η αξιοποίηση του εργαλείου forum έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν ιδέες, απορίες και αρχικές υποθέσεις, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.

Παρουσίαση βασικών εννοιών

Ακολούθησε σύντομη παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών του δυαδικού συστήματος αρίθμησης, με έμφαση:στη σημασία της θέσης κάθε bit, στις δυνάμεις του δύο, στις έννοιες MSB και LSB, καθώς και στις διαδικασίες μετατροπής δυαδικών και δεκαδικών αριθμών.

Η παρουσίαση υποστηρίχθηκε από παραδείγματα, οπτικές αναπαραστάσεις και καθοδηγούμενες δραστηριότητες, ώστε οι μαθητές να παρακολουθούν ενεργά τη διαδικασία και να διαμορφώνουν σταδιακά τη νέα γνώση.

Unplugged βιωματική δραστηριότητα

Κεντρικό σημείο της διδακτικής παρέμβασης αποτέλεσε η unplugged δραστηριότητα κατασκευής φυσικού προσομοιωτή δυαδικών αριθμών. Οι μαθητές, μέσα από βιωματική αλληλεπίδραση και συνεργασία, αναπαρέστησαν λογικές καταστάσεις 0 και 1 χρησιμοποιώντας φυσικά αντικείμενα και θέσεις που αντιστοιχούσαν στις δυνάμεις του δύο.

Η δραστηριότητα αυτή: ενίσχυσε τη νοητική αναπαράσταση των δυαδικών αριθμών, διευκόλυνε την κατανόηση της θέσης των bit, μείωσε τον βαθμό αφαίρεσης των εννοιών, και αύξησε το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών.

Παράλληλα, η συνεργασία μεταξύ των μαθητών λειτούργησε υποστηρικτικά για τους μαθητές με χαμηλότερο γνωστικό επίπεδο ή μαθησιακές δυσκολίες.

Ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα και αυτοαξιολόγηση

Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίστηκαν σε ανομοιογενείς ομάδες και εργάστηκαν σε φύλλα εργασίας που περιλάμβαναν: μετατροπές αριθμών, συμπλήρωση πινάκων, και επίλυση προβλημάτων σχετικών με το δυαδικό σύστημα.

Οι δραστηριότητες συνοδεύονταν από ψηφιακά εργαλεία αυτοαξιολόγησης και διαδραστικούς προσομοιωτές, μέσω των οποίων οι μαθητές μπορούσαν να ελέγχουν άμεσα την ορθότητα των απαντήσεών τους και να αναστοχάζονται πάνω στα λάθη και στις στρατηγικές επίλυσης που ακολούθησαν.

Η συνεργατική εργασία ενίσχυσε: την επικοινωνία, την ενσυναίσθηση, την αποδοχή της διαφορετικότητας, και την αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των μαθητών.

Αναστοχασμός και αξιολόγηση

Η διδακτική διαδικασία ολοκληρώθηκε με ανακεφαλαίωση των βασικών εννοιών και συζήτηση σχετικά με τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών. Οι μαθητές ενθαρρύνθη-

καν να περιγράψουν: τι τους δυσκόλεψε, ποια στρατηγική τους βοήθησε περισσότερο, και πώς η βιωματική δραστηριότητα συνέβαλε στην κατανόηση των εννοιών.

Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε διαμορφωτικά καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, μέσω: παρατήρησης, ερωτήσεων κατανόησης, συμμετοχής στις δραστηριότητες, και αυτοαξιολόγησης.

Αποτελέσματα – Συζήτηση και Συμπεράσματα

Η εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου ανέδειξε θετικά αποτελέσματα τόσο σε γνωστικό όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες, παρουσιάζοντας αυξημένο ενδιαφέρον και θετική στάση απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία. Η αξιοποίηση βιωματικών και συνεργατικών πρακτικών συνέβαλε ουσιαστικά στην κατανόηση των βασικών εννοιών του δυαδικού συστήματος και στη μείωση της δυσκολίας που χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα.

Ιδιαίτερα αποτελεσματική αποδείχθηκε η unplugged δραστηριότητα, καθώς οι μαθητές προσέγγισαν με φυσικό και οπτικό τρόπο τη λειτουργία των bit και τη σημασία της θέσης τους στους δυαδικούς αριθμούς. Η χρήση φυσικών αναπαραστάσεων και διαδραστικών δραστηριοτήτων ενίσχυσε τη συμμετοχή, το ενδιαφέρον και την ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης (Fitrah et al., 2025; Threekunprapa & Yasri, 2020). Παράλληλα, οι μαθητές εμφάνισαν μεγαλύτερη ευκολία στις μετατροπές δυαδικών και δεκαδικών αριθμών κατά τις δραστηριότητες εφαρμογής και αυτοαξιολόγησης.

Η εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης λειτούργησε υποστηρικτικά στη διδακτική διαδικασία, καθώς οι μαθητές είχαν ήδη έρθει σε επαφή με βασικές έννοιες πριν από τη διεξαγωγή του μαθήματος. Αυτό επέτρεψε την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου για δραστηριότητες διερεύνησης, συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων μέσα στην τάξη. Παράλληλα, η χρήση ψηφιακών εργαλείων και δραστηριοτήτων αυτοαξιολόγησης ενίσχυσε τη μεταγνωστική επίγνωση και την αυτορρύθμιση της μάθησης.

Σε παιδαγωγικό επίπεδο, η ομαδοσυνεργατική οργάνωση της διδασκαλίας ενίσχυσε την επικοινωνία, την αλληλοϋποστήριξη και την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία συνέβαλε ουσιαστικά στην υποστήριξη μαθητών με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και στη δημιουργία θετικού και συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Ωστόσο, κατά την εφαρμογή του σεναρίου διαπιστώθηκαν ορισμένες δυσκολίες, κυρίως ως προς τη διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου και τον διαφορετικό ρυθμό εργασίας των μαθητών. Οι δυσκολίες αυτές ανέδειξαν την ανάγκη ευελιξίας στον σχεδιασμό και την εφαρμογή των δραστηριοτήτων, καθώς και τη σημασία της συνεχούς παιδαγωγικής υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό.

Συνολικά, η παρούσα διδακτική παρέμβαση επιβεβαίωσε ότι η αξιοποίηση βιωματικών και διερευνητικών πρακτικών, σε συνδυασμό με τη χρήση ΤΠΕ, μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία αφηρημένων εννοιών της Πληροφορικής. Η εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων συμβάλλει στη δημιουργία δημιουργικών, συνεργατικών και συμπεριληπτικών μαθησιακών περιβαλλόντων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.

Bruner, J. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review, 31*(1), 21–32.

Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models* (Vol. II). Lawrence Erlbaum Associates.

Komis, V. (2004). *Introduction to the educational applications of information and communication technologies*. New Technologies Publications.

Matsagouras, I. (2011). *Interdisciplinarity in school knowledge*. Grigoris Publications.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.

Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon, 9*(5), 1–6.

Raptis, A., & Rapti, A. (2007). *Learning and teaching in the information society*. Rapti Publications.

Resnick, M. (2007). Sowing the seeds for a more creative society. *Learning and Leading with Technology, 35*(4), 18–22.

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

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM, 49*(3), 33–35.

Fitrah, M., Sofroniou, A., Setiawan, C., Widihastuti, W., Yarmanetti, N., Jaya, M. P. S., Panuntun, J. G., Arfaton, A., Beteno, S., & Susianti, I. (2025). The impact of integrated project-based learning and flipped classroom on students' computa-

tional thinking skills: Embedded mixed methods. *Education Sciences, 15*(4), 448. https://doi.org/10.3390/educsci15040448

Mills, K., Chiu, J., DeBarger, A., & Rice, E. (2021). *Computational thinking for an inclusive world: A resource for educators to learn and lead*. Education Development Center.

Chen, P., et al. (2023). Fostering computational thinking through unplugged activities. *Thinking Skills and Creativity*, 47, 101207.

Threekunprapa, A., & Yasri, P. (2020). Patterns of computational thinking development while solving unplugged coding activities coupled with the 3S approach for self-directed learning. *European Journal of Educational Research, 9*(3), 1027–1045.

Διδασκαλία των Γεωμετρικών Μοτίβων στη ΣΤ΄ Δημοτικού: Μια μαθητοκεντρική και διερευνητική προσέγγιση με αξιοποίηση της ανεστραμμένης τάξης

Αλμπάνης Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.,

Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει μια διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία του κεφαλαίου «Γεωμετρικά Μοτίβα» στη ΣΤ΄ Δημοτικού, σχεδιασμένη σύμφωνα με τις αρχές του Νέου Προγράμματος Σπουδών. Η πρόταση βασίζεται σε μαθητοκεντρικές, διερευνητικές και βιωματικές προσεγγίσεις, αξιοποιώντας το μοντέλο της αναστραμμένης τάξης εντός της σχολικής αίθουσας (in-class flipped learning). Η διδασκαλία οργανώνεται με διαφοροποιημένες ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, χειραπτικά υλικά, ψηφιακά εργαλεία και δράσεις σωματικής ενεργοποίησης, χωρίς χρήση φωτοτυπιών. Παράλληλα, αναδεικνύεται η διαθεματική διάσταση των γεωμετρικών μοτίβων μέσα από συνδέσεις με την τέχνη, την αρχιτεκτονική, τη φύση και τη μουσική, ενισχύοντας τη σύνδεση των μαθηματικών με την καθημερινή ζωή. Η αξιολόγηση ενσωματώνεται στη μαθησιακή διαδικασία μέσω συνεχούς ανατροφοδότησης και παρατήρησης. Η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση στοχεύει στην καλλιέργεια της μαθηματικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της συνεργασίας και της αυτονομίας των μαθητών, προάγοντας την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις- Κλειδιά: Γεωμετρικά μοτίβα, αναστραμμένη τάξη, διαφοροποιημένη διδασκαλία, μαθηματική εκπαίδευση, διερευνητική μάθηση.

Teaching Geometric Patterns in Sixth Grade: A Student-Centered and Inquiry-Based Approach through In-Class Flipped Learning

Almpanis Ioannis, Primary Education Teacher, M.Sc.

Abstracts

This article presents an instructional proposal for teaching the unit Geometric Patterns in the sixth grade of primary education, designed in accordance with the principles of the new national curriculum. The proposed approach is grounded in student-centered, inquiry-based, and experiential learning, implementing an in-class flipped learning model. Instruction is organized through differentiated collaborative activities, hands-on materials, digital tools, and movement-based learning experiences, without the use of worksheets. Furthermore, the interdisciplinary nature of geometric patterns is highlighted through connections with art, architecture, nature, and music, enabling students to recognize the presence of mathematics in everyday life. Assessment is embedded throughout the learning process by means of continuous observation and formative feedback. The proposed instructional design aims to foster mathematical thinking, creativity, collaboration, and learner autonomy while promoting students' active engagement in meaningful learning experiences.

Key-words: geometric patterns, in-class flipped learning, differentiated instruction, mathematics education, inquiry-based learning.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία των Μαθηματικών στη σύγχρονη πρωτοβάθμια εκπαίδευση απομακρύνεται σταδιακά από παραδοσιακές, δασκαλοκεντρικές πρακτικές και προσανατολίζεται σε μαθησιακά περιβάλλοντα που προάγουν την ενεργό συμμετοχή, τη διερεύνηση και τη συνεργασία των μαθητών. Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021) υιοθετεί αυτή τη φιλοσοφία, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη βιωματική μάθηση, στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και στην αξιοποίηση σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και ψηφιακών εργαλείων.

Στο πλαίσιο αυτό, το κεφάλαιο «Γεωμετρικά Μοτίβα» της ΣΤ΄ Δημοτικού προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες για την ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης, της αναγνώρισης κανονικοτήτων και της δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων. Η κατανόηση των γεωμετρικών μοτίβων συνδέεται με την ανάπτυξη της αλγεβρικής σκέψης και του οπτικοχωρικού γραμματισμού, ενώ παράλληλα επιτρέπει τη διαθεματική σύνδεση των Μαθηματικών με την τέχνη, την αρχιτεκτονική, τη φύση και τη μουσική.

Η παρούσα διδακτική πρόταση βασίζεται στις αρχές του εποικοδομισμού, σύμφωνα με τις οποίες η γνώση οικοδομείται ενεργητικά μέσα από την εμπειρία, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση με το μαθησιακό περιβάλλον (Vygotsky, 1978· Bruner, 1996). Παράλληλα, αξιοποιεί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών (Tomlinson, 2014), καθώς και το μοντέλο της αναστραμμένης τάξης εντός της σχολικής αίθουσας (in-class flipped learning), χωρίς να απαιτείται προετοιμασία στο σπίτι.

Η διδασκαλία οργανώνεται γύρω από συνεργατικές δραστηριότητες, χειραπτικά υλικά, ψηφιακά εργαλεία και δράσεις σωματικής ενεργοποίησης, δημιουργώντας ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον που ενισχύει την αυτενέργεια και τη συμμετοχή των μαθητών. Επιπλέον, η αξιολόγηση ενσωματώνεται οργανικά στη μαθησιακή διαδικασία μέσω συνεχούς ανατροφοδότησης, παρατήρησης και άτυπων τεχνικών αξιολόγησης (Black & Wiliam, 2009), εστιάζοντας στη μαθησιακή πορεία και όχι αποκλειστικά στο τελικό αποτέλεσμα, όπως προτείνεται στη σύγχρονη διδακτική των Μαθηματικών (Sfard, 1991· Boaler, 2016).

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η παρουσίαση και η τεκμηρίωση μιας καινοτόμου διδακτικής πρότασης για τη διδασκαλία των γεωμετρικών μοτίβων στη ΣΤ΄ Δημοτικού, η οποία επιδιώκει να καλλιεργήσει τη μαθηματική σκέψη, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και την αυτονομία των μαθητών μέσα από αυθεντικές και βιωματικές μαθησιακές εμπειρίες.

Θεωρητικό Μέρος

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση

Η σύγχρονη σχολική τάξη χαρακτηρίζεται από έντονη ετερογένεια, καθώς συγκεντρώνει μαθητές με διαφορετικές ικανότητες, μαθησιακές ανάγκες, ενδιαφέροντα και τρόπους προσέγγισης της γνώσης. Η πραγματικότητα αυτή καθιστά αναγκαία την εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών που αναγνωρίζουν τη μοναδικότητα κάθε μαθητή και προσαρμόζουν τη διδακτική διαδικασία, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες όλων.

Στο πλαίσιο αυτό, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση αποτελεί μια ευέλικτη παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία προβλέπει τη συστηματική προσαρμογή του περιεχομένου, των διδακτικών μεθόδων, των μαθησιακών δραστηριοτήτων και της αξιολόγησης, με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (Tomlinson & Imbeau, 2010). Η προσέγγιση αυτή διαθέτει ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο, καθώς αντλεί αρχές από την ψυχολογία, την παιδαγωγική και την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020). Παράλληλα, εδράζεται στις αρχές του εποικοδομισμού και σε σύγχρονες θεωρίες μάθησης, αναδεικνύοντας τον ενεργό ρόλο του μαθητή στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης και προωθώντας τον σεβασμό στη διαφορετικότητα (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020).

Μέσα από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επιδιώκεται η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης, η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών και η δημιουργία ενός συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, στο οποίο κάθε μαθητής μπορεί να αναπτύξει τις δυνατότητές του και να συμμετέχει ουσιαστικά στη μαθησιακή διαδικασία.

Ανεστραμμένη Τάξη

Η Αναστραμμένη Τάξη (Flipped Classroom) αποτελεί μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση, κατά την οποία αντιστρέφεται η παραδοσιακή οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας. Ειδικότερα, η αρχική παρουσίαση του νέου γνωστικού περιεχομένου πραγματοποιείται εκτός της σχολικής αίθουσας, συνήθως μέσω ψηφιακών εργαλείων, όπως εκπαιδευτικά βίντεο, διαδραστικές παρουσιάσεις ή άλλο πολυμεσικό υλικό. Ως αποτέλεσμα, ο χρόνος που αφιερώνεται στην τάξη αξιοποιείται για δραστηριότητες που προάγουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, όπως η διερεύνηση, η επίλυση προβλημάτων, η συνεργασία και η ανάπτυξη δεξιοτήτων ανώτερης γνωστικής επεξεργασίας.

Η Ενδοτάξια Ανεστραμμένη Μάθηση (In-class Flipped Learning) αποτελεί προσαρμοσμένη μορφή της συγκεκριμένης προσέγγισης, η οποία ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σχολικού περιβάλλοντος και αντιμετωπίζει περιορισμούς που σχετίζονται με την άνιση πρόσβαση των μαθητών σε ψηφιακά μέσα και τεχνολογικές υποδομές εκτός σχολείου. Στο μοντέλο αυτό, η πρώτη επαφή με το νέο γνωστικό αντικείμενο

πραγματοποιείται εντός της τάξης μέσω της αξιοποίησης πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού. Οι μαθητές εργάζονται ατομικά ή συνεργατικά, ακολουθώντας τον δικό τους ρυθμό μάθησης, ενώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εμψυχωτής, καθοδηγητής και υποστηρικτής της μαθησιακής διαδικασίας. Η προσέγγιση αυτή ενισχύει την εξατομίκευση της διδασκαλίας, προάγει την αυτενέργεια και ενθαρρύνει την ανάπτυξη υπευθυνότητας και αυτορρύθμισης των μαθητών (Hart, 2024).

Διδακτικό Σενάριο

Διδακτικοί στόχοι και γνωστικές επιδιώξεις

Με τη διδακτική διαδικασία επιδιώκεται να επιτευχθούν μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και επικοινωνίας.
Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες μετά την υλοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας αναμένεται να είναι σε θέση:

- Να αναγνωρίζουν γεωμετρικά μοτίβα σε οπτικά περιβάλλοντα (εικόνες, αντικείμενα, υφάσματα, διακοσμήσεις, πλακάκια).
- Να εντοπίζουν το βασικό στοιχείο που επαναλαμβάνεται και να προσδιορίζουν τον κανόνα του μοτίβου.
- Να προβλέπουν την εξέλιξη ενός μοτίβου εφαρμόζοντας λογική ακολουθία και κανονικότητα.
- Να δημιουργούν δικά τους μοτίβα με χρήση φυσικών υλικών ή ψηφιακών εργαλείων.
- Να συνεργάζονται αρμονικά σε ομάδες, μοιράζοντας ρόλους και λαμβάνοντας από κοινού αποφάσεις.
- Να αξιολογούν τα μοτίβα τους με βάση την αισθητική συνέπεια, τη συμμετρία και την επανάληψη.
- Να επιλέγουν δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στο προσωπικό τους μαθησιακό στυλ, ενισχύοντας την αυτενέργεια.
- Να αξιοποιούν ψηφιακά μέσα για τη δημιουργία, την αναπαράσταση και την παρουσίαση γεωμετρικών μοτίβων.
- Να στοχάζονται πάνω στη μαθησιακή διαδικασία, να εντοπίζουν τις στρατηγικές που
- χρησιμοποίησαν και να προτείνουν τρόπους βελτίωσης.

Διδακτικές δραστηριότητες, μέθοδοι και μέσα εφαρμογής

Η διδακτική παρέμβαση ξεκινά με την προβολή ενός σύντομου βίντεο διάρκειας 2–3 λεπτών στον διαδραστικό πίνακα, το οποίο παρουσιάζει παραδείγματα γεωμετρικών μοτίβων από την καθημερινή ζωή, την τέχνη και τη φύση. Η δραστηριότητα αυτή λειτουργεί ως ερέθισμα για την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών, καθώς έχουν ήδη έρθει σε επαφή με την έννοια των μοτίβων σε προηγούμενες τάξεις, ενώ παράλληλα ενισχύει το ενδιαφέρον και το κίνητρό τους για τη νέα μαθησιακή εμπειρία.

Στη συνέχεια εφαρμόζεται η συνεργατική στρατηγική **Think–Pair–Share**, σε συνδυασμό με τη «**Σκάλα Σκέψης**», προκειμένου να υποστηριχθεί η σταδιακή ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης και του συλλογισμού των μαθητών. Αρχικά, παρουσιάζεται ένας λειτουργικός ορισμός του γεωμετρικού μοτίβου ως μιας ακολουθίας σχημάτων που ακολουθούν έναν συγκεκριμένο κανόνα, ο οποίος μπορεί να αφορά το σχήμα, το μέγεθος, τη θέση ή τον ρυθμό επανάληψης. Στη φάση **Think**, κάθε μαθητής παρατηρεί ατομικά ένα νέο γεωμετρικό μοτίβο και καταγράφει τις αρχικές του παρατηρήσεις σχετικά με τα στοιχεία που επαναλαμβάνονται ή μεταβάλλονται. Στη φάση **Pair**, οι μαθητές συνεργάζονται σε ζευγάρια, συγκρίνουν τις απόψεις τους και επιχειρούν να διατυπώσουν τον κανόνα που διέπει το μοτίβο. Τέλος, κατά τη φάση **Share**, παρουσιάζουν τα συμπεράσματά τους στην ολομέλεια της τάξης, αναπτύσσοντας τον προφορικό μαθηματικό λόγο και την ικανότητα τεκμηρίωσης των απόψεών τους.

Μέσα από τη συζήτηση και τη φθίνουσα καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, οι μαθητές οδηγούνται στη συλλογική διαμόρφωση των βασικών κατηγοριών γεωμετρικών μοτίβων. Αναγνωρίζουν επαναλαμβανόμενα, εναλλασσόμενα, αυξανόμενα ή μειούμενα και μετασχηματιστικά μοτίβα, διατυπώνοντας οι ίδιοι τα χαρακτηριστικά κάθε κατηγορίας μέσα από τη διερεύνηση και την παρατήρηση, αντί να λαμβάνουν έτοιμους ορισμούς.

Στο επόμενο στάδιο, οι μαθητές οργανώνονται σε ομάδες με βάση τα ενδιαφέροντά τους και επιλέγουν τη δημιουργική δραστηριότητα στην οποία επιθυμούν να συμμετάσχουν. Οι δραστηριότητες έχουν σχεδιαστεί έτσι ώστε να καλύπτουν όλες τις βασικές κατηγορίες γεωμετρικών μοτίβων, αξιοποιώντας βιωματικές, συνεργατικές και διαθεματικές προσεγγίσεις. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει συγκεκριμένο ρόλο και εργάζεται με διαφορετικά μέσα και υλικά, ανάλογα με το μαθησιακό της προφίλ.

Ειδικότερα, η ομάδα των **«Αρχαιολόγων»** μελετά γεωμετρικά μοτίβα σε αρχαία αγγεία αξιοποιώντας φωτογραφικό και ψηφιακό υλικό, αναγνωρίζει τον μαθηματικό κανόνα που ακολουθείται και τον αποτυπώνει σχεδιαστικά. Η ομάδα των **«Εικαστικών»** δημιουργεί ένα φανταστικό κεραμικό αγγείο, το οποίο διακοσμεί με γεωμετρικά μοτίβα εφαρμόζοντας έννοιες όπως η συμμετρία, ο ρυθμός και η επανάληψη, χρησιμοποιώντας φυσικά υλικά και χρώματα. Η ομάδα των **«Ψηφιακών Δημιουργών»** αξιοποιεί tablets και ηλεκτρονικούς υπολογιστές, χρησιμοποιώντας την εφαρμογή *Toy Theater* για τη δημιουργία ψηφιακών μοτίβων και την αιτιολόγηση του μαθηματικού κανόνα που ακολουθείται. Τέλος, η ομάδα των **«Art Designers»** δημιουργεί πρωτότυπες

συνθέσεις στο δάπεδο της αίθουσας με μολύβια και άλλα αντικείμενα, επιλέγοντας ελεύθερα σχήματα, χρώματα και ρυθμούς, με στόχο την ενίσχυση της δημιουργικότητας, της αισθητικής αντίληψης και της ελεύθερης καλλιτεχνικής έκφρασης.

Καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, οι ομάδες συνεργάζονται, κατανέμουν ρόλους και παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους στην ολομέλεια. Ο εκπαιδευτικός διατηρεί διακριτικό, υποστηρικτικό και εμψυχωτικό ρόλο, παρατηρώντας τη μαθησιακή πορεία των μαθητών, παρέχοντας εξατομικευμένη ανατροφοδότηση και διευκολύνοντας τη συνεργασία μεταξύ των ομάδων.

Με την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, οι μαθητές ταξινομούν τα μοτίβα στις αντίστοιχες κατηγορίες (επαναλαμβανόμενα, εναλλασσόμενα, αυξανόμενα/μειούμενα και μετασχηματιστικά), μέσα από συζήτηση και συλλογική επεξεργασία. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την εννοιολογική κατανόηση, τη μεταγνωστική επίγνωση, την αυτονομία και τη συνεργατική μάθηση, καθώς οι ίδιες οι κατηγορίες προκύπτουν από τη διερεύνηση των μαθητών.

Η αξιολόγηση ενσωματώνεται οργανικά στη μαθησιακή διαδικασία και έχει κυρίως διαμορφωτικό χαρακτήρα. Αρχικά, κάθε ομάδα ολοκληρώνει ένα σύντομο ηλεκτρονικό κουίζ, το οποίο περιλαμβάνει ερωτήσεις αναγνώρισης, πρόβλεψης και ταξινόμησης γεωμετρικών μοτίβων, αξιοποιώντας tablets, τον διαδραστικό πίνακα και τον υπολογιστή της τάξης. Η άμεση ανατροφοδότηση που παρέχει το ψηφιακό περιβάλλον ενισχύει τη μαθησιακή εμπλοκή και τη μεταγνωστική ικανότητα των μαθητών (Wang & Tahir, 2020· Black & Wiliam, 2009).

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός αξιολογεί συστηματικά τη συμμετοχή, τη συνεργασία, τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και την εξέλιξη κάθε μαθητή μέσω παρατήρησης, καταγραφής σχολίων και συζήτησης κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Η αξιολόγηση διαφοροποιείται ανάλογα με το μαθησιακό προφίλ και τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, ενώ στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης χορηγείται έντυπο φύλλο αξιολόγησης με δραστηριότητες πολλαπλών επιπέδων δυσκολίας, ώστε να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και στον τρόπο μάθησης κάθε παιδιού.

Σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού παραμένει συντονιστικός και υποστηρικτικός, δημιουργώντας ένα ασφαλές και συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο καλλιεργούνται η αυτενέργεια, η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η δημιουργικότητα και η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών.

Συμπεράσματα

Η παρούσα διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία των γεωμετρικών μοτίβων στη ΣΤ΄ Δημοτικού αναδεικνύει τη δυναμική ενός μαθητοκεντρικού και διερευνητικού πλαισίου μάθησης, το οποίο εναρμονίζεται με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τις κατευθύνσεις του Νέου Προγράμματος Σπουδών. Η αξιοποίηση της αναστραμμένης τάξης εντός της σχολικής αίθουσας, σε συνδυασμό με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, συμβάλλει ουσιαστικά στη δημιουργία ενός ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες, δυνατότητες και μαθησιακά προφίλ των μαθητών.

Η ενσωμάτωση βιωματικών, συνεργατικών και διαθεματικών δραστηριοτήτων ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και προάγει την ουσιαστική κατανόηση της έννοιας της κανονικότητας και των γεωμετρικών μοτίβων. Παράλληλα, η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και χειραπτικών υλικών υποστηρίζει την ανάπτυξη οπτικοχωρικών δεξιοτήτων και ενισχύει τη μαθησιακή εμπλοκή, καθιστώντας τη μαθηματική μάθηση πιο προσιτή και ελκυστική.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η μετατόπιση του ρόλου του εκπαιδευτικού από πομπό γνώσης σε εμψυχωτή και καθοδηγητή της μαθησιακής διαδικασίας, γεγονός που ενισχύει την αυτενέργεια, την υπευθυνότητα και τη συνεργατικότητα των μαθητών. Η διαμορφωτική αξιολόγηση, ενσωματωμένη στη μαθησιακή διαδικασία, συμβάλλει στη συνεχή ανατροφοδότηση και στη βελτίωση της μαθησιακής πορείας.

Συνολικά, η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση αναδεικνύει ότι η διδασκαλία των γεωμετρικών μοτίβων μπορεί να αποτελέσει ένα γόνιμο πεδίο ανάπτυξης μαθηματικής σκέψης, δημιουργικότητας και συνεργασίας, προωθώντας μια πιο ενεργή, ουσιαστική και συμπεριληπτική μαθησιακή εμπειρία για όλους τους μαθητές.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class everyday*. International Society for Technology in Education.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5–31 https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Boaler, J. (2016). *Mathematical mindsets: Unleashing students' potential through creative math,inspiring messages and innovative teaching*. Jossey-Bass.

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

Hart, C. J. (2024). *Evidence of Empathy in Rhetoric and Composition Studies: Tracing Empathy in the Writing Classroom, Discipline, and Beyond*. Wayne State University.

Ioannidou- Koutselini, M. (2020). Diaforopoiisi tis didaskalias kai tis mathisis: Dyskolies kai paranoiseis. Dialogoi! Theoria kai praxi stis epistimes agogis kai ekpaidefsis, 6, 12-29. doi: 10.12681/dial.25544

Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K12 education: Possible solutions and recommendations. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 12*(1), 1–22. https://doi.org/10.1186/s41039-016-0044-2

Sfard, A. (1991). On the dual nature of mathematical conceptions: Reflections on processes and objects as different sides of the same coin. *Educational Studies in Mathematics, 22*(1), 1–36. https://doi.org/10.1007/BF00302715

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom.* Alexandria, Virginia USA: ASCD.

Varna, E., & Sofou, E. (2021). I anastrammeni taxi stin Protovathmia Ekpaidefsi: Prokliseis kai prooptikes efarmogis. Synchroni Ekpaidefsi, 228, 35–42. Institouto Ekpaideftikis Politikis. (2021). Neo Programma Spoudon Mathimatikon ST'Dimotikou. IEP. https://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida

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

Wang, A. I., & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning – A literature review.*Computers & Education, 149*, 103818. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103818

Η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και τεχνητής νοημοσύνης στη διαθεματική διδασκαλία του κουκλοθεάτρου στο Δημοτικό Σχολείο

Γάκη Μαργιολή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.91.01, M.Ed.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο διερευνά την αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων και της τεχνητής νοημοσύνης στη διδασκαλία του κουκλοθεάτρου στο Δημοτικό Σχολείο, μέσα από την παρουσίαση ενός διαθεματικού διδακτικού σεναρίου για τη Δ΄ τάξη. Το σενάριο συνδυάζει στοιχεία Θεατρικής Αγωγής, Εικαστικών και Μουσικής, ενώ ενσωματώνει τεχνολογίες παραγωγής ψηφιακού περιεχομένου, όπως εφαρμογές δημιουργίας ήχων και podcast. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία χαρακτήρων, στη συγγραφή ιστορίας με τη βοήθεια τεχνητής νοημοσύνης και στη δραματοποίηση, αναπτύσσοντας δεξιότητες συνεργασίας και δημιουργικής έκφρασης. Η διδακτική προσέγγιση βασίζεται στον κονστρουκτιβισμό και στο μοντέλο TPACK. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η ενσωμάτωση των ΤΠΕ ενισχύει την εμπλοκή των μαθητών και συμβάλλει στην ανάπτυξη του ψηφιακού γραμματισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: κουκλοθέατρο, ΤΠΕ, τεχνητή νοημοσύνη, TPACK, διαθεματική μάθηση

The Use of Digital Tools and Artificial Intelligence in Interdisciplinary Teaching of Puppet Theatre in Primary Education

Gaki Margioli, Teacher P.E.91.01, M.Ed.

Abstract

This article explores the use of digital tools and artificial intelligence in teaching puppet theatre in primary education through an interdisciplinary teaching scenario for fourth-grade students. The scenario integrates Drama, Visual Arts, and Music while incorporating digital content creation tools such as sound applications and podcast production. Students actively engage in character creation, story development with AI support, and dramatization, enhancing collaboration and creative expression. The approach is grounded in constructivism and the TPACK framework. The findings indicate that ICT integration enhances student engagement and supports the development of digital literacy.

Key-words: puppet theatre, ICT, artificial intelligence, TPACK, interdisciplinary learning

Εισαγωγή

Η ένταξη των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί πλέον βασική προτεραιότητα της σύγχρονης παιδαγωγικής, καθώς συνδέεται με την ανάγκη

καλλιέργειας δεξιοτήτων που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης (Redecker, 2017). Η δημιουργική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) δεν περιορίζεται στην υποστήριξη της διδασκαλίας, αλλά επεκτείνεται στη μετατροπή των μαθητών σε ενεργούς παραγωγούς γνώσης και ψηφιακού περιεχομένου (Koehler & Mishra, 2009).

Στο πλαίσιο αυτό, η αξιοποίηση μορφών τέχνης, όπως το κουκλοθέατρο, προσφέρει σημαντικές παιδαγωγικές δυνατότητες, καθώς συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών (Eisner, 2002). Το κουκλοθέατρο συνιστά ένα πολυτροπικό μέσο μάθησης που συνδυάζει τον λόγο, την κίνηση, την εικόνα και τον ήχο, επιτρέποντας στους μαθητές να εκφραστούν δημιουργικά και να αναπτύξουν αφηγηματικές δεξιότητες (Bernier & O'Hare, 2005).

Η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης στη διδακτική πράξη προσθέτει μια νέα διάσταση στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς προσφέρει εργαλεία που μπορούν να υποστηρίξουν τη δημιουργία ιδεών, τη συγγραφή και τη διαμόρφωση περιεχομένου (Luckin et al., 2016). Ωστόσο, η αξιοποίησή της προϋποθέτει κατάλληλο παιδαγωγικό σχεδιασμό, ώστε να λειτουργεί ενισχυτικά και όχι υποκαταστατικά της μαθητικής δημιουργικότητας (Holmes et al., 2019).

Θεωρητική Θεμελίωση και Διδακτικός Σχεδιασμός

Ο σχεδιασμός του παρόντος διδακτικού σεναρίου εδράζεται σε σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης, οι οποίες αναδεικνύουν τον ενεργό ρόλο του μαθητή και τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της εμπειρίας και της δημιουργικής αξιοποίησης της τεχνολογίας. Η διδακτική προσέγγιση που υιοθετείται συνδυάζει στοιχεία του κονστρουκτιβισμού, της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας, της βιωματικής μάθησης και του μοντέλου TPACK, διαμορφώνοντας ένα πολυδιάστατο πλαίσιο μάθησης που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Σύμφωνα με τον κονστρουκτιβισμό, η γνώση δεν μεταδίδεται παθητικά αλλά οικοδομείται ενεργά από τον μαθητή μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και την επεξεργασία των εμπειριών του (Piaget, 1972). Στο πλαίσιο του παρόντος σεναρίου, οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες διερεύνησης και δημιουργίας, όπως η ανάπτυξη αφηγηματικών δομών και η κατασκευή κουκλών, γεγονός που ενισχύει την ενεργητική μάθηση και τη νοηματοδότηση της γνώσης.

Παράλληλα, η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία υπογραμμίζει τον καθοριστικό ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας στη μαθησιακή διαδικασία (Vygotsky & Cole, 1978). Η ομαδοσυνεργατική οργάνωση των δραστηριοτήτων στο σενάριο ευνοεί την ανταλλαγή ιδεών, τη διαπραγμάτευση νοημάτων και τη συν-οικοδόμηση της γνώσης, ενώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διαμεσολαβητής και υποστηρικτής της μαθησιακής διαδικασίας.

Η βιωματική μάθηση αποτελεί κεντρικό άξονα του σεναρίου, καθώς οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες δημιουργίας και καλλιτεχνικής έκφρασης, όπως η κατασκευή κουκλών και η δραματοποίηση ιστοριών. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες, η μάθηση συνδέεται άμεσα με την εμπειρία, αποκτά προσωπικό νόημα και ενισχύει την ενεργό εμπλοκή των μαθητών (Kolb, 1984). Το κουκλοθέατρο, ως πολυτροπικό μέσο, συμβάλλει ιδιαίτερα στην ανάπτυξη εκφραστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Κεντρικό ρόλο στον διδακτικό σχεδιασμό διαδραματίζει το μοντέλο TPACK, το οποίο αναδεικνύει τη δυναμική σύνδεση μεταξύ τεχνολογικής, παιδαγωγικής και γνωστικής γνώσης (Mishra & Koehler, 2006). Στην παρούσα διδακτική πρόταση, η τεχνολογία δεν αξιοποιείται απλώς ως υποστηρικτικό εργαλείο, αλλά ενσωματώνεται οργανικά στη μαθησιακή διαδικασία, συμβάλλοντας στη δημιουργία πολυτροπικών μαθησιακών εμπειριών και στην ενίσχυση της δημιουργικότητας και της συνεργασίας.

Ειδικότερα, η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης υποστηρίζει τη διαδικασία παραγωγής ιδεών, τη συγγραφή και την παρουσίαση του μαθητικού έργου, ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Η προσέγγιση αυτή ανταποκρίνεται στις σύγχρονες τάσεις της εκπαίδευσης, οι οποίες προωθούν τη δημιουργική και κριτική χρήση της τεχνολογίας (OECD, 2021·Redecker, 2017).

Η εφαρμογή του μοντέλου TPACK στο παρόν διδακτικό σενάριο αποτυπώνεται στον Πίνακα 1, όπου παρουσιάζεται η αντιστοίχιση των επιμέρους μορφών γνώσης με τις δραστηριότητες του κουκλοθεάτρου.

Πίνακας 1: Αντιστοίχιση γνώσεων με βάση το μοντέλο TPACK στο διδακτικό σενάριο κουκλοθεάτρου

Πεδίο γνώσης	**Περιγραφή στο πλαίσιο του σεναρίου**
Γνωστικό Περιεχόμενο (CK)	Κατανόηση βασικών στοιχείων αφήγησης (χαρακτήρες, πλοκή, αρχή-μέση-τέλος), γνωριμία με το κουκλοθέατρο ως μορφή θεατρικής έκφρασης και ανάπτυξη στοιχείων μουσικής και ηχητικής επένδυσης.
Παιδαγωγική Γνώση (PK)	Εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής μάθησης, βιωματικών δραστηριοτήτων και δραματοποίησης. Ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής και της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών.

Πεδίο γνώσης	Περιγραφή στο πλαίσιο του σεναρίου
Τεχνολογική Γνώση (TK)	Χρήση ψηφιακών εργαλείων για δημιουργία ιστορίας (AI), εφαρμογών δημιουργίας ήχων, ηχογράφησης και παραγωγής podcast, καθώς και προβολής οπτικοακουστικού υλικού.
Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (PCK)	Προσαρμογή της διδασκαλίας του κουκλοθεάτρου στις ανάγκες των μαθητών μέσα από βιωματικές δραστηριότητες και δημιουργία χαρακτήρων.
Τεχνολογική Γνώση Περιεχομένου (TCK)	Αξιοποίηση της τεχνολογίας για τη δημιουργία και παρουσίαση αφηγηματικού περιεχομένου (ιστορία, ήχος, παράσταση).
Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση (TPK)	Ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία με τρόπο που ενισχύει τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.
Ολοκληρωμένη Γνώση TPACK	Συνδυασμός περιεχομένου, παιδαγωγικής και τεχνολογίας για τη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης μαθησιακής εμπειρίας που περιλαμβάνει σχεδιασμό, δημιουργία και παρουσίαση κουκλοθεάτρου με ψηφιακή υποστήριξη.

Στοχοθεσία

Η στοχοθεσία του παρόντος διδακτικού σεναρίου διαμορφώνεται με βάση τις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής και επικεντρώνεται στην ολιστική καλλιέργεια των μαθητών, συνδυάζοντας γνωστικές, κοινωνικές και δημιουργικές διαστάσεις της μάθησης. Το σενάριο, το οποίο αξιοποιεί το κουκλοθέατρο σε συνδυασμό με ψηφιακά εργαλεία και εφαρμογές τεχνητής νοημοσύνης, αποσκοπεί στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών σε αυθεντικές και πολυτροπικές μαθησιακές εμπειρίες. Οι στόχοι οργανώνονται σύμφωνα με την αναθεωρημένη ταξινομία του Bloom, η οποία δίνει έμφαση όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ανώτερης τάξης, όπως η δημιουργία και η αξιολόγηση (Anderson & Krathwohl, 2001·Bloom, 1956).

Γνωστικοί στόχοι

Σε γνωστικό επίπεδο, το σενάριο αποσκοπεί στην κατανόηση βασικών στοιχείων της αφήγησης, όπως η δομή της ιστορίας, οι χαρακτήρες και η πλοκή, καθώς και στην εξοικείωση με το κουκλοθέατρο ως μορφή θεατρικής και καλλιτεχνικής έκφρασης. Πα-

ράλληλα, επιδιώκεται η ικανότητα διασύνδεσης διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, ενισχύοντας μια διαθεματική προσέγγιση της γνώσης που ευνοεί τη μεταφορά και την εφαρμογή της σε ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα (Drake & Reid, 2018).

Δεξιότητες

Σε επίπεδο δεξιοτήτων, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, της συνεργασίας και της επικοινωνίας, μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή και την αλληλεπίδραση (Johnson & Johnson, 2009). Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφραστούν μέσω της δραματοποίησης και της καλλιτεχνικής δημιουργίας, αξιοποιώντας πολλαπλά εκφραστικά μέσα.

Παράλληλα, προάγονται οι ψηφιακές δεξιότητες, καθώς οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν ψηφιακά εργαλεία και εφαρμογές τεχνητής νοημοσύνης για τη δημιουργία, οργάνωση και επεξεργασία περιεχομένου. Η αξιοποίηση αυτή ενισχύει την κριτική και δημιουργική χρήση της τεχνολογίας, σε συμφωνία με τα σύγχρονα ευρωπαϊκά πλαίσια ψηφιακών ικανοτήτων (Redecker, 2017).

Στάσεις

Σε επίπεδο στάσεων, το σενάριο στοχεύει στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία, στην ενίσχυση της αυτοέκφρασης και της αυτοπεποίθησης, καθώς και στην καλλιέργεια αισθητικής αντίληψης μέσω της επαφής με τις τέχνες. Η εμπλοκή σε δραστηριότητες κουκλοθεάτρου και δημιουργικής έκφρασης συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη προσωπικής ταυτότητας και καλλιτεχνικής ευαισθησίας (Eisner, 2002).

Σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και Προϋποθέσεις Υλοποίησης

Το παρόν διδακτικό σενάριο εναρμονίζεται με τις κατευθύνσεις του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο, προάγοντας τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και ενσωματώνοντας δημιουργικά διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, όπως η Θεατρική Αγωγή, τα Εικαστικά και η Μουσική. Η διαθεματικότητα αποτελεί βασική αρχή των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών, καθώς ενισχύει τη σύνδεση της γνώσης με αυθεντικές εμπειρίες και συμβάλλει στην ολιστική κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας (Drake & Reid, 2018).

Παράλληλα, το σενάριο ανταποκρίνεται στους στόχους για την ανάπτυξη βασικών και οριζόντιων δεξιοτήτων, όπως η συνεργασία, η δημιουργικότητα και η επικοινωνία, οι οποίες συνδέονται με τις δεξιότητες του 21ου αιώνα. Η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και εφαρμογών, σε συνδυασμό με στοιχεία τεχνητής νοημοσύνης, ενισχύει τον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών και προάγει τη δημιουργική και κριτική χρήση της τεχνολογίας στη μάθηση, σε συμφωνία με τα ευρωπαϊκά πλαίσια ψηφιακών ικανοτήτων και τις κατευθύνσεις για την παιδαγωγικά υπεύθυνη αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση (European Commission, 2022· Luckin et al.,

2016·Redecker, 2017). Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο ως δημιουργοί γνώσης και ψηφιακού περιεχομένου.

Προϋποθέσεις Υλοποίησης του Σεναρίου

Η αποτελεσματική υλοποίηση του σεναρίου προϋποθέτει την ύπαρξη κατάλληλων παιδαγωγικών και οργανωτικών συνθηκών. Σε επίπεδο μαθητών, κρίνεται σημαντική η βασική εξοικείωση με ψηφιακά εργαλεία, καθώς και η ανάπτυξη στοιχειωδών δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας, ώστε να υποστηριχθεί η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Επιπλέον, η προηγούμενη επαφή με αφηγηματικά κείμενα διευκολύνει την κατανόηση της δομής της ιστορίας και ενισχύει τη δημιουργική έκφραση.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, απαιτείται η διαθεσιμότητα βασικής υλικοτεχνικής υποδομής, όπως ηλεκτρονικός υπολογιστής, σύνδεση στο διαδίκτυο και, όπου είναι εφικτό, διαδραστικός πίνακας, καθώς και πρόσβαση σε κατάλληλες ψηφιακές εφαρμογές. Εξίσου σημαντική είναι η διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού μαθησιακού κλίματος που ενθαρρύνει τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και τον πειραματισμό.

Τέλος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός, καθώς λειτουργεί ως εμψυχωτής και διαμεσολαβητής της μάθησης, καθοδηγώντας τους μαθητές στη δημιουργική αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων και της τεχνητής νοημοσύνης με παιδαγωγικά κατάλληλο τρόπο.

Πορεία Υλοποίησης του Διδακτικού Σεναρίου

Η υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου πραγματοποιήθηκε σε δύο διακριτές διδακτικές ώρες, οι οποίες οργανώθηκαν σε επιμέρους φάσεις, σύμφωνα με αρχές σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων και μεθόδων, όπως αποτυπώνεται συνοπτικά στον Πίνακα 2. Η διδακτική διαδικασία σχεδιάστηκε με γνώμονα τη σταδιακή εμπλοκή των μαθητών σε δημιουργικές, συνεργατικές και πολυτροπικές δραστηριότητες, αξιοποιώντας τόσο παραδοσιακά μέσα όσο και ψηφιακά εργαλεία και εφαρμογές τεχνητής νοημοσύνης.

Πίνακας 2: Φάσεις Διδασκαλίας του Διδακτικού Σεναρίου

Φάση / διδακτική ώρα	**Διδακτικοί Στόχοι**	**Δραστηριό-τητες**	**Διδακτικές Μέθοδοι**	**Ψηφιακά Εργαλεία**	**Χρόνος**
1. Αφόρμηση/ 1η ώρα	Εισαγωγή στο κουκλοθέατρο	Βίντεο & συζήτηση	Συζήτηση, καταιγισμός ιδεών	Φωτόδεντρο	10’

Φάση / διδακτική ώρα	Διδακτικοί Στόχοι	Δραστηριό-τητες	Διδακτικές Μέθοδοι	Ψηφιακά Εργαλεία	Χρόνος
2. Διερεύνηση/ 1η ώρα	Κατανόηση δομής ιστορίας	Ανάλυση ιστορίας	Καθοδηγούμενη ανακάλυψη	Συνεργατικό έγγραφο	10’
3. Δημιουργία χαρακτήρων/ 1η ώρα	Ανάπτυξη δημιουργικό-τητας	Κατασκευή κουκλών	Ομαδοσυνεργατική μάθηση, βιωματική προσέγγιση	–	20’
4. Δημιουργία ιστορίας / 1η ώρα	Ανάπτυξη αφήγησης	Δημιουργία ιστορίας με AI	Συνεργατική μάθηση, δημιουργική γραφή	Εργαλείο AI	15’
5. Δραματοποίηση / 2η ώρα	Έκφραση & συνεργασία	Παρουσίαση κουκλοθεάτρου	Δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων	–	15’
6. Δημιουργία ήχων και podcast / 2η ώρα	Σύνδεση με μουσική	Δημιουργία ηχητικών εφέ και ηχογράφηση της ιστορίας	Βιωματική μάθηση, διερεύνηση	Εφαρμογές δημιουργίας και ηχογράφησης ήχων	10’
7. Ανα-στοχασμός / 2η ώρα	Αξιολόγηση εμπειρίας	Συζήτηση	Αναστοχαστική συζήτηση	Εφαρμογή δημιουργίας συννεφό-λεξου	10’

Κατά την πρώτη διδακτική ώρα, η διδασκαλία ξεκίνησε με δραστηριότητα αφόρμησης, κατά την οποία οι μαθητές παρακολούθησαν εκπαιδευτικό βίντεο σχετικό με το κουκλοθέατρο, αξιοποιώντας ψηφιακό υλικό από το Φωτόδεντρο. Η φάση αυτή πλαισιώθηκε από συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης και αξιοποίηση της μεθόδου του καταιγισμού ιδεών, με στόχο την ενεργοποίηση των πρότερων γνώσεων και την εισαγωγή στο θέμα. Στη συνέχεια, οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες, στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, και κλήθηκαν να διερευνήσουν τα βασικά στοιχεία μιας ιστορίας,

όπως οι χαρακτήρες, η πλοκή και το σκηνικό, μέσα από διαδικασίες καθοδηγούμενης ανακάλυψης.

Στην επόμενη φάση της πρώτης διδακτικής ώρας, οι μαθητές προχώρησαν στη δημιουργία των δικών τους χαρακτήρων, κατασκευάζοντας απλές κουκλές με διαθέσιμα υλικά. Η δραστηριότητα αυτή βασίστηκε στις αρχές της βιωματικής μάθησης και ενίσχυσε τη δημιουργική έκφραση, καθώς οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να συνδέσουν τη μάθηση με την προσωπική τους εμπειρία. Παράλληλα, οι ομάδες άρχισαν να διαμορφώνουν την ιστορία τους, αξιοποιώντας ψηφιακά εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης για την παραγωγή ιδεών και την ανάπτυξη της αφήγησης, γεγονός που ενίσχυσε τη δημιουργική γραφή και την ενεργό συμμετοχή.

Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα, οι μαθητές ολοκλήρωσαν τη διαμόρφωση της ιστορίας τους και προχώρησαν στη δραματοποίηση, παρουσιάζοντας το έργο τους μέσω κουκλοθεάτρου. Η δραστηριότητα αυτή υλοποιήθηκε μέσω παιχνιδιού ρόλων και θεατρικής έκφρασης, ενισχύοντας τις επικοινωνιακές δεξιότητες, τη συνεργασία και την αυτοπεποίθηση των μαθητών. Στη συνέχεια, οι μαθητές εμπλούτισαν τις παρουσιάσεις τους με ηχητικά εφέ, αξιοποιώντας ψηφιακές εφαρμογές δημιουργίας ήχου και εργαλεία ηχογράφησης. Η φάση αυτή βασίστηκε σε διερευνητική και βιωματική προσέγγιση και συνέβαλε στη σύνδεση της δραστηριότητας με το γνωστικό αντικείμενο της μουσικής, ενισχύοντας τον πολυτροπικό χαρακτήρα της μάθησης.

Η διδακτική διαδικασία ολοκληρώθηκε με δραστηριότητα αναστοχασμού, κατά την οποία οι μαθητές συμμετείχαν σε αναστοχαστική συζήτηση στην ολομέλεια, εκφράζοντας τις εμπειρίες, τις δυσκολίες και τα συναισθήματά τους από τη συμμετοχή τους στο σενάριο. Μέσα από τη μεταγνωστική αυτή διαδικασία, δόθηκε έμφαση στην κατανόηση της μαθησιακής εμπειρίας και στην αποτίμηση της συνεργασίας, ενώ παράλληλα ο εκπαιδευτικός είχε τη δυνατότητα να αξιολογήσει τον βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων.

Η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας στο παρόν διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε με διαμορφωτικό και ολιστικό τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τη διαδικασία όσο και το τελικό αποτέλεσμα. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ανάπτυξη δημιουργικών, συνεργατικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς και στην ικανότητά τους να αξιοποιούν ψηφιακά εργαλεία στο πλαίσιο της μαθησιακής δραστηριότητας.

Για τον σκοπό αυτό, αξιοποιήθηκε αναλυτική ρουμπρίκα αξιολόγησης, η οποία παρουσιάζεται στην Εικόνα 1 και περιλαμβάνει σαφή κριτήρια και επίπεδα επίδοσης, ενισχύοντας τη διαφάνεια και την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης, ενώ παράλληλα λειτουργεί υποστηρικτικά για τον αναστοχασμό των μαθητών. Η ρουμπρίκα εστιάζει σε διαστάσεις όπως η συνεργασία, η δημιουργικότητα, η αφήγηση, η αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων και η συνολική παρουσίαση.

Εικόνα 1: Ρουμπρίκα Αξιολόγησης Δραστηριότητας Κουκλοθεάτρου

Κριτήρια	Άριστα (4)	Πολύ καλά (3)	Καλά (2)	Χρειάζεται βελτίωση (1)
Συνεργασία	Συμμετέχει ενεργά, συνεργάζεται άριστα και συμβάλλει ουσιαστικά στην ομάδα	Συνεργάζεται καλά με μικρές δυσκολίες	Συμμετέχει περιορισμένα στην ομάδα	Δεν συνεργάζεται ή δυσκολεύεται σημαντικά
Δημιουργικότητα	Παρουσιάζει πρωτότυπες ιδέες και δημιουργικές λύσεις	Δείχνει αρκετή δημιουργικότητα	Περιορισμένη δημιουργικότητα	Έλλειψη δημιουργικών στοιχείων
Αφήγηση / Δομή ιστορίας	Η ιστορία είναι πλήρης, με σαφή αρχή, μέση και τέλος	Η ιστορία έχει μικρές ασάφειες	Η ιστορία είναι ελλιπής	Δεν υπάρχει σαφής δομή
Έκφραση και δραματοποίηση	Εξαιρετική έκφραση, χρήση φωνής και κίνησης	Καλή έκφραση με μικρές αδυναμίες	Περιορισμένη έκφραση	Δυσκολία στην έκφραση
Αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων	Άριστη χρήση εργαλείων	Καλή χρήση εργαλείων	Βασική χρήση εργαλείων	Δυσκολία ή μη χρήση
Συμμετοχή	Συνεχής και ενεργή συμμετοχή σε όλες τις φάσεις	Συμμετοχή στις περισσότερες δραστηριότητες	Περιορισμένη συμμετοχή	Ελάχιστη ή καθόλου συμμετοχή

Συνολικά, η πορεία υλοποίησης του σεναρίου ανέδειξε τη σημασία της διαθεματικής και βιωματικής προσέγγισης, καθώς και της ουσιαστικής ενσωμάτωσης των ψηφιακών εργαλείων και της τεχνητής νοημοσύνης στη μαθησιακή διαδικασία, συμβάλλοντας στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών και στην ανάπτυξη δημιουργικών και συνεργατικών δεξιοτήτων.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η υλοποίηση του παρόντος διδακτικού σεναρίου ανέδειξε τη δυναμική της διαθεματικής προσέγγισης στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να συνδυάσουν στοιχεία από τη θεατρική αγωγή, τα εικαστικά και τη μουσική, μέσα σε ένα δημιουργικό και συνεργατικό περιβάλλον μάθησης. Η αξιοποίηση του κουκλοθεάτρου λειτούργησε ως ένα πολυτροπικό μέσο έκφρασης, ενισχύοντας τη συμμετοχή και την εμπλοκή των μαθητών, γεγονός που επιβεβαιώνει τη συμβολή των τεχνών στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και της αισθητικής αντίληψης (Eisner, 2002).

Ιδιαίτερη σημασία είχε η ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης, η οποία λειτούργησε ως γέφυρα μεταξύ παραδοσιακών και σύγχρονων μορφών μάθησης. Οι μαθητές δεν περιορίστηκαν στην απλή κατανόηση μιας ιστορίας, αλλά ανέλαβαν ενεργό ρόλο ως δημιουργοί περιεχομένου, ενισχύοντας την κριτική και δημιουργική τους σκέψη. Το εύρημα αυτό συνάδει με σύγχρονες έρευνες που αναδεικνύουν τον ρόλο του digital storytelling στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον (Robin, 2016·Smyrnaiou et al., 2020).

Παράλληλα, η αξιοποίηση εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης στη διαδικασία δημιουργίας ιστορίας προσέφερε νέες δυνατότητες υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να αντλήσουν ιδέες, να πειραματιστούν με διαφορετικές εκδοχές αφήγησης και να βελτιώσουν το τελικό τους προϊόν, γεγονός που ενίσχυσε τη δημιουργική τους αυτοπεποίθηση. Ωστόσο, η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης δεν υποκατέστησε τη μαθητική δημιουργικότητα, αλλά λειτούργησε συμπληρωματικά, όπως επισημαίνεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Holmes et al., 2019).

Επιπλέον, η ομαδοσυνεργατική οργάνωση των δραστηριοτήτων συνέβαλε στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, η διαπραγμάτευση και η επίλυση

προβλημάτων. Οι μαθητές έμαθαν να συνεργάζονται, να μοιράζονται ρόλους και να συνδιαμορφώνουν το τελικό αποτέλεσμα, επιβεβαιώνοντας τη σημασία της συνεργατικής μάθησης στη σύγχρονη εκπαίδευση (Johnson & Johnson, 2009).

Από παιδαγωγική σκοπιά, η ενσωμάτωση του μοντέλου TPACK αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς επέτρεψε τη λειτουργική σύνδεση της τεχνολογίας με το περιεχόμενο και τη διδακτική μεθοδολογία. Η τεχνολογία δεν χρησιμοποιήθηκε αποσπασματικά, αλλά ενσωματώθηκε ουσιαστικά στη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύοντας τη διαθεματικότητα και τη βιωματική μάθηση (Mishra & Koehler, 2006).

Συνολικά, τα αποτελέσματα της εφαρμογής του σεναρίου υποδεικνύουν ότι η συνδυαστική αξιοποίηση του κουκλοθεάτρου, των ψηφιακών εργαλείων και της τεχνητής νοημοσύνης μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη δημιουργία ενός μαθητοκεντρικού, δημιουργικού και τεχνολογικά εμπλουτισμένου μαθησιακού περιβάλλοντος. Η προσέγγιση αυτή ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης και ενισχύει την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η δημιουργικότητα, η συνεργασία και ο ψηφιακός γραμματισμός (OECD, 2021·Redecker, 2017).

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η επιτυχής εφαρμογή παρόμοιων σεναρίων προϋποθέτει την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και τη διαθεσιμότητα τεχνολογικών υποδομών. Παράλληλα, η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στη διερεύνηση της μακροπρόθεσμης επίδρασης της τεχνητής νοημοσύνης στη μαθησιακή διαδικασία και στη δημιουργικότητα των μαθητών, καθώς και στην προσαρμογή αντίστοιχων σεναρίων σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Bernier, M., & O'Hare, J. (2005). *Puppetry in education and therapy: Unlocking doors to the mind and heart*. AuthorHouse.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longmans.

Drake, S. M., & Reid, J. L. (2018). Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research*, 1(1), 31–50.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press. Retrieved April 2, 2026 from http://www.jstor.org/stable/j.ctt1np7vz

European Commission. (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators*. Publications Office of the European Union.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

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 (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.

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

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.

OECD (2021), *AI and the Future of Skills, Volume 1: Capabilities and Assessments*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, doi: 10.1787/5ee71f34-en.

Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators (DigCompEdu)*. European Commission.

Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. Digital Education Review, 30, 17–29.

Smyrnaiou, Z., Georgakopoulou, E., & Sotiriou, S. (2020). Promoting a mixed-design model of scientific creativity through digital storytelling—the CCQ model for creativity. International Journal of STEM Education, 7(1), 25.

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Η Ελλάδα στην Ευρώπη: Μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση στη ΣΤ΄ Δημοτικού

Αλμπάνης Ιωάννης ,Εκπαιδευτικός ΠΕ70, M.Sc.,

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει μια διδακτική παρέμβαση για το κεφάλαιο «Η Ελλάδα και η ευρωπαϊκή της πορεία» της Ιστορίας ΣΤ΄ Δημοτικού, σχεδιασμένη σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών και τις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής. Η παρέμβαση βασίζεται στο μοντέλο της ενδοσχολικής αναστραμμένης τάξης, στον εποικοδομισμό και στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, αξιοποιώντας βιωματικές και συνεργατικές δραστηριότητες, ιστορικές πηγές και ψηφιακά εργαλεία. Στόχος είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, της κριτικής ικανότητας, της ευρωπαϊκής συνείδησης και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη. Παράλληλα, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, στην ενίσχυση της συνεργασίας και στην εφαρμογή διαμορφωτικής αξιολόγησης μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων και ψηφιακών εφαρμογών. Η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση αναδεικνύει τη σημασία της ενεργού συμμετοχής των μαθητών και προσφέρει ένα παιδαγωγικά τεκμηριωμένο παράδειγμα σύγχρονης διδασκαλίας της Ιστορίας, με δυνατότητα αξιοποίησης στη σχολική πράξη.

Λέξεις-κλειδιά: Ιστορία ΣΤ΄ Δημοτικού, αναστραμμένη τάξη, ενεργός πολίτης, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ευρωπαϊκή συνείδηση.

Greece in Europe: A Contemporary Teaching Approach for Sixth Grade History

Almpanis Ioannis, Primary Education Teacher PE70, M.Sc.,

Abstracts

This article presents a teaching intervention for the sixth-grade History unit "Greece and its European Path", designed in accordance with the new Greek Curriculum and contemporary pedagogical principles. The intervention is based on the in-class flipped learning model, constructivist theory, and differentiated instruction, integrating experiential and collaborative activities, historical sources, and digital educational tools. Its primary aim is to foster students' historical thinking, critical thinking skills, European identity, and active citizenship. Particular emphasis is placed on creating an inclusive learning environment that promotes collaboration, equal participation, and formative assessment through creative tasks and digital applications. The proposed teaching approach highlights the value of active student engagement and demonstrates how innovative instructional practices can enrich History teaching in primary education while supporting the development of democratic values and twenty-first-century competencies.

Keywords: History Education, In-class Flipped Learning, Active Citizenship, Differentiated Instruction, European Identity.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της Ιστορίας στη σύγχρονη πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη μετάδοση ιστορικών γνώσεων, αλλά αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, της δημοκρατικής πολιτειότητας και της ενεργού συμμετοχής των μαθητών. Η παρούσα διδακτική παρέμβαση αφορά το κεφάλαιο «Η Ελλάδα και η ευρωπαϊκή της πορεία» της ΣΤ΄ Δημοτικού και σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις αρχές του Νέου Προγράμματος Σπουδών για την Ιστορία (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021). Στόχος της είναι η σύνδεση της ιστορικής γνώσης με την καλλιέργεια της ευρωπαϊκής συνείδησης, της κριτικής σκέψης και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη.

Ο σχεδιασμός της βασίζεται στο μοντέλο της ενδοσχολικής αναστραμμένης τάξης (in-class flipped learning), σύμφωνα με το οποίο η πρώτη επαφή των μαθητών με το εκπαιδευτικό υλικό πραγματοποιείται μέσα στην τάξη, με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού (Bergmann & Sams, 2014). Παράλληλα, η παρέμβαση εδράζεται στις αρχές του εποικοδομισμού και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Vygotsky, 1978· Tomlinson, 2014), δίνοντας έμφαση στη συνεργασία, τη διερεύνηση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Επιπλέον, η διδακτική πρόταση εντάσσεται στο πλαίσιο των «Δράσεων Ενεργού Πολίτη» του Υπουργείου Παιδείας, προάγοντας τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τη δημοκρατική συμμετοχή και την ευρωπαϊκή ταυτότητα (UNESCO, 2015· Council of Europe, 2018). Η αξιοποίηση συνεργατικών και βιωματικών δραστηριοτήτων, σε συνδυασμό με ψηφιακά εργαλεία και πρακτικές διαμορφωτικής αξιολόγησης, συμβάλλει στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος που ενισχύει τη συμμετοχή όλων των μαθητών.

Αρχικά παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο που υποστηρίζει τον σχεδιασμό της παρέμβασης. Στη συνέχεια διατυπώνονται ο σκοπός και οι μαθησιακοί στόχοι, ενώ ακολουθεί η παρουσίαση της διδακτικής παρέμβασης και των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν. Το άρθρο ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα, στα οποία αποτιμάται η παιδαγωγική αξία της προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης.

Θεωρητικό Μέρος

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση

Η αυξανόμενη ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του σύγχρονου σχολείου. Οι μαθητές διαφέρουν ως προς τις γνώσεις, τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, τον ρυθμό μάθησης και τον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζονται τη νέα πληροφορία. Ως εκ τούτου, η αποτελεσματική διδασκαλία προϋποθέτει ευέλικτες παιδαγωγικές πρακτικές, οι οποίες προσαρμόζονται στα

ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε μαθητή και δημιουργούν συνθήκες ισότιμης συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία.

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις αυτές, καθώς προτείνει τον σχεδιασμό της διδασκαλίας με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Η διαφοροποίηση δεν περιορίζεται στο γνωστικό περιεχόμενο, αλλά επεκτείνεται στις διδακτικές στρατηγικές, στις μορφές εργασίας, στα μέσα διδασκαλίας και στις διαδικασίες αξιολόγησης, ώστε να προσφέρονται πολλαπλές διαδρομές μάθησης (Tomlinson & Imbeau, 2010). Η προσέγγιση αυτή θεμελιώνεται σε αρχές της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα αξιοποιεί τις παραδοχές του εποικοδομισμού, σύμφωνα με τις οποίες η γνώση οικοδομείται ενεργητικά μέσα από την αλληλεπίδραση του μαθητή με το μαθησιακό περιβάλλον (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020).

Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συμβάλλει στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος, όπου αναγνωρίζεται η αξία της διαφορετικότητας και παρέχονται σε όλους τους μαθητές ίσες δυνατότητες μάθησης, συμμετοχής και προσωπικής ανάπτυξης.

Ανεστραμμένη Τάξη

Η Αναστραμμένη Τάξη (Flipped Classroom) αποτελεί ένα σύγχρονο διδακτικό μοντέλο που μετατοπίζει το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας από τη δασκαλοκεντρική παρουσίαση στη διερευνητική και ενεργητική μάθηση. Στο παραδοσιακό μοντέλο, η παρουσίαση του νέου περιεχομένου πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του μαθήματος και οι μαθητές εξασκούνται στο σπίτι. Αντίθετα, στην αναστραμμένη τάξη η πρώτη γνωριμία με το διδακτικό υλικό προηγείται της διδασκαλίας, επιτρέποντας στον χρόνο της τάξης να αξιοποιείται για συνεργατικές δραστηριότητες, συζήτηση, επίλυση προβλημάτων και ανατροφοδότηση.

Στην παρούσα διδακτική πρόταση υιοθετείται η Ενδοτάξια Αναστραμμένη Μάθηση (In-class Flipped Learning), κατά την οποία η αρχική επεξεργασία του εκπαιδευτικού υλικού πραγματοποιείται μέσα στη σχολική τάξη. Η επιλογή αυτή διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές έχουν ισότιμη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό, ανεξάρτητα από τις τεχνολογικές δυνατότητες του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να υποστηρίζει άμεσα τους μαθητές, να προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες τους και να παρέχει εξατομικευμένη καθοδήγηση. Με τον τρόπο αυτό ενισχύονται η αυτενέργεια, η συνεργασία, η αυτορρύθμιση και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Hart, 2024).

Διδακτικό Σενάριο

Διδακτικοί στόχοι και γνωστικές επιδιώξεις

Οι διδακτικοί στόχοι της παρούσας διδακτικής παρέμβασης αποτελούν τον βασικό άξονα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και οργανώνονται σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Οι επιμέρους στόχοι παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.

- Να ενισχύουν τη μαθησιακή αυτονομία και να επιλέγουν τρόπους έκφρασης που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες τους.
- Να συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες, αναλαμβάνοντας ρόλους με υπευθυνότητα και σεβασμό.
- Να διαχειρίζονται εποικοδομητικά τις διαφωνίες, αναπτύσσοντας δεξιότητες διαλόγου και διαπραγμάτευσης.
- Να εμπλέκονται ενεργά σε διαδικασίες από κοινού λήψης αποφάσεων μέσα από συνεργατική μάθηση.
- Να καλλιεργούν κριτικό στοχασμό γύρω από έννοιες όπως η δημοκρατία, η συμμετοχή, τα ανθρώπινα δικαιώματα.
- Να ενισχύουν την περιβαλλοντική και κοινωνική ευαισθησία μέσα από διαθεματικές συνδέσεις με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης.
- Να κατανοούν τον ρόλο των αξιών (ειρήνη, αλληλεγγύη, ισότητα) στην ιστορική εξέλιξη και στη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Να σέβονται την πολιτισμική ετερότητα και να ενισχύουν την ενσυναίσθηση απέναντι σε διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες.
- Να λειτουργούν ως υπεύθυνα και δημιουργικά μέλη της σχολικής κοινότητας, ενισχύοντας το φιλικό και χωρίς αποκλεισμούς κλίμα της τάξης.
- Να αναγνωρίζουν τη μάθηση ως προσωπική διαδικασία ανάπτυξης και να υιοθετούν θετική στάση απέναντι σε δυσκολίες και ανατροφοδότηση.
- Να αναγνωρίζουν και να περιγράφουν βασικά γεγονότα που σημάδεψαν την πορεία της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Να εντοπίζουν, να αναλύουν και να ερμηνεύουν ιστορικές πηγές με βάση συγκεκριμένα ερωτήματα.
- Να παρουσιάζουν με δημιουργικό τρόπο τη γνώση που απέκτησαν, αξιοποιώντας ποικιλία εκφραστικών μέσων και ψηφιακών εργαλείων.

Διδακτικές δραστηριότητες, μέθοδοι και μέσα εφαρμογής

1. Εισαγωγική φάση – Οπτική και συναισθηματική ενεργοποίηση (10΄): Η διδακτική παρέμβαση εκκινεί με την προβολή ενός κολάζ φωτογραφιών που αποτυπώνουν πτυχές της καθημερινής ζωής και αναδεικνύουν την παρουσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην καθημερινότητα των πολιτών (π.χ. χρήση του ευρώ, ελεύθερη μετακίνηση, πολιτισμικές ανταλλαγές). Οι εικόνες παρουσιάζονται χωρίς επεξηγηματικούς τίτλους ή σχόλια, προκειμένου να ενεργοποιηθεί η προσωπική ερμηνεία και η κριτική παρατήρηση των μαθητών. Ακολουθεί ατομική και ομαδική καταγραφή λέξεων, σκέψεων και συναισθημάτων που αναδύονται από την παρατήρηση των εικόνων (π.χ. ελευθερία, συνεργασία, αλλαγή, ευκαιρίες), με στόχο τη σύνδεση του υπό διερεύνηση θέματος με τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών.

Στη συνέχεια αξιοποιείται η τεχνική *tableau vivant*, κατά την οποία μικρή ομάδα μαθητών αναπαριστά, μέσω «παγωμένων εικόνων», στιγμές από την καθημερινότητα ενός Έλληνα πολίτη στο ευρωπαϊκό περιβάλλον, όπως η εργασία, οι σπουδές ή τα ταξίδια στο εξωτερικό. Οι υπόλοιποι μαθητές παρατηρούν σιωπηλά τις αναπαραστάσεις και επιχειρούν να τις ερμηνεύσουν, αναδεικνύοντας στοιχεία της ευρωπαϊκής ταυτότητας και της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας (Council of Europe, 2018). Η δραστηριότητα ενισχύει τη μη λεκτική έκφραση, τη συναισθηματική εμπλοκή και τη συμπερίληψη, παρέχοντας ευκαιρίες ενεργούς συμμετοχής και σε μαθητές που δυσκολεύονται να εκφραστούν προφορικά.

2. Στρατηγική «I See – I Think – I Wonder» (5΄): Η εισαγωγική φάση ολοκληρώνεται με την προβολή σύντομου βίντεο, το οποίο παρουσιάζει χαρακτηριστικές στιγμές της καθημερινότητας των Ελλήνων πολιτών στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (UNESCO, 2015).

Ακολουθεί η εφαρμογή της στρατηγικής σκέψης *I See – I Think – I Wonder* του Project Zero (Ritchhart, Church & Morrison, 2011), η οποία αποσκοπεί στην ενίσχυση της παρατηρητικότητας, της κριτικής σκέψης και της ιστορικής ενσυναίσθησης.

Οι απαντήσεις αποτελούν αφετηρία για συζήτηση στην ολομέλεια, κατά την οποία οι μαθητές διατυπώνουν υποθέσεις, θέτουν ερωτήματα σχετικά με την ευρωπαϊκή πορεία της Ελλάδας και συνδέουν το περιεχόμενο με προσωπικές εμπειρίες. Με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού συνδιαμορφώνεται μία χρονολογική λωρίδα, στην οποία αποτυπώνονται βασικοί σταθμοί της ευρωπαϊκής πορείας της χώρας (1981: ένταξη στην ΕΟΚ, 1992: Συνθήκη του Μάαστριχτ, 2001: υιοθέτηση του ευρώ), δημιουργώντας το απαραίτητο ιστορικό και εννοιολογικό πλαίσιο για τις δραστηριότητες που ακολουθούν.

3. Κύρια δραστηριότητα – Τραπέζι Πόρων (15΄)

Στην κύρια φάση της διδασκαλίας οργανώνεται στην τάξη ένα «Τραπέζι Πόρων», το οποίο λειτουργεί ως κεντρικός σταθμός διερεύνησης και συνεργατικής μάθησης. Οι μαθητές εργάζονται σε ζεύγη και περιηγούνται σε τρεις διαφορετικούς σταθμούς δραστηριοτήτων, οι οποίοι συνδέονται με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΙΕΠ, 2023), ενισχύοντας τη σύνδεση της ιστορικής γνώσης με σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα.

Στον πρώτο σταθμό οι μαθητές αναλύουν αποσπάσματα από πολιτικούς λόγους σχετικά με την ευρωπαϊκή πορεία της Ελλάδας, εντοπίζουν τα βασικά τους μηνύματα και τεκμηριώνουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους, αναπτύσσοντας δεξιότητες ιστορικής ερμηνείας και επιχειρηματολογίας. Η δραστηριότητα συνδέεται με τον Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης 16 «Ειρήνη, Δικαιοσύνη και Ισχυροί Θεσμοί».

Στον δεύτερο σταθμό αξιοποιούνται χάρτες και φωτογραφικό υλικό, μέσω των οποίων οι μαθητές διερευνούν τη θέση της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και δημιουργούν λεζάντα ή αφίσα με θέμα «Η θέση της Ελλάδας στην Ευρώπη». Η δραστηριότητα προάγει τον οπτικό γραμματισμό και τη σύνδεση της ιστορικής γνώσης με τον Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης 17 «Συνεργασία για την επίτευξη των στόχων».

Στον τρίτο σταθμό οι μαθητές παράγουν δημιουργικό γραπτό λόγο, συντάσσοντας σύντομη επιστολή ή ημερολογιακή καταγραφή με τίτλο «Αν ήμουν ευρωβουλευτής...» ή «Πώς άλλαξε η ζωή μου με την είσοδο της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση». Η δραστηριότητα ενισχύει την ιστορική ενσυναίσθηση, τη δημιουργική έκφραση και την κατανόηση της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, συνδεόμενη με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης 4 «Ποιοτική Εκπαίδευση» και 16 «Ειρήνη, Δικαιοσύνη και Ισχυροί Θεσμοί».

Οι μαθητές επιλέγουν ελεύθερα τη σειρά ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων, ενώ ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει όπου απαιτείται, ώστε να διασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή όλων και να αποτρέπονται φαινόμενα αποκλεισμού. Λαμβάνοντας υπόψη τη δυναμική της τάξης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, υποστηρίζει τη συνεργασία μεταξύ παιδιών με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ και λειτουργεί ως εμψυχωτής και διευκολυντής της μαθησιακής διαδικασίας (Bruner, 1996).

4. Παρουσίαση και ανατροφοδότηση (10΄)

Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, οι ομάδες παρουσιάζουν τα προϊόντα της εργασίας τους στην ολομέλεια της τάξης. Η παρουσίαση συνοδεύεται από συζήτηση και παιδαγωγική ανατροφοδότηση, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός διατυπώνει ερωτήματα που ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό, την τεκμηριωμένη επιχειρηματολογία και τη σύνδεση της ιστορικής γνώσης με τις εμπειρίες των μαθητών.

Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας ο εκπαιδευτικός διατηρεί υποστηρικτικό και διακριτικά εποπτικό ρόλο, παρατηρώντας τη συμμετοχή των μαθητών, καταγράφοντας

στοιχεία της μαθησιακής τους προόδου και παρέχοντας εξατομικευμένη καθοδήγηση όπου απαιτείται. Παράλληλα, καλλιεργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, αποδοχής και συναισθηματικής ασφάλειας, μέσα στο οποίο κάθε μαθητής αισθάνεται ελεύθερος να εκφράσει τις απόψεις του χωρίς τον φόβο της αποδοκιμασίας.

Η εργασία σε ομάδες, με σαφώς καθορισμένους ρόλους και κοινούς στόχους, ενισχύει τη συνεργατικότητα, την υπευθυνότητα και τις δεξιότητες επικοινωνίας, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην πρόληψη συγκρούσεων και αποκλινουσών συμπεριφορών μέσω της ενεργού συμμετοχής και της τήρησης των κανόνων συνεργασίας που έχουν συνδιαμορφωθεί από την αρχή της διδασκαλίας.

5. Αξιολόγηση (5΄)

Η διδακτική παρέμβαση ολοκληρώνεται με δραστηριότητα διαμορφωτικής αξιολόγησης μέσω της ψηφιακής εφαρμογής Kahoot!, η οποία αξιοποιείται ως εργαλείο άμεσης ανατροφοδότησης και ενίσχυσης της μαθησιακής εμπλοκής (Wang & Tahir, 2020). Το ηλεκτρονικό κουίζ περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με βασικές χρονολογίες, ιστορικά γεγονότα και έννοιες-κλειδιά που αφορούν την ευρωπαϊκή πορεία της Ελλάδας, ζητώντας από τους μαθητές να αναγνωρίσουν σημαντικά γεγονότα, να τα τοποθετήσουν σε χρονολογική σειρά και να συσχετίσουν βασικές έννοιες, όπως «Ευρωπαϊκή Ένωση», «συνεργασία» και «Συνθήκη». Η αξιοποίηση των tablets, του διαδραστικού πίνακα και του υπολογιστή της τάξης εξασφαλίζει άμεση ανατροφοδότηση και ενισχύει τη μεταγνωστική ικανότητα και την κριτική σκέψη των μαθητών (Black & Wiliam, 2009).

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται συνδυαστικά μέσω τεχνικών διαμορφωτικής αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί συστηματικά τη συμμετοχή, τη συνεργασία και την εμπλοκή των μαθητών στις δραστηριότητες, ενώ παράλληλα ενθαρρύνει τον αναστοχασμό τους, καλώντας τους να αναγνωρίσουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, τις στρατηγικές που αξιοποίησαν και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει την ολιστική αποτίμηση της μαθησιακής πορείας κάθε μαθητή, τόσο ως προς την κατάκτηση των γνώσεων όσο και ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, επίλυσης προβλημάτων και μεταγνώσης.

Συμπληρωματικά, αξιοποιείται διαφοροποιημένο έντυπο φύλλο αξιολόγησης, προσαρμοσμένο ως προς τον βαθμό δυσκολίας και τη μορφή των δραστηριοτήτων, ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών. Περιλαμβάνει δραστηριότητες λεκτικού και οπτικοαισθητηριακού χαρακτήρα, παρέχοντας ευκαιρίες επιτυχούς συμμετοχής σε μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ.

Καθ' όλη τη διαδικασία της αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως υποστηρικτής και εμψυχωτής της μάθησης, διαμορφώνοντας ένα ασφαλές και συμπεριληπτικό μαθησιακό περιβάλλον, βασισμένο στην εμπιστοσύνη, τον αμοιβαίο σεβασμό και τη

συνεργασία. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών και η συνδιαμόρφωση σαφών κανόνων συνεργασίας συμβάλλουν ουσιαστικά στην πρόληψη συγκρούσεων και παραβατικών συμπεριφορών, ενισχύοντας την υπευθυνότητα και τη δημοκρατική κουλτούρα της σχολικής τάξης.

Συμπεράσματα

Η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση αναδεικνύει τη συμβολή σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία της Ιστορίας, συνδυάζοντας την ενδοτάξια αναστραμμένη μάθηση, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τη συνεργατική μάθηση και την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων. Ο σχεδιασμός της είναι σύμφωνος με τις αρχές του Νέου Προγράμματος Σπουδών και αποσκοπεί όχι μόνο στην κατανόηση ιστορικών γεγονότων, αλλά και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, συνεργασίας, επικοινωνίας και ενεργού πολιτειότητας. Η σύνδεση του διδακτικού περιεχομένου με τις εμπειρίες των μαθητών και την ευρωπαϊκή διάσταση της καθημερινής ζωής ενίσχυσε το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους, ενώ οι βιωματικές και δημιουργικές δραστηριότητες καλλιέργησαν ένα συμπεριληπτικό μαθησιακό περιβάλλον. Παράλληλα, η διαμορφωτική αξιολόγηση και η διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων υποστήριξαν αποτελεσματικά διαφορετικά μαθησιακά προφίλ. Συνολικά, η παρέμβαση αποτελεί μια εφαρμόσιμη διδακτική πρόταση που μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια ιστορικής σκέψης, δημοκρατικής συνείδησης και ευρωπαϊκής ταυτότητας στη σύγχρονη πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every classevery day*. I nternational Society for Technology in Education.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

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

Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture: Volume 1 – Context, concepts and model*. Council of Europe Publishing. https://www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture

Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful leadership: A review of the international literature*. CfBT Education Trust.

Delanty, G. (2005). What does it mean to be a European? *Innovation: The European Journal of Social Science Research, 18*(1), 11–22. https://doi.org/10.1080/1351161042000334773

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge.

Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 22-47). Teachers College Press.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

Hart, C. J. (2024). *Evidence of Empathy in Rhetoric and Composition Studies: Tracing Empathy in the Writing Classroom, Discipline, and Beyond*. Wayne State University.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, 67*(1), 3–42. https://doi.org/10.3102/00346543067001003

Institouto Ekpaideftikis Politikis. (2023). Energos Politis: Thesmiko kai paidagogiko plaisio – Odigos gia ekpaideftikous. Athina: IEP.https://iep.edu.gr/el/programmataerga/energos-politis

Institouto Ekpaideftikis Politikis. (2021). Neo Programma Spoudon Mathimatikon ST'Dimotikou. IEP. https://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selidaJewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education, 32*(1), 241–267. https://doi.org/10.3102/0091732X07310586

Ioannidou- Koutselini, M. (2020). Diaforopoiisi tis didaskalias kai tis mathisis: Dyskolies kai paranoiseis. Dialogoi! Theoria kai praxi stis epistimes agogis kai ekpaidefsis, 6, 12-29. doi: 10.12681/dial.25544

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. In W.

Matsangouras, I. (2008). I diathematiki didaskalia stin praxi: Paidagogiki tekmiriosi kai didaktikes efarmoges. Ekdoseis Grigori.

Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K12 education: Possible solutions and recommendations. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 12*(1), 1–22. https://doi.org/10.1186/s41039-016-0044-2

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. Jossey-Bass.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993

Varna, E., & Sofou, E. (2021). I anastrammeni taxi stin Protovathmia Ekpaidefsi: Prokliseis kai prooptikes efarmogis. Synchroni Ekpaidefsi, 228, 35–42.

Institouto Ekpaideftikis Politikis. (2021). Neo Programma Spoudon Mathimatikon ST'Dimotikou. IEP. https://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida

Wang, A. I., & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning – A literature review. *Computers & Education, 149*, 103818. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103818

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

Η υπαρξιακή αναζήτηση και η κοινωνική αμφισβήτηση στην ποίηση του Παύλου Σιδηρόπουλου. Εκπαιδευτικό Σενάριο

Κοσμάς Κοψάρης, Διδάκτωρ Φιλολογίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Το συγκεκριμένο άρθρο αποβλέπει στο να αποδώσει όψεις της ποίησης του Παύλου Σιδηρόπουλου σε συνδυασμό με την εξέταση τραγουδιών του αλλά και αποσπασμάτων της ταινίας στην οποία είχε πρωταγωνιστήσει. Το σενάριο πρόσφερε τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν μια διασταλτική οπτική για το καλλιτεχνικό σύμπαν ενός δημιουργού που μετέτρεψε την ροκ μουσική σε ποίηση και την ποίηση σε μέσο απόδοσης της ροκ μουσικής του. Οι μαθητές εξοικειώθηκαν με τα ποιητικά σύμβολα ενός δημιουργού με έντονες υπαρξιακές αναζητήσεις ο οποίος είχε ιδιαίτερη ευαισθησία για την αξιοπρεπή θέση που θα έπρεπε να έχει κάθε άνθρωπος στο κοινωνικό σύνολο. Οι στίχοι του συνάδουν με την νεανική κουλτούρα και την επαναστατική διάθεση των νέων. Συνεπώς, η εφαρμογή του συγκεκριμένου σεναρίου έδωσε την ευκαιρία στα μαθητές να εξοικειωθούν με ένα αντισυμβατικό είδος ποίησης, κατάλληλο να εκφράσει τις εσωτερικές τους ανησυχίες όσο και την έντονη επιθυμία τους να αλλάξουν τον κόσμο στην προοπτική της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Λέξεις-Κλειδιά: Μοναξιά, Δικαιοσύνη, Αναζήτηση, Νύχτα, Δρόμος.

The existential search and social questioning in the poetry of Pavlos Sidiropoulos. Educational Scenario

Kosmas Kopsaris, Dr philology Ioannina University

Abstract

This article aims to present aspects of Pavlos Sidiropoulos' poetry in combination with the examination of his songs and excerpts from the film in which he starred. This scenario will enable students to gain a broader perspective on the artistic and technical universe of a creator who transformed rock music into poetry and poetry into a means of performing his rock music. Students will become familiar with the poetic symbols of a creator with intense existential searches who had a particular sensitivity for the dignified position that every human being should have in society. His lyrics are in line with youth culture and the revolutionary mood of young people. Therefore, the implementation of this specific scenario enables students to become familiar with an unconventional genre of poetry, suitable for expressing their inner concerns as well as their strong desire to change the world in the perspective of social justice.

Key-Words: Loneliness, Justice, Search, Night, Road.

Εισαγωγή

Ο Παύλος Σιδηρόπουλος υπήρξε ο μελαγχολικός «πρίγκιπας των Εξαρχείων», άρρηκτα συνυφασμένος με την περιοχή, αντιπροσωπεύοντας την ανάγκη για κοινωνική ανατροπή και εξέγερση μέσα από την μουσική του (Ελληνιάδης, 2019). Ο Σιδηρόπουλος έκανε το επίγειο πέρασμά του από τη γη για να κληροδοτήσει την «ροκ προίκα του» (Αραβανής, 2016). Μελετώντας κανείς την ποίηση του Σιδηρόπουλου, οδηγείται στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για μια βαθιά αντιφατική ποίηση του σκιοφωτισμού που μετεωρίζεται διαρκώς ανάμεσα στο φως και στο σκοτάδι. Ο ποιητής αιωρείται κατά μία έννοια ανάμεσα στο περιθώριο και στον κόσμο των αστών. Του αρέσει η υπέρβαση ακόμη και αν το τίμημα είναι η αυτοκαταστροφή του. Δεν πρόκειται να παραιτηθεί ποτέ από όσα πιστεύει και υποστηρίζει με πάθος. Απαρνείται τον εαυτό του ως ατομική οντότητα αλλά αγωνίζεται με πάθος για τον άνθρωπο στο πρόσωπο του διπλανού του, του κάθε περαστικού, του καθενός μας (Σιδηρόπουλος, 2018).

Ταυτότητα του εκπαιδευτικού σεναρίου

Τίτλος: Υπαρξιακές και κοινωνικές εκδοχές στην ποίηση και στα τραγούδια του Παύλου Σιδηρόπουλου!!!

Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα: Νέα Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Πληροφορική, Μουσική, Κινηματογράφος, Ιστορία.

Τάξη στην οποία απευθύνεται: Γ΄ Γενικού Λυκείου (Γενικής Παιδείας)

Θεωρητικό πλαίσιο

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο καλλιέργησε τις ψηφιακές, πολιτισμικές, γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών. Οι μαθητές εμβάθυναν στον ψηφιακό γραμματισμό αντιλαμβανόμενοι ότι και τα ψηφιακά τεκμήρια θα πρέπει να ερμηνευτούν και να αποδομηθούν (Buckingham, 2007). Με αυτόν τον τρόπο, συμμετείχαν ενεργά στην ερμηνεία του αξιοποιούμενου ψηφιακού υλικού και στα μηνύματα που ενέχονται σε αυτό. Παράλληλα, η εξοικείωσή τους με την ποίηση του Παύλου Σιδηρόπουλου ήταν πρόσφορη για την καλλιέργεια του πολυγραμματισμού των μαθητών δεδομένου ότι τα ποιήματά του αποτελούν, πέρα από την ποιητική τους αξία, ιδιαίτερες πολιτιστικές μαρτυρίες που προσδιορίζουν μια ιδιαίτερη ιστορικά εποχή μετά την Μεταπολίτευση. Συνεπώς, η ποίησή του, σε συνεξέταση με τους στίχους των τραγουδιών του, προσφέρεται για πολύσημες ερμηνείες (Ντίνας&Γώτη, 2016). Οι μαθητές εμπέδωσαν με την κριτική επεξεργασία των φύλλων εργασίας πως να επεξεργάζονται κριτικά διαθεματικά πεδία, στην προοπτική της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης και στη διαμόρφωση μιας διευρυμένης αντίληψης μέσω της διαδικασίας δόμησης της νέας γνώσης που μπορεί να αποκτηθεί μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία (Schunk, 2010).

Μεθοδολογία

Στο συγκεκριμένο σενάριο οι μαθητές εργάστηκαν σε φύλλα εργασίας τα οποία ανέδειξαν ανά ομάδα την κοινωνιολογική πλευρά των ποιημάτων και των τραγουδιών του Σιδηρόπουλου, την ψυχογραφική, την φιλοσοφική και την κινηματογραφική. Παράλληλα, τέθηκαν στους μαθητές ερευνητικά ζητήματα που αξιοποιούν και επεκτείνουν κριτικά τις γνώσεις που έχουν αφομοιώσει διαθεματικά στα μαθήματα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, της Ιστορίας αλλά και των γνώσεων που έχουν αποκομίσει από τα Πολιτιστικά Προγράμματα. Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο αφορούσε ως βάση τον ειδικότερο κλάδο της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας στην Γ΄ Γενικού Λυκείου (Μάθημα Γενικής Παιδείας). Στόχευε στην καλλιέργεια μιας περισσότερο ελεύθερης ερμηνείας των ποιημάτων από τους μαθητές και στην εξέταση του κειμένου ως πολιτιστικής μαρτυρίας μιας συγκεκριμένης εποχής. Αφιερώθηκε μια διδακτική ώρα.

Ο σκοπός του σεναρίου συνίσταται στην ερμηνευτική προσέγγιση ποιημάτων του Σιδηρόπουλου σε συνεξέταση με τους στίχους των τραγουδιών του αλλά και της ταινίας του «Ο Ασυμβίβαστος» του 1979 σε σκηνοθεσία Αντρέα Θωμόπουλου. Με την εστίαση σε αντιπροσωπευτικές πτυχές της ποίησής του, μιας αντισυμβατικής ποίησης, πρόσφορης για μετανεωτεριστικές εγγραφές, σε συνδυασμό με την αξιοποίηση του ήχου και της εικόνας, του κινηματογραφικού λόγου και των τραγουδιών, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να εντάξουν στην νεανική τους κουλτούρα έναν ανατρεπτικό ποιητή και εν γένει δημιουργό που τους έφερε πιο κοντά με τις εξεταζόμενες τέχνες (μουσική, ποίηση, κινηματογράφο).

Μαθησιακά αποτελέσματα

Οι μαθητές κατάφεραν να αναδείξουν τον κριτικό γραμματισμό. Έμαθαν να κατανοούν σε συγκριτολογικό επίπεδο τις βασικές έννοιες που συνέχουν το σύμπαν Σιδηρόπουλου και να τις συνδέουν με το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας: ο ρόλος του πνευματικού ανθρώπου, η μοναξιά ως γενικευμένη έννοια στην σύγχρονη εποχή, οι ατομικές επιδιώξεις του καθενός σε συνδυασμό με τις νόρμες και τα στερεότυπα της αντίστοιχης περιόδου.

Γνώσεις

Μέσα από το συγκεκριμένο σενάριο οι μαθητές κατάφεραν να εξηγήσουν διαθεματικά διαφορετικά δεδομένα που σχετίζονται με τις έννοιες του ρόλου της ποίησης, της κοινωνικής αμφισβήτησης, της υπαρξιακής αναζήτησης, της σχέσης καλλιτέχνη και κοινωνίας. Μπόρεσαν να κατανοήσουν την πολυσημία του ποιητικού λόγου και της στιχουργικής ως βάσεις πολλαπλών σημασιολογικά αναπαραστάσεων. Κατάφεραν να ξεχωρίσουν την υποκειμενική σφαίρα του δημιουργού από την αντικειμενική πραγματικότητα.

Δεξιότητες

Κατάφεραν να χρησιμοποιούν και να εφαρμόζουν ψηφιακά δεδομένα στα πλαίσια του ψηφιακού γραμματισμού, όπως το google.docs και το Forum από την ηλεκτρονική τάξη τα οποία είναι τα πλέον κατάλληλα εργαλεία ώστε να επεξεργάζονται τα σύνθετα κριτικά ζητήματα που τούς τέθηκαν. Επέδειξαν ομαδοσυνεργατικό πνεύμα. Απέδωσαν με ακρίβεια και εύστοχα τα προς εξέταση ζητήματα υπαρξιακής υφής και κοινωνικής αμφισβήτησης που εντοπίζονται στην ποίηση και στα τραγούδια του Παύλου Σιδηρόπουλου. Οργάνωσαν με δημιουργικότητα το κατά περίπτωση φύλλο εργασίας που τους ανατέθηκε αξιοποιώντας τα ψηφιακά εργαλεία (google docs, forum).

Διδακτική πλαισίωση και διαχείρισης της τάξης

Κεντρικό ερευνητικό ερώτημα

Το κεντρικό ερώτημα που τέθηκε σε όλους τους μαθητές σχετίζεται με την κατανόηση από την πλευρά τους του πυρήνα της ποιητικής του Παύλου Σιδηρόπουλου. Οι μαθητές κλήθηκαν να αποσαφηνίσουν τις έννοιες της κοινωνικής αμφισβήτησης και της υπαρξιακής διερεύνησης ως αφορμήσεις για να κατανοήσουν τον τρόπο που λειτουργεί ο κοινωνικός μηχανισμός, σύμφωνα με τα ιδεολογικά και τα αισθητικά κριτήρια του Σιδηρόπουλου.

Εκπαιδευτικές Στρατηγικές

Οι εκπαιδευτικές ενέργειες που αξιοποιήθηκαν ήταν ο καταιγισμός ιδεών ως βάση, η καθοδήγηση των μαθητών με στοχευμένες ερωτήσεις στο πλαίσιο μιας κατευθυνόμενης συζήτησης που να ενθαρρύνει στην πορεία το γόνιμο διάλογο και την ενεργή συμμετοχή τους. Παράλληλα, με ψηφιακό εργαλείο τον διαδραστικό πίνακα, έγινε μια περιήγηση στην επίσημη ιστοσελίδα που είναι αφιερωμένη στο έργο και στη ζωή του Σιδηρόπουλου, ώστε να καταλάβουν από την αρχή το πεδίο ερευνητικής δράσης τους. Σε αυτό το σύνθετο εγχείρημα, υπήρξε δεδομένος ο συντονισμός και η σταθερή επίβλεψη των μαθητών κατά τη διάρκεια της διαμόρφωσης των ομάδων και της διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας κατά περίπτωση, η εστίαση στην συμπερίληψη και στην ανάδειξη των ιδιαίτερων δεξιοτήτων και δυνατοτήτων τους, η επικέντρωση στην ομαδοσυνεργατική και στην βιωματική μάθηση.

Διδακτικές ενέργειες εκπαιδευτικού – Δραστηριότητες μαθητών

Οι διδακτικές ενέργειες στηρίχθηκαν στην ανάθεση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων για τους μαθητές. Το συγκεκριμένο μάθημα διάρκειας συνολικά 45 λεπτών έγινε στο εργαστήριο της πληροφορικής και περιελάμβανε τρεις φάσεις: Η πρώτη φάση, που ήταν η αφόρμηση διήρκεσε 10 Λεπτά. Σε αυτό το χρονικό διάστημα, παρουσιάστηκε στους μαθητές, στον διαδραστικό πίνακα, η σχετική ιστοσελίδα που συμπεριλαμβάνει τη βιογραφία, τους στίχους και το αρχείο του Σιδηρόπουλου καθώς και αντιπροσωπευτικό φωτογραφικό υλικό (https://pavlos-sidiropoulos.gr). Τέθηκε το εναρκτήριο

ερώτημα του αν θέλουν να ανακαλύψουν οι μαθητές περισσότερα πράγματα για τον συγκεκριμένο ποιητή-τραγουδοποιό. Η απάντηση ήταν ομόφωνα θετική. Πριν χωριστούν σε ομάδες και γίνει η διανομή του υλικού, τα παιδιά άκουσαν το σήμα κατατεθέν τραγούδι του Σιδηρόπουλου: «Να μ' αγαπάς», (https://www.youtube.com/watch?v=nanUHZtxJY4).

Τέθηκε το ερώτημα από τον εκπαιδευτικό μήπως με αυτούς τους στίχους ο ποιητής αναφέρεται στην αγάπη για τον άνθρωπο και για την ίδια τη ζωή ως σημείο σύνδεσης με το επόμενο στάδιο. Η δεύτερη φάση διήρκεσε 25 λεπτά. Σε αυτό το διάστημα, οι μαθητές έχοντας μυηθεί στο κλίμα της ιδιαίτερης ποιητικής και της στιχουργικής του Σιδηρόπουλου και έχοντας αντιληφθεί τη διαθεματική σύνδεση των δύο πεδίων χωρίστηκαν σε ομάδες. Αποτέλεσαν, με βάση τα ειδικότερα θεματικά πεδία που τους ενδιέφεραν, τους «κινηματογραφιστές», τους «φιλοσόφους», τους «κοινωνιολόγους» και τους «ψυχολόγους». Το κριτήριο για τη διαμόρφωση των ομάδων ήταν οι προσωπικές προτιμήσεις των μαθητών στο να αναδείξουν κατά περιοχή την κινηματογραφική πλευρά του Σιδηρόπουλου, την φιλοσοφική, την κοινωνιολογική και την ψυχογραφική-υπαρξιακή. Εκείνο το διάστημα, κλήθηκαν να απαντήσουν συνεργατικά ανά ομάδα στα παρακάτω ερωτήματα τα οποία απαντήθηκαν στο από κοινού έγγραφο google.docs:

Στην πρώτη ομάδα που ονομάστηκαν «οι κινηματογραφιστές» τους ανατέθηκε να παρακολουθήσουν το κινηματογραφικό απόσπασμα από την σχετική ταινία του Θωμόπουλου που τιτλοφορείται «Το ψαλίδι» (https://www.youtube.com/watch?v=GzuMsOsoNvQ&t=5s). Στη συνέχεια, τους ανατέθηκε να μελετήσουν το ποίημα του Σιδηρόπουλου: «Οι διανοούμενοι της Πέρα Χώρας» (Σιδηρόπουλος, 2018) και να εξετάσουν τους γλωσσικούς τρόπους στο κείμενο (ειρωνεία, πικρία, αμφισβήτηση), σε συνδυασμό με τη χρήση της γλώσσας στο κινηματογραφικό απόσπασμα που παρακολούθησαν, ώστε να απαντήσουν στο πως αποδίδεται κατά περίπτωση η επικριτική στάση του Σιδηρόπουλου απέναντι στους καθιερωμένους ως «διανοούμενους». Τους ζητήθηκε, επιπλέον, να απαντήσουν σχετικά με το ποια πιστεύουν ότι ήταν η υποδοχή της ταινίας εκείνη την εποχή από κοινό και κριτικούς και ποια εκτιμούσαν ότι θα ήταν σήμερα. Επισημάνθηκε ότι το 1979 που πρωτοπροβλήθηκε η ταινία, λίγα χρόνια ύστερα από την ιστορική εξέγερση του Πολυτεχνείου και της θεμελίωσης της δημοκρατίας στη χώρα μας το κλίμα ήταν έντονα πολιτικοποιημένο. Τέλος, η ομάδα ρωτήθηκε σχετικά με το ποια πιστεύει ότι θα ήταν η υποδοχή της ταινίας αν προβαλλόταν για πρώτη φορά στη σημερινή εποχή. Ο εκπαιδευτικός ρώτησε περαιτέρω αν διακρίνουν αντιστοιχίες εποχών σχετικά με το τότε και το τώρα.

Η δεύτερη ομάδα χαρακτηρίστηκαν ως «Οι φιλόσοφοι», καθώς ασχολήθηκαν με τις φιλοσοφικές ανησυχίες του δημιουργού σχετικά με τη θέση του στον κόσμο και την μοίρα του ποιητή. Αρχικά, άκουσαν το τραγούδι του Σιδηρόπουλου «στην Κ» στο You Tube (https://www.youtube.com/watch?v=XxBO_yeHdmY) και στη συνέχεια τους ζητήθηκε να μελετήσουν το ποίημά του «Τούτο το βράδυ ψάχνω τον ελαφρότερο ήχο» (Σιδηρόπουλος, 2018). Ύστερα τους ζητήθηκε να εξετάσουν το αν η μουσική συνάδει με τους στίχους του τραγουδιού ως προς την υποβλητική ατμόσφαιρα που

δημιουργείται. Στη συνέχεια, ρωτήθηκαν σχετικά με τον τρόπο που αποδίδεται στην κάθε περιοχή η μοναξιά και αν θεωρούν ότι εξακολουθεί και σήμερα η μοναξιά να αποτελεί ένα σημαντικό κοινωνικό φαινόμενο. Τέλος, ρωτήθηκαν σχετικά με το αν εκτιμάνε ότι η κάθε μορφή τέχνης αποτελεί μέσω εξωτερίκευσης συναισθημάτων και αν η ροκ μουσική του Σιδηρόπουλου αποτελούσε μια τέτοια περίπτωση.

Η τρίτη ομάδα ονομάστηκαν «Οι κοινωνιολόγοι», λόγω της εστίασης σε στίχους με έντονο προβληματισμό για τη δυνατότητα ή μη της ένταξης κάθε ατόμου στο κοινωνικό σύνολο. Αρχικά, τους ανατέθηκε να ακούσουν στο διαδίκτυο του τραγούδι του Σιδηρόπουλου: «Ο Μπάμπης ο Φλου» (https://www.youtube.com/watch?v=t5hnSI4Pnsc) συνδυαστικά με την μελέτη του ποιήματος «Δεν είμαι πιόνι ούτε άλογο» (Σιδηρόπουλος, 2018). Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να εξετάσουν αν η μεταφορική χρήση στο συγκεκριμένο ποίημα των συμβόλων του «αλόγου» και του «πιονιού» από την «σκακιέρα» υποδηλώνει την κοινωνική υποταγή του ατόμου στο σύστημα. Παράλληλα, ρωτήθηκαν αν θεωρούν ότι το ροκ ύφος του τραγουδιού αποδίδει το συγκεκριμένο νόημα. Τέλος, τους ζητήθηκε να εξετάσουν το κατά πόσο η χρήση της γλώσσας τόσο στο τραγούδι όσο και στο ποίημα δείχνει την αντίθεση ανάμεσα στο πρότυπο του ελεύθερου ατόμου που οραματίζεται ο δημιουργός και στους αναγκαστικούς συμβιβασμούς στο κατεστημένο.

Τέλος, η τέταρτη ομάδα χαρακτηρίστηκαν ως «Οι ψυχολόγοι», καθώς διερεύνησαν υπαρξιακές πτυχές των στίχων του Σιδηρόπουλου. Αρχικά, τους ζητήθηκε να ακούσουν το τραγούδι του «Αποκάλυψη» (https://www.youtube.com/watch?v=g-UqIoJVo1A) και να το συνδέσουν θεματικά με το ποίημά του «Ετούτος δεν μιλά» (Σιδηρόπουλος, 2018) ως προς τον έντονα αντιεξουσιαστικό χαρακτήρα. Ειδικότερα, τους ζητήθηκε να εντοπίσουν εικόνες και σύμβολα στις δύο περιπτώσεις που αποδίδουν την οργή του ποιητή και το έντονα καταγγελτικό περιεχόμενο των στίχων. Παροτρύνθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με το τι εκφράζει η σιωπή, όταν το άτομο υποχωρεί και δεν αντιδρά σε ένα άκαμπτο κοινωνικό μηχανισμό, όταν δεν διεκδικεί τα δικαιώματά του, όταν φοβάται τη λογοκρισία. Τέλος, τους ζητήθηκε να εκφράσουν την άποψή τους για το ποια θα πρέπει να είναι η στάση του καλλιτέχνη ως πνευματικού ανθρώπου όταν εντοπίζει γύρω του την κοινωνική αδικία.

Στην τρίτη φάση, στα τελευταία δέκα λεπτά της διδακτικής ώρας, οι μαθητές, ανά ομάδα, παρουσίασαν τα αποστάγματα της ομαδοσυνεργατικής τους έρευνας και επεξεργασίας από τη δεύτερη φάση. Συμμετείχαν ενεργά όλα τα μέλη της κάθε ομάδας, διατυπώνοντας τόσο επιμέρους όσο και γενικότερα συμπεράσματα. Παράλληλα, τέθηκε η καταληκτική πρόταση σχετικά με το αν η ποίηση του Σιδηρόπουλου, όπως και τα τραγούδια του, θα μπορούσαν να βρουν στην σημερινή, μεταπανδημική, εποχή ανοιχτό και γόνιμο πεδίο αναφοράς ως βάση για μελλοντικό προβληματισμό και για περαιτέρω έρευνα.

Αξιολόγηση-Αναστοχασμός

Η προσπάθεια των μαθητών απέδωσε γόνιμους καρπούς με δεδομένο ότι αντιλήφθηκαν τις βασικές ποιητικές και τις καλλιτεχνικές αναζητήσεις του Παύλου Σιδηρόπουλου. Τους ανατέθηκε να αιτιολογήσουν στο forum το πως αξιολόγησαν την προσπάθειά τους, σε ποια σημεία δυσκολεύτηκαν, πως μπόρεσαν να χειριστούν το χρόνο στην κάθε φάση. Επίσης, ρωτήθηκαν σχετικά με το αν θα ήθελαν να αλλάξουν ή να προσθέσουν κάτι σε σχέση με τα όσα διερεύνησαν. Οι μαθητές εστίασαν στο ότι βίωσαν με ενθουσιασμό το όλο ερευνητικό εγχείρημα, ότι απόλαυσαν την ομαδική συνεργασία και την έρευνα σε ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον πεδίο, ότι γοητεύτηκαν από το οδοιπορικό στην ποιητική ενός τόσο αξιόλογου και ιδιαίτερου δημιουργού.

Συμπεράσματα

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο το οποίο εφαρμόστηκε στην σχολική τάξη για μια διδακτική ώρα έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να μελετήσουν μια διαφορετική μορφή ποίησης η οποία συνδυάζει τις έντονες υπαρξιακές ανησυχίες ενός νέου σε ηλικία δημιουργού με την έντονη κοινωνική του αμφισβήτηση μέσω των στίχων του. Παράλληλα, οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν από την στενή θεματική και υφολογική σύνδεση μεταξύ των ποιημάτων του Σιδηρόπουλου και των τραγουδιών του. Η ροκ μουσική του τραγουδοποιού συμπορεύτηκε κατά την επεξεργασία των ποιημάτων με μια ανάλογα επαναστατική ποίηση η οποία μπορεί να βρει ανοιχτό πεδίο εφαρμογής στην σημερινή εποχή, να ευθυγραμμιστεί με τις επιθυμίες και τα όνειρα κάθε εφήβου. Το αξιοσημείωτο είναι ότι οι μαθητές δεν διέκριναν κανένα ίχνος απαισιοδοξίας ή παραίτησης στα ποιήματα που μελέτησαν αλλά μια βαθιά λυρική διάθεση η οποία δείχνει, όπως ανέφεραν χαρακτηριστικά, ότι γράφτηκαν από ένα άτομο με ιδιαίτερη ευαισθησία και ενσυναίσθηση. Τους ενέπνευσε το ροκ ύφος των ποιημάτων σε συνδυασμό με την έντονη αμφισβήτηση που απηχούν.

Φύλλα Εργασίας

Ερωτήματα

Α΄ Ομάδα

1) Παρακολουθήστε το κινηματογραφικό απόσπασμα που τιτλοφορείται «Το ψαλίδι» από την ταινία ο «Ασυμβίβαστος» του Α. Θωμόπουλου (https://www.youtube.com/watch?v=GzuMsOsoNvQ&t=5s). Στη συνέχεια, αφού μελετήσετε το ποίημα «Οι διανοούμενοι της Πέρα Χώρας» (Σιδηρόπουλος, 2018), εξετάστε τους γλωσσικούς τρόπους στο κείμενο (ειρωνεία, πικρία, αμφισβήτηση), σε συνδυασμό με τη χρήση της γλώσσας στο κινηματογραφικό απόσπασμα που παρακολουθήσατε, ώστε να απαντήσετε στο πως αποδίδεται κατά περίπτωση η κριτική στάση του Σιδηρόπουλου απέναντι στους καθιερωμένους ως «διανούμενους».

2) Ποια εκτιμάτε ότι ήταν η υποδοχή της ταινίας εκείνη την εποχή από κοινό και

κριτικούς και ποια πιστεύετε ότι θα ήταν σήμερα; Εντοπίζετε αντιστοιχίες ανάμεσα στις δύο εποχές;

Β΄ Ομάδα: «Οι φιλόσοφοι»

1) Ακούστε το τραγούδι «στην Κ» (https://www.youtube.com/watch?v=XxBO_yeHdmY) και στη συνέχεια μελετήστε το ποίημα «Τούτο το βράδυ ψάχνω τον ελαφρότερο ήχο» (Σιδηρόπουλος, 2018). Πώς η μουσική συνάδει με τους στίχους του τραγουδιού ως προς την υποβλητική ατμόσφαιρα που δημιουργείται;

2) Πώς αποδίδεται η μοναξιά στην κάθε περίπτωση; Πιστεύετε η μοναξιά σήμερα αποτελεί ένα σημαντικό κοινωνικό φαινόμενο; Εκτιμάτε ότι κάθε μορφή τέχνης, όπως και η ροκ μουσική του Σιδηρόπουλου στην προκειμένη περίπτωση, συνιστά ένα μέσο εξωτερίκευσης των αισθημάτων;

Γ΄ Ομάδα: «Οι κοινωνιολόγοι»

1) Αφού ακούσετε το τραγούδι του Παύλου Σιδηρόπουλου «Ο Μπάμπης ο Φλου» (https://www.youtube.com/watch?v=t5hnSI4Pnsc) και μελετήσετε το ποίημά του «Δεν είμαι πιόνι ούτε άλογο» (Σιδηρόπουλος, 2018), εξετάστε το αν η μεταφορική χρήση της γλώσσας στο συγκεκριμένο ποίημα για τα σύμβολα του «αλόγου» και του «πιονιού» από την «σκακιέρα» υποδηλώνει την κοινωνική υποταγή του ατόμου στο σύστημα. Εκτιμάτε ότι το ροκ ύφος του τραγουδιού συνάδει με το συγκεκριμένο νόημα;
2) Εξετάστε το κατά πόσο η χρήση της γλώσσας τόσο στο τραγούδι όσο και στο ποίημα αποδίδουν την αντίθεση ανάμεσα στο πρότυπο του ελεύθερου ανθρώπου που οραματίζεται ο δημιουργός και στους αναγκαστικούς συμβιβασμούς στο κατεστημένο.

Δ΄ Ομάδα: «Οι ψυχολόγοι»

1) Αφού ακούσετε το τραγούδι του Σιδηρόπουλου «Αποκάλυψη» (https://www.youtube.com/watch?v=g-UqIoJVo1A) και αφού μελετήσετε το ποίημα «Ετούτος δεν μιλά» (Σιδηρόπουλος, 2018), εξετάστε τον έντονα αντιεξουσιαστικό χαρακτήρα τους. Εντοπίστε σε κάθε περίπτωση εικόνες και σύμβολα που αποδίδουν την οργή του ποιητή και την έντονα καταγγελτική του διάθεση.
2) Διατυπώστε τις θέσεις σας σχετικά με το τι εκφράζει η έννοια της σιωπής, όταν το άτομο υποχωρεί και δεν αντιδρά σε έναν άκαμπτο κοινωνικό μηχανισμό, όταν δεν διεκδικεί τα δικαιώματά του, όταν φοβάται τη λογοκρισία. Ποια θα πρέπει να είναι η στάση του καλλιτέχνη ως πνευματικού ανθρώπου όταν αντιλαμβάνεται γύρω του την κοινωνική αδικία;

Βιβλιογραφία

Aravanis, S. (2016, December 6). O Pavlos pou rokarize me koultoure diatheseis | 26 chronia choris ton Sidiropoulo. *Musicpaper*.

https://www.musicpaper.gr/editorial/item/5814-o-paylos-pou-rokarize-me-koultoure-diatheseis

Buckingham, D. (2020). Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. *Digital Education Review*, (37), 230–239. https://doi.org/10.1344/der.2020.37.230-239

Eliniadis, S. (2019, March 14). Gia ton Pavlo, ton Nikola kai tin Katerina. *Dromos tis Aristeras*. https://edromos.gr/gia-ton-pavlo-ton-nikola-kai-tin-katerina/

Ntinas, K. D., & Goti, E. G. (2016). *O kritikos grammatismos stin scholiki praxi: Archizontas apo to Nipiagogio…* Gutenberg.

Schunk, D. H. (2010). *Theories mathisis: Mia ekpaideytiki prooptiki* (N. Solomontos-Kountouri, Trans.). Metaichmio.

Sidiropoulos, P. (2018). *Echo mia thlipsi gia ta makrina aristourgimata, poiimata*. Opportuna.

Πηγές

https://pavlos-sidiropoulos.gr).

https://www.youtube.com/watch?v=nanUHZtxJY4

https://www.youtube.com/watch?v=GzuMsOsoNvQ&t=5s

https://www.youtube.com/watch?v=XxBO_yeHdmY

https://www.youtube.com/watch?v=t5hnSI4Pnsc

https://www.youtube.com/watch?v=g-UqIoJVo1A

Μικροί Επιστήμονες στο Νηπιαγωγείο: Διδακτικές Προσεγγίσεις των Φυσικών Επιστημών

Πετρούλια Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60 M.Sc

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται υπό τη μορφή συζήτησης το θέμα της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών στην προσχολική Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, αναδεικνύεται η σημασία διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών έτσι όπως προσεγγίζονται με βάση το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στις προϋπάρχουσες ιδέες που έχουν οι μαθητές/τριες ερχόμενοι στο σχολείο και την ισχυρή επίδραση που ασκούν στην προσέγγιση της επιστημονικής γνώσης ενώ παρουσιάζονται και τα βασικά μοντέλα διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Μέσα από αυτή την περιγραφή αναδεικνύεται και ο ρόλος των νηπιαγωγών στην διδακτική των Φυσικών επιστημών και επεξηγείται η έννοια του διδακτικού μετασχηματισμού περιεχομένου. Τέλος, γίνεται μια σύντομη αναφορά σε τεχνικές και μεθόδους που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο και διατυπώνονται τα καταληκτικά συμπεράσματα.

Λέξεις-κλειδιά: Φυσικές Επιστήμες, νηπιαγωγείο, ιδέες παιδιών, μοντέλα, διδακτικός μετασχηματισμός

Little Scientists in Kindergarten: Didactic Approaches to Natural Sciences

Eleni Petroulia, Kindergarten Teacher M.Sc.

Abstract

This article discusses the teaching of Natural Sciences in Early Childhood Education. Specifically, it highlights the importance of teaching Natural Sciences as approached through the new kindergarten curriculum. Furthermore, it addresses the pre-existing ideas that students bring to school and the strong influence these ideas exert on the acquisition of scientific knowledge, while also presenting the core teaching models of Natural Sciences. Through this overview, the role of kindergarten teachers in science education is highlighted, and the concept of pedagogical content knowledge (PCK) transformation is explained. Finally, a brief reference is made to techniques and methods that have proven effective for teaching Natural Sciences in Kindergarten, followed by the concluding remarks.

Key-words: Science, kindergarten, children's ideas, models, educational transformation

Εισαγωγή

Οι φυσικές επιστήμες και η προσχολική ηλικία είναι δύο όροι που δε συνηθίζεται να χρησιμοποιούνται στο ίδιο πλαίσιο. Παρόλα αυτά, οι έννοιες και οι διαδικασίες των Φυσικών Επιστημών (Φ.Ε. στο εξής) κινητοποιούν το ενδιαφέρον και την περιέργεια των παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο και συμβάλλουν στην κατανόηση του κόσμου που τα περιβάλλει (Gur, 2011: 939). Η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί βασικό στοιχείο για τη μελλοντική επιτυχία των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα (Cascales et al., 2013:103). Η διδασκαλία των Φ.Ε στην προσχολική ηλικία αναδεικνύεται ως μια σύνθετη διαδικασία με πολλές πτυχές τις οποίες πρέπει να λάβει υπόψη του ο/η νηπιαγωγός (Fridberg et al., 2019: 2543). Ωστόσο, η σημασία των Φ.Ε για την δημιουργία επιστημονικά εγγράμματων πολιτών αναγνωρίζεται. Έτσι, το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο έχει θέσει σε έναν από τους τέσσερις θεματικούς άξονές του το Θεματικό Πεδίο «Παιδί και Φυσικές Επιστήμες», το οποίο εστιάζει στις Φυσικές Επιστήμες, τα μαθηματικά και την τεχνολογία κατασκευών (ΙΕΠ, 2023:12).

Με βάση και το παλιότερο ΔΕΠΠΣ ΑΠΣ για το νηπιαγωγείο διαφαίνεται πως δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο των Φ.Ε. μέσω της ενεργής συμμετοχής των νηπίων σε κατάλληλα οργανωμένες δραστηριότητες είτε ομαδικές είτε ατομικές (Τζημογιάννης, 2002: 279). Ωστόσο, είναι προφανές ότι η εκμάθηση των Φυσικών επιστημών μέσω συμβατικών μεθόδων δεν συμβάλλει στην εκμάθηση και κατανόηση (Rosli, 2013: 20)

Οι Φ.Ε και οι πρώιμες ιδέες των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Είναι σημαντικό να επισημανθεί πως τα παιδιά με τον ερχομό τους στο σχολείο έχουν ήδη εμπειρίες από πολλά φαινόμενα και έννοιες των φυσικών επιστημών και κατά συνέπεια έχουν αναπτύξει συγκεκριμένες ιδέες που τα βοηθούν στην ερμηνεία των φυσικών φαινομένων. Κάποιες μάλιστα από τις ιδέες τους είναι τόσο καλά εδραιωμένες που δεν τροποποιούνται έτσι ώστε να πλησιάζουν την επιστημονική γνώση ακόμα και μετά από τη διδασκαλία (Driver et al., 2000:13). Από την άλλη, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εξαιτίας της φυσικής περιέργειάς τους ενδιαφέρονται για το φυσικό κόσμο και δημιουργούν την αντίληψη και την κατανόησή τους για τον κόσμο με βάση ιδέες και αναπαραστάσεις που σχηματίζουν βιωματικά (ΙΕΠ, 2022:12)

Μάλιστα, η επίδραση που ασκούν οι ιδέες των μαθητών/τριών στη διδασκαλία και τη μάθηση καθιστούν απαραίτητη την καταγραφή τους έτσι ώστε να επιλεχθούν οι κατάλληλες δραστηριότητες που θα συμβάλλουν στην τροποποίησή τους ή τη συμπλήρωσή τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Αρβανιτάκης, Καριώτογλου & Λεμονίδης, 2009: 1). Για το λόγο αυτό προτείνεται να γίνονται παρεμβάσεις που το σημείο εκκίνησης τους είναι οι αντιλήψεις των μαθητών για το θέμα έτσι ώστε κατά τη διδασκαλία να αναδειχθούν και να αντιμετωπιστούν μέσω της εννοιολογικής σύγκρουσης (Métioui, 2019: 717). Οι Μπάρκας και συνεργάτες (2014: 279) επισημαίνουν πως κύριος στόχος κατά το σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού και δράσεων για έννοιες των

Φ.Ε. είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές με την επιστημονική σκοπιά, αν και οι μαθητές έχουν ήδη αναπτύξει εμπειρικά πεποιθήσεις και γνώσεις που διαφέρουν από αυτή. Οι πεποιθήσεις αυτές αποτελούν τις δομές υποδοχής της νέας γνώσης και για τους εκπαιδευτικούς αποτελούν τη βάση για την επιλογή των στόχων, του περιεχομένου και των διαδικασιών μάθησης.

Βασικά μοντέλα διδασκαλίας Φ.Ε

Για τη διδασκαλία των Φυσικών επιστημών έχουν προταθεί και εφαρμοστεί διάφορα μοντέλα. Έτσι, υπάρχει το παραδοσιακό μοντέλο μεταφοράς της γνώσης, το οποίο επικράτησε έως και τη δεκαετία του 1960 και βασίστηκε στη θεωρία του συμπεριφορισμού (Χαλκιά, 2012: 100). Κύριο χαρακτηριστικό του μοντέλου αυτού είναι πως αντιλαμβάνεται το μαθητή/τρια ως παθητικό υποκείμενο της διδασκαλίας και τη μάθηση ως μια σωρευτική διαδικασία κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός μεταβιβάζει πληροφορίες στο μαθητή/τρια. Το μοντέλο αυτό δεν ενδείκνυται για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Καριώτογλου, 2009: 4).Το μοντέλο αυτό αντικαταστάθηκε από τη δεκαετία του 1960 και μετά από το μοντέλο της ανακαλυπτικής μάθησης το οποίο εξέφρασε την πεποίθηση εκείνης της εποχής πως οι ΦΕ μπορούν να διδαχθούν με τρόπο ανάλογο με εκείνο που εργάζονται οι ερευνητές χωρίς ωστόσο να ληφθεί υπόψη η μικρή ηλικία των μαθητών και τη διαφορά σε κίνητρα και πολιτισμικό υπόβαθρο σε σχέση με εκείνο των επιστημόνων (Χαλκιά, 2012: 102). Το κύριο χαρακτηριστικό το μοντέλου αυτού είναι ότι η νέα γνώση προκύπτει από τους μαθητές/τριες κατόπιν κατάλληλα διαμορφωμένων ερωτήσεων του/της εκπαιδευτικού. Ωστόσο, δεν είναι κατάλληλο για ανακάλυψη περιεχομένου που αφορά έννοιες, ερμηνευτικά μοντέλα ή τον μικρόκοσμο ενώ δείχνει μια τάση επιμονής αποκλειστικά σε διαδικαστικού τύπου γνώση και λιγότερο σε θέματα εφαρμογής της νέας γνώσης. Οι κυριότερες φάσεις σύμφωνα με το μοντέλο αυτό είναι η εξοικείωση και ο προβληματισμός όπου ο/η νηπιαγωγός θέτει ερωτήματα για να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, η δημιουργία και ο έλεγχος των υποθέσεων όπου πάλι ο/η νηπιαγωγός κάνει ερωτήσεις προκείμενου να διατυπώσουν οι μαθητές/ τριες υποθέσεις και να καταθέσουν προτάσεις έτσι ώστε να γίνει έλεγχος αυτών, η φάση της εφαρμογή της νέας γνώσης όπου ζητείται από τους μαθητές/τριες να εφαρμόσουν τη νέα γνώση σε διαφορετικά πλαίσια προκειμένου να αναδειχθεί η ισχύς της και τέλος η φάση της αξιολόγησης κατά την οποία ελέγχεται από τον/τη νηπιαγωγό το επίπεδο κατανόησης της νέας γνώσης (Καριώτογλου, 2009: 4)

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 μετά τη συσσώρευση ερευνών που αφορούσαν τις ιδέες και τα μοντέλα των μαθητών οδήγησαν στη διατύπωση του μοντέλου κονστρουκτιβιστικής μάθησης ή αλλιώς του εποικοδομητισμού (Χαλκιά, 2012: 111). Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στην εποικοδομητική θεωρία της μάθησης που υποστηρίζει πως οι μαθητές/τριες κατασκευάζουν προσωπικά νοήματα για τον προς διδασκαλία γνωστικό αντικείμενο, στηριζόμενοι τόσο στις προϋπάρχουσες δικές τους ιδέες όσο και στη διδασκαλία (Καριώτογλου, 2009: 4). Οι φάσεις του συγκεκριμένου μοντέλου είναι: ο προσανατολισμός των μαθητών, η ανάδειξη των ιδεών των μαθητών, εισαγω-

γή της νέας γνώσης, εφαρμογή των νέων ιδεών των μαθητών και ανασκόπηση που αντιστοιχεί στη μεταγνωσιακή φάση (Χαλκιά, 2012: 112-115). Στο μοντέλο της κοντσρουκτιβιστικής μάθησης, οι ιδέες των μαθητών/τριών διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο καθώς η μάθηση δομείται από κάθε μαθητή/τρια ξεχωριστά και είναι αποτέλεσμα της εννοιολογικής αλλαγής που συμβαίνει κατόπιν μιας γνωστικής σύγκρουσης που επέρχεται μέσα από τον σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων από πλευράς του εκπαιδευτικού (Driver et al., 2000: 13; Pantidos, 2019: 210). Μέσω της διαδικασίας της γνωστικής σύγκρουσης επέρχεται συνήθως η εννοιολογική αλλαγή στους μαθητές/τριες. Η εννοιολογική αλλαγή περιλαμβάνει την αναγνώριση μιας ανωμαλίας, μιας ασυμβατότητας των ιδεών των μαθητών/τριών με αυτά που παρατηρούν. Επίσης, αφορά την πεποίθηση ότι είναι απαραίτητο η ανωμαλία, η ασυμβατότητα αυτή να συμβιβαστεί με τις υπάρχουσες αντιλήψεις. Παράλληλα, περιλαμβάνει τόσο τη δέσμευση για τη μείωση των ασυνεπειών μεταξύ των υφιστάμενων πεποιθήσεων όσο και την αναγνώριση ότι προηγούμενες προσπάθειες εξομοίωσης ήταν ανεπιτυχείς. Η εννοιολογική αλλαγή μπορεί να είναι σταδιακή και αποσπασματική και υπάρχουν πολλοί παράγοντες που την επηρεάζουν όπως για παράδειγμα τα κίνητρα (Gustafson, 1991: 203). Σύμφωνα πάλι με όσα αναφέρουν οι Αναστασιάδης και συνεργάτες (2015: 246), η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στοχεύει αφενός στην καλλιέργεια του επιστημονικού γραμματισμού και αφετέρου σταδιακή ενσωμάτωση της Επιστήμης στην πολιτισμική κουλτούρα και παράδοση των μαθητών/τριών. Κατά συνέπεια είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση πέρα από την επιστημονική γνώση στην πολιτισμική κουλτούρα των μαθητών/τριών.

Ο ρόλος των νηπιαγωγών

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και κατά επέκταση της εκπαίδευσης είναι καθοριστικός έτσι ώστε οι μαθητές να πλησιάσουν την επιστημονική γνώση. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να εκκινούν από τα μοντέλα των μαθητών και να αναπτύσσουν στρατηγικές διδασκαλίας που να τα λαμβάνουν υπόψη. Οι Αρβανιτάκης, Λεμονίδης και Μικρόπουλος (2004: 2) υπογραμμίζουν τη σημασία που έχει η καταγραφή και η μοντελοποίηση των ιδεών των μαθητών για τη βελτίωση της εκπαίδευσης στις ΦΕ καθώς από τη μια πλευρά αυτές ασκούν επίδραση στη διδασκαλία και τη μάθηση και από την άλλη πλευρά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο διδακτικό μετασχηματισμό του προς διδασκαλία περιεχομένου και στην επιλογή των κατάλληλων έργων.

Ο ρόλος της νηπιαγωγού κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντικός για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων κατάλληλων για τη διδασκαλία των Φ.Ε σε νήπια (Τζημογιάννης, 2002: 279).

Ο ρόλος του/της νηπιαγωγού είναι αυτός του διευκολυντή και του υποστηρικτή καθώς θέτει τα κατάλληλα ερωτήματα που βοηθούν τα παιδιά στη διερεύνησή τους, τα προωθεί στον πειραματισμό έτσι ώστε να κατανοήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει. Ο ρόλος των νηπιαγωγών είναι καθοριστικός αφού βοηθού τα παιδιά να οικοδομήσουν σταδιακά τις έννοιες λειτουργώντας άλιστα διαθεματικά (ΙΕΠ, 2023: 12)

Στο εποικοδομητικό μοντέλο διδασκαλίας, ο ρόλος των νηπιαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικότερα αλλάζει καθώς κύριο στόχος του είναι να εισαγάγει τη νέα γνώση, να υποστηρίξει τη χρήση της έτσι ώστε η επιστημονική γνώση να μετατραπεί σε κοινή γνώση (Χαλκιά, 2012: 115). Ο/η εκπαιδευτικός φαίνεται να έχει διακριτική εξουσία και βασικός του ρόλος είναι να προκαλεί και να συντονίζει συζητήσεις, να επιλέγει τα κατάλληλα έργα βασιζόμενος στις ιδέες των μαθητών/τριών ενώ παράλληλα να φροντίζει για τη δημιουργία και τη διασφάλιση του κατάλληλου κλίματος και να παρέχει υποστήριξη και ενθάρρυνση στους μαθητές/τριες (Driver et al., 2000: 13). Επομένως. είναι σημαντικό ο/η νηπιαγωγός να έχει καλή γνώση των εννοιών που πρόκειται να διδάξει, να έχει μελετήσει τους στόχους και να έχει προχωρήσει σε μετασχηματισμό της επιστημονικής γνώσης σε σχολική γνώση, να είναι σε θέση να ανιχνεύει τις ιδές των μαθητών τους και να τις λαμβάνει υπόψη κατά το σχεδιασμό μιας διδασκαλίας που στόχο έχει την εννοιολογική αλλαγή και την κατανόηση από πλευράς των μαθητών ότι η νέα γνώση που απέκτησαν είναι λειτουργική (Χαλκιά, 2002: 116)

Διδακτικός μετασχηματισμός περιεχομένου

Προκειμένου να διδαχθεί μια έννοια των Φυσικών Επιστημών είναι απαραίτητο προηγουμένως να μετασχηματιστεί κατάλληλα έτσι ώστε από καθαρά επιστημονική να γίνει προσιτή στους μαθητές/τριες. Η διαδικασία αυτή του μετασχηματισμού καλείται Διδακτικός Μετασχηματισμού Περιεχομένου (ΔΜΠ στο εξής) και εμφανίστηκε για πρώτη φορά στη διδακτική των μαθηματικών ως transposition didactique. Ο Καριώτογλου (2021:40) ορίζει τον ΔΜΠ ως κάθε αλλαγή που επιτελείται στο περιεχόμενο των Φ.Ε. δηλαδή σε έννοιες, φαινόμενα, νόμους, διαδικασίες έτσι ώστε να γίνουν κατανοητά από τους κάθε φορά εκπαιδευόμενος. Οι Βελλοπούλου και Ραβάνης (2004: 44) υπογραμμίζουν πως βάση αυτής της θεωρίας του ΔΜΠ είναι η ανάγκη μελέτης των σχέσεων που αναπτύσσονται στο διδακτικό τρίγωνο μαθητής-εκπαιδευτικός-αντικείμενο διδασκαλίας και ειδικότερα όσες σχετίζονται με το αντικείμενο διδασκαλίας.

Όπως επισημαίνουν οι Μπάρκας και συνεργάτες (2014: 280-281), η επιστημονική γνώση που παράγεται σε πρωτογενές πλαίσιο δεν μεταφέρεται αυτούσια στο σχολείο αλλά υφίσταται έναν βαθύ μετασχηματισμό. Ο μετασχηματισμός αυτός που μπορεί να συναντηθεί και με τον όρο «αναπλαισίωση» περιλαμβάνει τις διαφοροποιήσεις στις οποίες υπόκεινται η επιστημονική γνώση ώστε να μετασχηματιστεί σε σχολική γνώση δηλαδή σε περιεχόμενο αναλυτικών προγραμμάτων, εκπαιδευτικού υλικού και περιεχόμενο διδασκαλίας μέσα στο σχολείο. Ο μετασχηματισμός αυτός όμως συμβαίνει με συγκεκριμένες επιστημονικές αρχές, παιδαγωγικές θέσεις και κοινωνικές επιλογές και αφορά την απλοποίηση, επιλογή, συμπύκνωση και την επεξεργασία της επιστημονικής γνώσης. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί πως ο μετασχηματισμός δεν ταυτίζεται με την απλοποίηση της επιστημονικής γνώσης και δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία καθώς λειτουργεί ως πρακτική πολιτισμικής αναπαραγωγής.

Ο ΔΜΠ αφορά τους ακόλουθους μετασχηματισμούς: γνωστικό αντικείμενο – αντικείμενο προς διδασκαλία - αντικείμενο που διδάσκεται. Το γνωστικό αντικείμενο είναι εκείνο που ορίζεται από την επιστημονική κοινότητα και στη μορφή που είναι δεν μπορεί να διδαχθεί σε μαθητές. Επομένως, υπόκειται σε έναν μετασχηματισμό για να καταγραφεί στα διδακτικά εγχειρίδια και κατόπιν αυτού διαφέρει από το αρχικό γνωστικό αντικείμενο. Στη συνέχεια όμως, υπόκειται εκ νέου σε νέο μετασχηματισμό για να καταστεί δυνατή η διδασκαλία του από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα του δώσει νόημα με βάση τις συνθήκες έτσι όπως αυτές ορίζονται από την τάξη, που κάθε φορά είναι διαφορετική. Κατά συνέπεια, ο ΔΜΠ συμβαίνει σε δύο επίπεδα με το αρχικό να αφορά το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και το επόμενο επίπεδο μετασχηματισμού να αναφέρεται σε αυτό που τελικά κάνει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη (Βελλοπούλου & Ραβάνης, 2004:145-147).

Διδασκαλία Φ.Ε στο νηπιαγωγείο: δραστηριότητες και τεχνικές

Με βάση πλήθος ερευνών έχει αναδειχθεί η αναποτελεσματικότητα των παραδοσιακών δασκαλοκεντρικών προσεγγίσεων και παρεμβάσεων για την ενίσχυση του επιστημονικού γραμματισμού. Οι παραδοσιακές μάλιστα μέθοδοι δεν ταιριάζουν με την φιλοσοφία του νηπιαγωγείου αν και οι περισσότερες νηπιαγωγοί στην έρευνα του Τζημογιάννη (2002: 281) κάνουν χρήση της αφήγησης δηλαδή μιας δασκαλοκεντρικής τεχνικής για τη διδασκαλία εννοιών των .Φ.Ε.

Το Πρόγραμμα για τις Φ.Ε στην προσχολική εκπαίδευση αφορά δραστηριότητες που κατά κύριο λόγο στοχεύουν στον εμπλουτισμό των εμπειριών των παιδιών (Σκουμπούρδη, 2008: 346). Για τη διδασκαλία των εννοιών και των διαδικασιών των Φ.Ε. προτείνεται μέσω του νέου προγράμματος σπουδών ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων που προάγουν τη διερευνητική μάθηση, έχουν σχέση με την καθημερινότητα των παιδιών και οδηγούν στη συστηματοποίηση της σκέψης (ΙΕΠ, 2023:12).

Στην έρευνα του Τζημογιάννη (2002: 280) διαπιστώθηκε πως οι νηπιαγωγοί αν και αξιολογούν θετικά το ρόλο των Φ.Ε στο νηπιαγωγείο ωστόσο αφιερώνουν μόνο μια ώρα την εβδομάδα για τέτοιου είδους δραστηριότητες και μία στις δύο νηπιαγωγούς δε θεωρούν τις Φ.Ε ως βασική προτεραιότητα στο νηπιαγωγείο. Επίσης, λίγο πάνω από τις μισές νηπιαγωγούς θεωρούν ότι πολλές από τις έννοιες των Φ.Ε δεν μπορούν να καταστούν προσιτές για τα παιδιά στο νηπιαγωγείου. Επιπλέον, όπως επισημαίνουν οι Ποιμενίδου και Παπαδοπούλου (2007:167) πολύ συχνά οι νηπιαγωγοί επιλέγουν συνειδητά να μην πραγματοποιήσουν δραστηριότητες που σχετίζονται με τις Φ.Ε για δύο κυρίως λόγους. Πρώτον γιατί θεωρούν ότι δεν ενδιαφέρουν τα παιδιά και δεύτερον γιατί πιστεύουν πως δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις στον τομέα των Φ.Ε οι ίδιοι/ες έτσι ώστε να προσφέρουν στα παιδιά την επιστημονική γνώση με τις κατάλληλες δραστηριότητες.

Εντοπίζεται επομένως ένας προβληματισμός αναφορικά με τις κατάλληλες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας των Φ.Ε έτσι ώστε να γίνουν προσιτές στα παιδιά προσχολικής ηλικίας χωρίς να απομακρύνονται από την επιστημονική γνώση.

Μια από τις προτεινόμενες τεχνικές η οποία έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική στη φυσική είναι η κατασκευή μοντέλων όπως για παράδειγμα η κατασκευή χάρτινων αεροπλάνων με απλά υλικά. Η παρατήρηση των μοντέλων αυτών καθώς και οι εμπειρίες που θα αποκομίσουν τα παιδιά υποστηρίζουν τη μαθησιακή διαδικασία μέσω παιχνιδιού (Gur, 2011, p. 940).

Οι Μαργαρίτη και Μπρατίστης (2015: 177) ακολουθώντας το μοντέλο της διερευνητικής μάθησης διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα της ψηφιακής αφήγησης που δημιούργησαν μέσα σε περιβάλλον του Scratch αναφορικά με τη διαφοροποίηση των αρχικών αντιλήψεων και απόψεων που είχαν οι μαθητές/τριες ενός δημοσίου νηπιαγωγείου σχετικά με το φυσικό φαινόμενο της πλεύσης και της βύθισης. Συγκεκριμένα επιχειρήθηκε μέσω της ψηφιακής αφήγησης που δημιουργήθηκε να αλλάξει η προϋπάρχουσα αντίληψη των νηπίων πως τα βαριά σώματα βυθίζονται και τα ελαφριά επιπλέουν έτσι ώστε να πλησιάσει στην επιστημονική άποψη που υποστηρίζει πως ένα σώμα επιπλέον ή βυθίζεται ανάλογα με το υλικό κατασκευής του και όχι το βάρος ή το μέγεθός του. Με βάση τα ευρήματά τους κατέληξαν πως, αν και το δείγμα των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν μικρό και έτσι υπάρχουν περιορισμοί αναφορικά με τη γενίκευση των συμπερασμάτων, παρατηρήθηκε μια βελτιωμένη αλλαγή των αρχικών αντιλήψεων των παιδιών που πλησιάζει προς την επιστημονική γνώση. Επομένως, η χρήση υλικού ανεπτυγμένου σε αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο και τεχνική για τη διδασκαλία των Φ.Ε στο νηπιαγωγείο.

Μια πολύ ενδιαφέρουσα προσέγγιση για τη διδακτική των Φ.Ε στην προσχολική εκπαίδευση είναι η χρήση της εικονικής πραγματικότητας (Augmented reality- AR). Η AR προσφέρει τις δυνατότητες ενός πραγματικού περιβάλλοντος μέσω της παροχής πρόσθετων πληροφοριών, συνδυάζοντας το μαθησιακό περιβάλλον των παιδιών με πραγματικά περιβάλλοντα. Με αυτό τον τρόπο, επιτρέπει τη συγκεκριμένη οπτικοποίηση αφηρημένων αντικειμένων, την κατανόηση πολύπλοκων εννοιών και μια καλύτερη μαθησιακή εμπειρία χρησιμοποιώντας χωρικές εικόνες, βίντεο και ήχους (Aydogdu & Kelpšiene, 2021: 15). Η χρήση του AR στη διδακτική διαδικασία των Φυσικών Επιστημών στην Προσχολική εκπαίδευση προωθεί την ενεργό συμπεριφορά και βελτιώνει την αλληλεπίδραση στην τάξη ενώ οι νηπιαγωγοί που χρησιμοποιούν AR ισχυρίζονται ότι η δουλειά τους βελτιώνεται. Μιλούν για διασκέδαση στην καθημερινή εργασία για όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Albayrak & Yilmaz, 2022; Ozdamli & Karagozlu, 2018).

Συμπεράσματα

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επιζητούν να εξηγήσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους εξαιτίας της έμφυτης περιέργειάς τους. Έτσι, ωθούνται στη μελέτη του φυσικού κόσμου και κατά επέκταση των εννοιών των Φ.Ε, προχωρούν σε παρατήρηση του κόσμου που τα περιβάλλει, θέτουν ερωτήσεις και αναζητούν απαντήσεις σχετικά με φαινόμενα και έννοιες φυσικού περιβάλλοντος (Μαργαρίτη & Μπρατίστης, 2015:164)

Η σημασία της διδασκαλίας των Φ.Ε μέσω κατάλληλες και οργανωμένες δραστηριότητες έγκειται στο γεγονός πως μέσω αυτών τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες διερεύνησης και επίλυσης προβλημάτων (Gur, 2011: 939). Οι νηπιαγωγοί μπορούν να διδάξουν αποτελεσματικά Φ.Ε στο νηπιαγωγείο ακολουθώντας ολοκληρωμένες προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης που μπορούν να βασιστούν σε σκόπιμα σχεδιασμένες δραστηριότητες με σκόπιμη διδασκαλία. Σε αυτές περιλαμβάνονται δραστηριότητες παιχνιδιού, πειράματα και δομημένη ομιλία (Gelir, 2022:903).

Κατά συνέπεια, οι νηπιαγωγοί χρήζουν υποστήριξης και ενθάρρυνσης έτσι ώστε να κάνουν χρήση διαφορετικών, εναλλακτικών προσεγγίσεων που να είναι διαθεματικές και να σχετίζονται με την καθημερινότητα των παιδιών. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε να περιλαμβάνει την εκμάθηση των εννοιών των Φ.Ε και μέσα από άλλα θεματικά πεδία. Ωστόσο, ο ρόλος των νηπιαγωγών στην διδασκαλία των Φ.Ε στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης είναι καταλυτικός καθώς είναι εκείνοι που γνωρίζοντας την επιστημονική γνώση προβαίνουν στον ανάλογο διδακτικό μετασχηματισμό

Περιεχομένου συνδέοντας τις επιστημονικές δραστηριότητες με την καθημερινή τους ζωή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Albayrak, S., & Yilmaz, R. M. (2022). An investigation of pre-school children's interactions with augmented reality applications. International Journal of Human–Computer Interaction, 38(2), 165-184. https://doi.org/10.1080/10447318.2021.1926761

Arvanitakis, K., Kariotoglou, P., & Lemonidis, Ch. (2009). Ta Noitika Montela Mathiton kai Ekpaideutikon gia ti Diadosi tou Ichou. (Praktika 6ou Synedriou: ypo ekdosi) Didaktiki Fysikon Epistimon kai Nees Technologies stin Ekpaideusi, 6. Florina. Retrieved from ResearchGate.

Arvanitakis, K., Lemonidis, Ch., & Mikropoulos, T. (2004). Oi Idees Mathiton kai Foititon schetika me ton Icho. Kritiki Theorisi. (Praktika 4ou Synedriou) Didaktiki Fysikon Epistimon kai Nees Technologies stin Ekpaideusi, 4 (A), 444-450. Retrieved from ResearchGate.

Barkas, N., Dimitriou, A., Christidou, V., & Papadopoulou, M. (2014). Programma EYAISTHO: i anaplaisiosi ennoion tis akoustikis me stogo tin paragogi ekpaideutikou ylikou gia paidia (No. IKEECONF-2020-022, pp. 278-284). Elliniki Akoustiki Etaireia kai Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis.

Cascales, A., Laguna, I., Pérez-López, D., Perona, P., & Contero, M. (2013). An experience on natural sciences augmented reality contents for preschoolers. In Virtual, Augmented and Mixed Reality. Systems and Applications: 5th International Conference, VAMR 2013, Held as Part of HCI International 2013, Las Vegas, NV, USA, July 21-26, 2013, Proceedings, Part II 5 (pp. 103-112). Springer Berlin Heidelberg. Retrieved from Universitat Politècnica de València (RiuNet).

Chalkia, K. (2012). Didaskontas Fysikes Epistimes - Theoretika zitimata, provlimatismoi, protaseis. Ekdoseis Pataki.

Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., & Wood-Robinson, V. (2000). Oiko-domontas tis ennoies ton Fysikon Epistimon, Mia Pagkosmia Synopsi ton Ideon ton Mathiton. Epimeleia Kokkotas P. Typothito – Dardanos G.

Fridberg, M., Jonsson, A., Redfors, A., & Thulin, S. (2019). Teaching chemistry and physics in preschool: A matter of establishing intersubjectivity. International Journal of Science Education, 41(17), 2542-2556. https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1689585

Gelir, I. (2022). Preschool children learn physics, biology, chemistry and forensic science knowledge with integrated teaching approaches. International Journal of Early Years Education, 30(4), 891-905. https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2037077

Gur, C. (2011). Physics in preschool. International Journal of Physical Sciences, 6(4), 939-943. Retrieved from Academic Journals.

Gustafson, B. J. (1991). Thinking about sound: Children's changing conceptions. International Journal of Qualitative Studies in Education, 4(3), 203-214. https://doi.org/10.1080/0951839910040302

Kariotoglou, P. P. (2009). Periechomeno kai methodos proseggisis ton Fysikon Epistimon stin Proscholiki kai Proti Scholiki ilikia. I Didaktiki ton Thetikon Epistimon stin Ekpaideusi: dimiourgontas gefyres epikoinonias anamesa sto Nipiagogeio, to Dimotiko, to Gymnasio, 109-113. Retrieved from ResearchGate.

Kariotoglou, P. P. (2021). O Didaktikos Metaschimatismos Periechomenou kai i Anagkaiotita sti Didaktiki Fysikon Epistimon: Zitimata, Eyrimata kai Protaseis. Ereuna gia tin Ekpaideusi stis Fysikes Epistimes kai tin Technologia, 1(1), 39–62. https://doi.org/10.12681/riste.27268

Margariti, A., & Bratitsis, Th. (2015). Psifiaki Afigisi os meso didaskalias Fysikon Epistimon sto Nipiagogeio: ena diadrastiko paramythi sto Scratch. Themata Epistimon kai Technologias stin Ekpaideusi, 7(3), 163-179. Retrieved from Earthlab (University of Ioannina).

Métioui, A. (2019). Quebec Elementary Pre-service Teachers' Conceptual Representations about Heat and Temperature. International Journal of Educational and Pedagogical Sciences, 13(5), 724-729. Retrieved from ResearchGate.

Ozdamli, F., & Karagozlu, D. (2018). Preschool Teachers' Opinions on the Use of Augmented Reality Application in Preschool Science Education. Croatian Journal of Education / Hrvatski Casopis za Odgoj i Obrazovanje, 20(1). https://doi.org/10.15516/cje.v20i1.2626

Pantidos, P. (2019). Epistemic, cognitive and semiotic significations in science teaching: The case of sound. European Journal of Education Studies. https://doi.org/10.5281/zenodo.3344664

Poimenidou, M., & Papadopoulou, M. (2007). Exigiseis kai epexigiseis se ena mathima Fysikon Epistimon sto Nipiagogeio. Ereunontas ton Kosmo tou Paidiou, 7, 164-177. Retrieved from E-Publishing (EKT).

Rosli, H. W. (2013). Augmented Reality model for pre-school learning (Doctoral dissertation, Universiti Utara Malaysia). Retrieved from UUM Repository.

Tzimogiannis, A. (2002). Antilipseis kai proseggiseis nipiagogon schetika me ti didaskalia ton Fysikon Epistimon sto Nipiagogeio: mia meleti periptosis. Retrieved from University of Crete (Clab).

Vellopoulou, A., & Ravanis, K. (2004). O kosmos tis Fysikis sto Analytiko Programma gia to Nipiagogeio: Mia proseggisi sto plaisio tis theorias tou Didaktikou Metaschimatismou. Didaktiki ton Fysikon Epistimon kai to Analytiko Programma tou Nipiagogeiou. Retrieved from Lekythos (University of Cyprus Library).

«Ο Ζωγράφος και η Γραμμή της Ισορροπίας»: Διδακτική Παρέμβαση για την Προσέγγιση της Αξονικής Συμμετρίας στο Νηπιαγωγείο

Χατζηβασιλείου Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Π.Ε.70, M.Ed.,M.Sc.

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε σε Νηπιαγωγείο της Δυτικής Θεσσαλονίκης, με τη συμμετοχή 21 παιδιών ηλικίας 5 έως 6 ετών και τίτλο «*Ο Ζωγράφος και η Χαμένη Γραμμή της Ισορροπίας: Ανακαλύπτοντας τη Συμμετρία*». Στόχος της ήταν η εισαγωγή της έννοιας της αξονικής συμμετρίας, μιας βασικής γεωμετρικής έννοιας, που συμβάλλει στην ανάπτυξη της χωρικής αντίληψης και της μαθηματικής σκέψης, μέσα από διερευνητικές, βιωματικές και ψηφιακά υποστηριζόμενες δραστηριότητες, αξιοποιώντας το μοντέλο 5E και το πλαίσιο TPACK. Η παρέμβαση συνδύασε τα Μαθηματικά με τις Εικαστικές Τέχνες και ενσωμάτωσε τα ψηφιακά εργαλεία HeyGen, Symmetry Drawing, Wordwall και Google Forms για την υποστήριξη της διερεύνησης, της δημιουργικής έκφρασης και της αξιολόγησης. Οι δραστηριότητες οργανώθηκαν σε ένα αφηγηματικό πλαίσιο, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία, τον πειραματισμό και τη σταδιακή κατανόηση του άξονα συμμετρίας. Το άρθρο παρουσιάζει μια εφαρμόσιμη διδακτική πρόταση για την προσέγγιση της συμμετρίας στην προσχολική εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμμετρία, προσχολική εκπαίδευση, μοντέλο 5E, ψηφιακές τεχνολογίες

Abstract

This teaching intervention was implemented in a kindergarten in Western Thessaloniki, Greece, with the participation of 21 children aged 5–6 years and was entitled “The Painter and the Lost Line of Balance: Discovering Symmetry.” Its aim was to introduce the concept of axial symmetry, a fundamental geometric concept that contributes to the development of spatial awareness and mathematical thinking, through inquiry-based, experiential, and digitally supported learning activities, drawing on the 5E Instructional Model and the TPACK framework. The intervention integrated Mathematics with Visual Arts and incorporated the digital tools HeyGen, Symmetry Drawing, Wordwall, and Google Forms to support inquiry, creative expression, and assessment. The learning activities were organized within a narrative context, encouraging collaboration, experimentation, and the gradual understanding of the axis of symmetry. The article presents a practical teaching proposal for introducing symmetry in early childhood education.

Key-Words: Symmetry, early childhood education, 5E model, digital technologies.

Εισαγωγή

Η συμμετρία αποτελεί μια θεμελιώδη μαθηματική έννοια της γεωμετρίας, η οποία διαπερνά τόσο τον φυσικό κόσμο, όσο και τα ανθρώπινα δημιουργήματα, προσδίδοντας

αρμονία και ισορροπία. Στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, η προσέγγιση των γεωμετρικών μετασχηματισμών δεν αποσκοπεί απλώς στη στείρα ονοματοδοσία σχημάτων, αλλά στην ενθάρρυνση των παιδιών «*να αναγνωρίσουν τον μετασχηματισμό αυτό και να είναι σε θέση να τον αντιλαμβάνονται και να τον παράγουν σε μια ποικιλία καταστάσεων*» (Τζεκάκη, 2010: 160). Η πρώιμη κατανόηση της συμμετρίας συνδέεται άρρηκτα με την ανάπτυξη της χωρικής συλλογιστικής, της μαθηματικής σκέψης και των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Ng & Sinclair, 2015· Usha & Leong, 2019). Ωστόσο, η διδασκαλία της στο Νηπιαγωγείο εξακολουθεί να αποτελεί μια απαιτητική διαδικασία, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη για κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις (Usha & Leong, 2019).

Απέναντι σε αυτή τη διδακτική πρόκληση, η σύγχρονη έρευνα αναδεικνύει τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) ως σημαντικό υποστηρικτικό μέσο για τη μάθηση της Γεωμετρίας. Τα περιβάλλοντα Δυναμικής Γεωμετρίας (Dynamic Geometry Environments) και τα ψηφιακά χειραπτικά υλικά (virtual manipulatives) διευκολύνουν την οπτικοποίηση της συμμετρίας, ενώ η παιδαγωγικά σχεδιασμένη αξιοποίησή τους συμβάλλει στην ανάπτυξη γεωμετρικών εννοιών, στην ενεργό εμπλοκή των παιδιών και, σε ορισμένες περιπτώσεις, υποστηρίζει και διαδικασίες διαμορφωτικής αξιολόγησης (Bazargani et al., 2022· Novita & Herman, 2021· Nurul et al., 2020· Pangestu Putri, 2020· Demetriou, 2015).

Παρά την εκτενή βιβλιογραφία για τη γεωμετρική σκέψη στην προσχολική ηλικία, η διδασκαλία της συμμετρίας ως διακριτής γεωμετρικής έννοιας, παραμένει λιγότερο διερευνημένη, ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο. Οι περισσότερες μελέτες επικεντρώνονται στην αναγνώριση βασικών γεωμετρικών σχημάτων, ενώ η συμμετρία προϋποθέτει κατανόηση χωρικών σχέσεων και γεωμετρικών μετασχηματισμών. Η ανάγκη για συστηματικό διδακτικό σχεδιασμό ενισχύεται και από τα ευρήματα των Delgado et al. (2026), σύμφωνα με τα οποία, παρότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναγνωρίζουν με σχετική ευχέρεια τα βασικά γεωμετρικά σχήματα, δυσκολεύονται στην κατανόηση της συμμετρίας. Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη για κατάλληλα σχεδιασμένες μαθησιακές εμπειρίες που θα υποστηρίζουν τη σταδιακή οικοδόμηση της συγκεκριμένης έννοιας.

Με αφετηρία τα παραπάνω, το παρόν άρθρο παρουσιάζει μια διδακτική παρέμβαση για την προσέγγιση της αξονικής συμμετρίας στο Νηπιαγωγείο. Ο σχεδιασμός της βασίστηκε στο διερευνητικό μοντέλο 5E (Εξοικείωση, Επισκόπηση, Επεξήγηση, Εμπλουτισμός, Εκτίμηση), όπως προτείνεται στα Νέα Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και στο πλαίσιο TPACK, συνδυάζοντας τα Μαθηματικά με τις Εικαστικές Τέχνες. Τα ψηφιακά εργαλεία HeyGen, Symmetry Drawing (σε tablets) ή Symmetry Artist (σε υπολογιστή) Wordwall και Google Forms ενσωματώθηκαν με στόχο την υποστήριξη της διερεύνησης και της κατανόησης της συμμετρίας, μέσα από συνεργατικές μαθησιακές εμπειρίες.

Μεθοδολογικός σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης

Θεωρητικό και διδακτικό πλαίσιο

Ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης εδράζεται στις αρχές του γνωστικού εποικοδομητισμού (Piaget, 1952) και της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας (Vygotsky, 2008), σύμφωνα με τις οποίες η γνώση οικοδομείται ενεργητικά μέσα από την αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον και τους άλλους. Στο πλαίσιο αυτό, η συμμετρία προσεγγίζεται σταδιακά μέσα από διερεύνηση, πειραματισμό και συνεργασία. Παράλληλα, ο σχεδιασμός του σεναρίου στηρίχθηκε στα ευρήματα των Hu και Zhang (2019), σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται αρχικά τη συμμετρία ως αίσθηση «ισορροπίας» και στη συνέχεια αναγνωρίζουν τα γεωμετρικά χαρακτηριστικά της. Για τον λόγο αυτό, η παρέμβαση εστιάζει στην αξονική συμμετρία, η οποία θεωρείται περισσότερο προσιτή στην προσχολική ηλικία.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων οργανώθηκε σύμφωνα με το πλαίσιο TPACK (Mishra & Koehler, 2006), το οποίο προτείνει τη λειτουργική σύνθεση της γνώσης περιεχομένου (CK), της παιδαγωγικής γνώσης (PK) και της τεχνολογικής γνώσης (TK). Στην παρούσα παρέμβαση, η σύνθεση αυτή εκφράστηκε μέσα από τη χρήση του HeyGen για τη δημιουργία του αφηγηματικού πλαισίου, του Symmetry Drawing (σε tablets) ή Symmetry Artist (σε υπολογιστή) για τη διερεύνηση της συμμετρίας και του Wordwall για τη διαμορφωτική αξιολόγηση, ώστε η τεχνολογία να υπηρετεί σταθερά τους μαθησιακούς στόχους και όχι να αποτελεί αυτοσκοπό.

Η παρέμβαση οργανώθηκε σύμφωνα με το διερευνητικό μοντέλο 5Ε, όπως προτείνεται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και υλοποιήθηκε με βιωματικές, συνεργατικές και διαφοροποιημένες πρακτικές μάθησης (Πεντέρη κ.ά., 2022α). Ενδεικτικά, η φάση της Επισκόπησης οργανώθηκε σε πέντε σταθμούς εργασίας με διαφορετικά υλικά και δραστηριότητες, ώστε κάθε παιδί να προσεγγίσει τη συμμετρία μέσα από ποικίλες μορφές αναπαράστασης (οπτικές, κιναισθητικές, ψηφιακές).

Ταυτότητα και οργάνωση του διδακτικού σεναρίου

Το διδακτικό σενάριο με τίτλο «*Ο Ζωγράφος και η Χαμένη Γραμμή της Ισορροπίας: Ανακαλύπτοντας τη Συμμετρία*» σχεδιάστηκε για μαθητές και μαθήτριες Προσχολικής Αγωγής (νήπια και προνήπια) και εφαρμόστηκε σε τμήμα Νηπιαγωγείου της Δυτικής Θεσσαλονίκης με τη συμμετοχή 21 παιδιών ηλικίας 5 έως 6 ετών. Η υλοποίησή του διήρκεσε δύο διδακτικές ώρες. Το σενάριο εντάσσεται στο Γ΄ Θεματικό Πεδίο του Νέου Προγράμματος Σπουδών, «Παιδί και Θετικές Επιστήμες» (υποενότητα «Γεωμετρία και Μετρήσεις»), ενώ συνδέεται διαθεματικά με τις Εικαστικές Τέχνες από το πεδίο «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση».

Σκοπός της διδακτικής παρέμβασης είναι η βιωματική προσέγγιση της αξονικής συμμετρίας και του άξονα συμμετρίας μέσα από δραστηριότητες διερευνητικής μάθησης,

που συνδυάζουν συμβατικά υλικά και επιλεγμένα ψηφιακά εργαλεία.

Η μαθησιακή διαδικασία οργανώνεται γύρω από ένα αφηγηματικό πλαίσιο επίλυσης προβλήματος, στο οποίο τα παιδιά αναλαμβάνουν να βοηθήσουν τον ζωγράφο Ilya Zomb να ανακαλύψει τη «Χαμένη Γραμμή της Ισορροπίας» και να αποκαταστήσει τη συμμετρία στη χώρα του. Το αφηγηματικό αυτό πλαίσιο λειτουργεί ως κεντρικός άξονας που συνδέει όλες τις δραστηριότητες του σεναρίου και διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Μέσα από αυτή τη διαρκή αλληλεπίδραση Μαθηματικών και Τέχνης, οι μαθησιακοί στόχοι (σύμφωνα με τα ΝΠΣ) οργανώνονται σε τρία επίπεδα:

- Ως προς τις γνώσεις, να μπορούν να διακρίνουν σχήματα, γραμμές και χρώματα, εντοπίζοντας άξονες συμμετρίας στο περιβάλλον και σε έργα τέχνης.
- Ως προς τις δεξιότητες, να αναγνωρίζουν και να δημιουργούν συμμετρικές συνθέσεις με συμβατικά και ψηφιακά μέσα, διερευνώντας και πειραματιζόμενα με λογισμικά ανοιχτού τύπου.
- Ως προς τις στάσεις, να καλλιεργήσουν το πνεύμα συνεργασίας μέσα από τη δημιουργία κοινών καλλιτεχνημάτων και να μάθουν να εκτιμούν την αρμονία του χώρου.

Ως προαπαιτούμενες γνώσεις θεωρούνται η αναγνώριση βασικών γεωμετρικών σχημάτων και χρωμάτων, η χρήση ψαλιδιού και κόλλας, η στοιχειώδης εξοικείωση με tablets και η δυνατότητα συνεργασίας σε μικρές ομάδες.

Η διδασκαλία οργανώθηκε με εναλλαγή εργασίας στην ολομέλεια και σε πέντε ετερογενείς ομάδες, οι οποίες συγκροτήθηκαν με κριτήρια το φύλο, το γνωστικό επίπεδο, τις κοινωνικές δεξιότητες και τον βαθμό συμμετοχής των παιδιών, ώστε να ενισχυθεί η αλληλοϋποστήριξη και η ενεργός εμπλοκή όλων. Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων επιστρατεύεται ένα ευρύ φάσμα υλικών, από συμβατικά μέσα (τουβλάκια, τέμπερες, χαρτιά), έως τα ψηφιακά περιβάλλοντα που προαναφέρθηκαν.

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι κυρίως υποστηρικτικός και διευκολυντικός. Οργανώνει το μαθησιακό περιβάλλον, εισάγει το αφηγηματικό πλαίσιο, συντονίζει τη μετάβαση μεταξύ των δραστηριοτήτων και ενθαρρύνει τη διερεύνηση χωρίς να προσφέρει έτοιμες λύσεις. Μέσα από στοχευμένες ερωτήσεις λειτουργεί ως «σκαλωσιά» της μαθησιακής διαδικασίας, ενισχύοντας τη διατύπωση υποθέσεων, τη συνεργασία και τον αναστοχασμό.

Αναλυτική Περιγραφή Διδακτικής Πορείας

Α΄ Φάση - Εξοικείωση: «Το μήνυμα του ζωγράφου»

Η εναρκτήρια φάση του σεναρίου εξελίσσεται στην ολομέλεια και στοχεύει στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών και στην εισαγωγή τους στην έννοια της

συμμετρίας μέσα από ένα αυθεντικό αφηγηματικό πλαίσιο με πρωταγωνιστή τον ζωγράφο Ilya Zomb. Ο καλλιτέχνης «ζωντανεύει» στην τάξη μέσω του ψηφιακού εργαλείου HeyGen και απευθύνει στα παιδιά ένα σύντομο βιντεοσκοπημένο μήνυμα. Στο μήνυμά του εξηγεί ότι ένας δυνατός «Άνεμος της Ανακατωσούρας» προκάλεσε μεγάλες ζημιές στη χώρα του, αφήνοντας πίσω μισοτελειωμένους πίνακες και ζητά τη βοήθειά τους: «*..Τίποτα δεν στέκεται όρθιο πια! Όλα πέφτουν! Για να τα φτιάξω ξανά, πρέπει να βρω τη "Γραμμή της Ισορροπίας" . Μπορείτε να με βοηθήσετε να την ξαναβρώ και να φτιάξουμε τον κόσμο ίσο και από τις δύο μεριές*;..». Με αφετηρία το μήνυμα του ζωγράφου, η διερεύνηση μεταφέρεται από το ψηφιακό στο βιωματικό επίπεδο. Η νηπιαγωγός παρουσιάζει έναν φάκελο που, σύμφωνα με την αφήγηση, έχει αποστείλει ο ίδιος ο ζωγράφος, με εικόνες λουλουδιών, σπιτιών, δέντρων, πινάκων και άλλων αντικειμένων, κομμένων στη μέση. Τα παιδιά καλούνται να αντιστοιχίσουν τα δύο μέρη και να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους. Καθώς οι εικόνες αποκαθίστανται, η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει διακριτικά, τοποθετώντας μια λωρίδα χαρτοταινίας στο σημείο της ένωσης. Η κίνηση αυτή λειτουργεί ως η πρώτη οπτική αναπαράσταση της γραμμής που ταυτόχρονα χωρίζει και συνδέει τα δύο σχήματα. Η συζήτηση υποστηρίζεται από ερωτήματα όπως: «*Πώς καταλάβατε ότι ταιριάζουν*;», «*Τι μας δείχνει η γραμμή που βρίσκεται ανάμεσά τους;*». Μέσα από τον διάλογο, τα παιδιά οδηγούνται στη διαπίστωση ότι τα δύο μέρη αντιστοιχούν μεταξύ τους γύρω από μια κοινή γραμμή, διαμορφώνοντας το εννοιολογικό υπόβαθρο για την εισαγωγή του άξονα συμμετρίας στις επόμενες δραστηριότητες. Η φάση ολοκληρώνεται με τη σύνδεση της αρχικής αποστολής με τα εργαστήρια διερεύνησης, όπου τα παιδιά καλούνται να ανακαλύψουν τη «Γραμμή της Ισορροπίας» μέσα από διαφορετικές δραστηριότητες.

Β΄ Φάση - Επισκόπηση: «Τα πέντε εργαστήρια της συμμετρίας»

Η φάση της Επισκόπησης οργανώνεται σύμφωνα με τις αρχές της διερευνητικής μάθησης και αποσκοπεί στη βιωματική προσέγγιση της συμμετρίας μέσα από πέντε συμπληρωματικά εργαστήρια. Αξιοποιώντας το αφηγηματικό πλαίσιο της προηγούμενης φάσης, η νηπιαγωγός ενημερώνει τα παιδιά ότι ο ζωγράφος Ilya Zomb έχει ετοιμάσει πέντε αποστολές για την ανακάλυψη της «Γραμμής της Ισορροπίας». Τα παιδιά εργάζονται σε πέντε ετερογενείς ομάδες με διακριτούς ρόλους (π.χ. «Ελεγκτής Ισορροπίας», «Παρουσιαστής»), ενώ η εκπαιδευτικός λειτουργεί υποστηρικτικά, ενθαρρύνοντας τη διερεύνηση μέσα από ερωτήματα και όχι έτοιμες λύσεις.

Εργαστήριο 1: Χαρτοκοπτική και συμμετρικά σχήματα: Στο πρώτο εργαστήριο τα παιδιά εργάζονται με διπλωμένα φύλλα χαρτιού στα οποία έχει σχεδιαστεί το μισό ενός σχήματος. Αφού κόψουν προσεκτικά το περίγραμμα χωρίς να ανοίξουν το χαρτί, το ξεδιπλώνουν και παρατηρούν ότι προκύπτει ένα ολοκληρωμένο συμμετρικό σχήμα. Η τεχνική του διπλώματος λειτουργεί ως φυσική αναπαράσταση της συμμετρίας, ενώ μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις της νηπιαγωγού όπως «*Πώς μοιάζουν τα δύο μέρη*;», «*Τι θα συνέβαινε αν το χαρτί δεν ήταν διπλωμένο;*» εστιάζουν στην αντιστοιχία των δύο μερών και στον ρόλο της γραμμής του διπλώματος.

Εργαστήριο 2: Κατασκευές με τουβλάκια: Τα παιδιά δημιουργούν το συμμετρικό είδωλο μιας κατασκευής με τουβλάκια, χρησιμοποιώντας ως σημείο αναφοράς μια ταινία που χωρίζει το τραπέζι στη μέση. Η εκπαιδευτικός αναθέτει την αποστολή: «*Είστε οι χτίστες. Πρέπει να φτιάξετε για τον Ilya ακριβώς το ίδιο κτίριο από την άλλη πλευρά της γραμμής*». Η δραστηριότητα μεταφέρει τη διερεύνηση της συμμετρίας από το επίπεδο του χαρτιού στον τρισδιάστατο χώρο. Συγκρίνουν τη θέση, το χρώμα, το μέγεθος και τη διάταξη των υλικών, ενώ η εκπαιδευτικός, με ερωτήσεις για τη θέση και την αντιστοιχία των αντικειμένων, υποστηρίζει τον χωρικό τους συλλογισμό όπως: «*Ποιο τουβλάκι θα τοποθετηθεί πρώτο*;», «*Πού βρίσκεται σε σχέση με τη γραμμή*;», «*Είναι οι δύο πλευρές ίδιες;*», βοηθώντας τα παιδιά να εστιάσουν στη χωρική αντιστοιχία των δύο μερών.

Εργαστήριο 3: Συμμετρικά αποτυπώματα με χρώμα: Στο τρίτο εργαστήριο τα παιδιά δημιουργούν συμμετρικά αποτυπώματα σε διπλωμένα φύλλα χαρτιού χρησιμοποιώντας τέμπερες. Παρατηρούν ότι το χρώμα μεταφέρεται στην απέναντι πλευρά, σχηματίζοντας συμμετρική εικόνα και μέσα από στοχευμένες ερωτήσεις αναγνωρίζουν την τσάκιση ως σημείο αναφοράς των δύο αντίστοιχων μερών: «*Πού σταμάτησε η μπογιά*;», «*Τι ρόλο έπαιξε η γραμμή του διπλώματος*;» κ.ά..

Εργαστήριο 4: Αναζήτηση του άξονα σε έργα τέχνης: Στο τέταρτο εργαστήριο τα παιδιά παρατηρούν έργα του Ilya Zomb και άλλες εικαστικές συνθέσεις, και εντοπίζουν τον άξονα συμμετρίας σχεδιάζοντάς τον με μαρκαδόρο λευκού πίνακα. Σε αντίθεση με τα προηγούμενα εργαστήρια, εδώ καλούνται να ανακαλύψουν μόνα τους τη γραμμή συμμετρίας, αιτιολογώντας τις επιλογές τους, ενισχύοντας την παρατηρητικότητα και τον γεωμετρικό τους συλλογισμό. Η νηπιαγωγός ενθαρρύνει τον διάλογο θέτοντας ερωτήματα όπως: «*Πώς αποφασίσατε πού θα σχεδιάσετε τη γραμμή*;», «*Τι σας βοήθησε*;».

Εργαστήριο 5: Ψηφιακή διερεύνηση με το Symmetry Drawing (tablets). Στο πέμπτο εργαστήριο τα παιδιά χρησιμοποιούν την εφαρμογή Symmetry Drawing (σε tablets) ή Symmetry Artist (σε υπολογιστή) για να δημιουργήσουν συμμετρικά σχέδια. Η άμεση αναπαραγωγή κάθε κίνησης στην απέναντι πλευρά της οθόνης προσφέρει άμεση ανατροφοδότηση για τη λειτουργία του άξονα συμμετρίας και συνδέει τις χειραπτικές εμπειρίες των προηγούμενων εργαστηρίων με τη δυναμική ψηφιακή αναπαράσταση.

Μέσα από πέντε διαφορετικές δραστηριότητες, τα παιδιά αναγνωρίζουν σταδιακά μια κοινή γραμμή αναφοράς, που οργανώνει δύο αντίστοιχα μέρη, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για την εισαγωγή της έννοιας του άξονα συμμετρίας στην επόμενη φάση.

Γ΄ Φάση – Επεξήγηση: «Ανακάλυψη του Άξονα Συμμετρίας»

Μετά την ολοκλήρωση των εργαστηρίων, η δράση μεταφέρεται στην ολομέλεια. Στη φάση της Επεξήγησης τα παιδιά συνθέτουν τις εμπειρίες που αποκόμισαν από τις προηγούμενες δραστηριότητες και οδηγούνται μέσα από συζήτηση στη διατύπωση των πρώτων συμπερασμάτων για την έννοια της συμμετρίας. Αρχικά, οι «Παρουσιαστές»

κάθε ομάδας περιγράφουν τη δραστηριότητα που υλοποίησαν και τα ευρήματά τους, αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της νέας γνώσης. Η νηπιαγωγός δεν επιβεβαιώνει άμεσα τις απαντήσεις, αλλά οργανώνει έναν καθοδηγούμενο διάλογο με στοχευμένες ερωτήσεις: «*Τι σας βοήθησε να κάνετε τις δύο πλευρές ίδιες*;», «*Πού βρισκόταν η γραμμή;*». Σκοπός είναι να διαπιστώσουν τα παιδιά μόνα τους το κοινό στοιχείο όλων των δραστηριοτήτων: την ύπαρξη μιας γραμμής που χώριζε και οργάνωνε τα δύο αντίστοιχα μέρη. Αξιοποιώντας τις λέξεις-κλειδιά των παιδιών («μέση», «τσάκιση», «γραμμή», «ταινία»), η εκπαιδευτικός εισάγει τον όρο «άξονας συμμετρίας», συνδέοντας τη μαθηματική ορολογία με τις εμπειρίες που έχουν ήδη αποκτήσει τα παιδιά. Έτσι, η ονοματοδοσία δεν προηγείται, αλλά προκύπτει ως φυσική κατάληξη της βιωματικής διερεύνησής της. Στη συνέχεια, η νηπιαγωγός διερευνά την κατανόηση της νέας έννοιας μέσω υποθετικών ερωτημάτων, όπως: «*Αν μετακινήσουμε τη γραμμή λίγο δεξιά ή αριστερά, θα παραμείνουν οι δύο πλευρές ίδιες; Γιατί*;», βοηθώντας τα παιδιά να αντιληφθούν ότι ο άξονας αποτελεί ένα αυστηρό σημείο αναφοράς και όχι μια οποιαδήποτε γραμμή.

Τέλος, επιχειρείται η σύνδεση αυτής της αφηρημένης μαθηματικής έννοιας με το ίδιο το σώμα των παιδιών. Η εκπαιδευτικός ρωτά: «*Μπορούμε να βρούμε μια τέτοια "γραμμή ισορροπίας" πάνω μας; Πού θα την τοποθετούσατε*;». Τα παιδιά παρατηρούν ότι η συμμετρία αποτελεί χαρακτηριστικό όχι μόνο των κατασκευών και των έργων τέχνης, αλλά και ιδιότητα του φυσικού κόσμου. Με αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά ολοκληρώνουν τη μετάβαση από τη διερεύνηση στην εννοιολογική κατανόηση, κατακτώντας το απαραίτητο λεξιλόγιο για την επόμενη φάση της παρέμβασης.

Δ΄ Φάση – Εμπλουτισμός: «Η Μεγάλη Πεταλούδα – Το Τοτέμ της Συμμετρίας»

Η φάση του Εμπλουτισμού αποσκοπεί στην εφαρμογή της γνώσης που οικοδομήθηκε κατά τις προηγούμενες φάσεις της παρέμβασης σε ένα νέο, συνεργατικό πλαίσιο. Αξιοποιώντας το αφηγηματικό σενάριο, η νηπιαγωγός υπενθυμίζει στα παιδιά ότι ο ζωγράφος Ilya Zomb τους είχε ζητήσει, να φτιάξουν το «Τοτέμ της Συμμετρίας» για να προστατεύσουν τον κόσμο του από τον «Άνεμο της Ανακατωσούρας». Για την αποστολή, τοποθετείται στην ολομέλεια μια μεγάλη πεταλούδα από χαρτόνι, με εμφανή κατακόρυφο άξονα συμμετρίας. Παράλληλα, υπάρχουν στη διάθεση των παιδιών γεωμετρικά σχήματα και διακοσμητικά στοιχεία σε ζεύγη, εξοπλισμένα με αυτοκόλλητο χριτς-χρατς για εύκολη τοποθέτηση και μετακίνηση.

Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει την αποστολή της τάξης: «*Τώρα θα στολίσουμε το Τοτέμ για να σταματήσει ο άνεμος. Ο κανόνας είναι ένας: Ό,τι μπαίνει δεξιά, πρέπει να μπαίνει ολόιδιο αριστερά!*». Οι ομάδες εργάζονται διαδοχικά, τοποθετώντας τα στοιχεία στα δύο φτερά της πεταλούδας, λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο το σχήμα και το χρώμα, αλλά και τη θέση τους ως προς τον άξονα συμμετρίας. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά εφαρμόζουν στην πράξη τις έννοιες της αντιστοιχίας και του χωρικού προσανατολισμού σε ένα νέο δημιουργικό πλαίσιο. Παράλληλα, τα υπόλοιπα παιδιά γίνονται «Ελεγκτές Ισορροπίας»: παρατηρούν ενεργά, εντοπίζουν τυχόν ασυμμετρίες και μέσα από

ερωτήσεις αναστοχασμού της νηπιαγωγού όπως «*Ποιο σχήμα είναι λάθος*;», «*Πώς θα το διορθώσουμε;*», «*Τι χρειάζεται να αλλάξει ώστε οι δύο πλευρές να είναι ίδιες*;», αιτιολογούν τις προτάσεις τους καλλιεργώντας την επιχειρηματολογία και τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων.

Με την ολοκλήρωση της κατασκευής ακολουθεί συλλογικός έλεγχος του έργου. Η νηπιαγωγός στρέφει την προσοχή των παιδιών στον άξονα συμμετρίας και τα καλεί να προβλέψουν: «*Αν διπλώναμε την πεταλούδα πάνω στη γραμμή της μέσης, τι θα συνέβαινε;*». Τα παιδιά αξιοποιούν τις εμπειρίες που απέκτησαν στις προηγούμενες δραστηριότητες και απαντούν ότι τα δύο φτερά θα ταίριαζαν μεταξύ τους ή ότι το ένα θα κάλυπτε το άλλο. Η φάση ολοκληρώνεται με την παρουσίαση του ολοκληρωμένου «Τοτέμ της Συμμετρίας», το οποίο αποτελεί το συλλογικό προϊόν της τάξης και συμβολίζει την επιτυχή ολοκλήρωση της αποστολής που είχε αναθέσει ο ζωγράφος. Παράλληλα, αναδεικνύει ότι τα παιδιά μπορούν πλέον να εφαρμόζουν την έννοια της συμμετρίας σε ένα νέο πλαίσιο, χρησιμοποιώντας τον άξονα συμμετρίας ως εργαλείο οργάνωσης του χώρου, ελέγχου και συνεργατικής δημιουργίας.

Ε΄ Φάση – Εκτίμηση: «Η έρευνα συνεχίζεται…»

Η φάση της Εκτίμησης εστιάζει τόσο στην αποτίμηση της κατανόησης της νέας έννοιας, όσο και στον αναστοχασμό των παιδιών σχετικά με τη μαθησιακή τους πορεία. Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του μοντέλου 5Ε, η αξιολόγηση ενσωματώνεται στη μαθησιακή διαδικασία και αξιοποιείται ως ευκαιρία έκφρασης, τεκμηρίωσης και ανατροφοδότησης. Αρχικά, η κατανόηση της συμμετρίας διερευνάται μέσα από ένα διαδραστικό παιχνίδι στο Wordwall, όπου οι ομάδες ταξινομούν άγνωστες εικόνες σε συμμετρικές ή μη, αιτιολογώντας τις επιλογές τους σε ερωτήσεις της νηπιαγωγού όπως «*Τι σας έκανε να τη θεωρήσετε συμμετρική;*», «*Πού είναι ο άξονας*;». Στη συνέχεια, η συζήτηση μεταφέρεται στην ολομέλεια, όπου καλλιεργούνται οι πρώτες μεταγνωστικές δεξιότητες. Μέσα από ερωτήματα όπως «*Πώς θα εξηγούσατε τη συμμετρία σε ένα παιδί που έλειπε;*» ή «*Πώς διορθώσατε μια κατασκευή όταν δεν ήταν συμμετρική;*», τα νήπια αναστοχάζονται όχι μόνο το τι έμαθαν, αλλά και τον τρόπο που το έμαθαν, περιγράφοντας τις στρατηγικές τους.

Η αποτίμηση της παρέμβασης συμπληρώνεται από ένα σύντομο ψηφιακό ερωτηματολόγιο στο Google Forms, προσαρμοσμένο με εικόνες (emojis), όπου τα παιδιά αξιολογούν τη συνεργατική τους εμπειρία. Η προβολή των συγκεντρωτικών αποτελεσμάτων σε μορφή γραφήματος λειτουργεί ως αφορμή για σύντομη συζήτηση γύρω από τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους, ενώ παράλληλα προσφέρει μια πρώτη επαφή με την αναπαράσταση δεδομένων. Η παρέμβαση ολοκληρώνεται με την καταληκτική εξέλιξη του αφηγηματικού πλαισίου: το «Τοτέμ» φωτογραφίζεται και αποστέλλεται με email στον ζωγράφο Ilya Zomb, ο οποίος απαντά ότι η συμμετρία επέστρεψε στον κόσμο του, επιβεβαιώνοντας την επιτυχία της αποστολής χάρη στη βοήθεια των παιδιών, προσδίδοντας συνοχή στο σενάριο από την αρχή έως το τέλος. Για να επεκταθεί η μάθηση εκτός σχολείου, τα παιδιά ονομάζονται «Ντετέκτιβ της Συμμετρίας» και

αναλαμβάνουν μια προαιρετική δράση: να φωτογραφίσουν ένα συμμετρικό αντικείμενο από το περιβάλλον τους και να το αναρτήσουν στο padlet της τάξης. Έτσι, η μάθηση βγαίνει στο ευρύτερο περιβάλλον και η συμμετρία γίνεται η αφορμή για να παρατηρήσουν τα παιδιά τον κόσμο γύρω τους με άλλη, πιο διερευνητική ματιά.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία παρουσίασε μια διδακτική παρέμβαση για την εισαγωγή της έννοιας της αξονικής συμμετρίας στο Νηπιαγωγείο, αξιοποιώντας το διερευνητικό μοντέλο 5E, το πλαίσιο TPACK και επιλεγμένα ψηφιακά εργαλεία. Ο σχεδιασμός της βασίστηκε στη σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης μέσα από βιωματικές, συνεργατικές και διερευνητικές δραστηριότητες, οι οποίες συνέδεσαν τα Μαθηματικά με τις Εικαστικές Τέχνες και αξιοποίησαν τόσο συμβατικά, όσο και ψηφιακά μέσα. Οι παρατηρήσεις που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης συνάδουν με τις επισημάνσεις των Hu και Zhang (2019), σύμφωνα με τις οποίες τα παιδιά προσεγγίζουν αρχικά τη συμμετρία μέσα από διαισθητικές έννοιες, όπως η ισορροπία, η ομοιότητα και η αντιστοιχία, πριν οδηγηθούν σταδιακά σε πιο τυπικές μαθηματικές ερμηνείες, ενώ η εναλλαγή χειραπτικών, εικαστικών και ψηφιακών δραστηριοτήτων προσέφερε στα παιδιά διαφορετικές αφετηρίες προσέγγισης της ίδιας έννοιας (Demetriou, 2015· Ng & Sinclair, 2015). Η αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων δεν αποτέλεσε αυτοσκοπό, αλλά εντάχθηκε λειτουργικά στον διδακτικό σχεδιασμό, υπηρετώντας διαφορετικούς μαθησιακούς στόχους σε κάθε φάση της παρέμβασης. Η σύνδεσή τους με το μοντέλο 5E και το πλαίσιο TPACK ανέδειξε μια παιδαγωγική προσέγγιση στην οποία η τεχνολογία υποστηρίζει τη διερεύνηση, τη συνεργασία και τον αναστοχασμό, λειτουργώντας συμπληρωματικά προς τις βιωματικές δραστηριότητες.

Παράλληλα, η παρέμβαση ανέδειξε τη σημασία της ομαδοσυνεργατικής οργάνωσης, της διαθεματικής προσέγγισης και της χρήσης πολλαπλών αναπαραστάσεων κατά την προσέγγιση μιας απαιτητικής γεωμετρικής έννοιας στην προσχολική ηλικία. Η αξιοποίηση ενός ενιαίου αφηγηματικού πλαισίου συνέβαλε στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών και προσέδωσε συνοχή στις επιμέρους δραστηριότητες, χωρίς να απομακρύνει τη μαθησιακή διαδικασία από τους βασικούς διδακτικούς στόχους.

Η αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης βασίστηκε σε πολλαπλές πηγές δεδομένων, όπως η συστηματική παρατήρηση κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, η συμμετοχή των παιδιών στην ομαδική κατασκευή, οι επιδόσεις τους στο ψηφιακό παιχνίδι ταξινόμησης και οι απαντήσεις που διατύπωσαν κατά τη μεταγνωστική συζήτηση. Παράλληλα, η χρήση του Google Forms για την αποτύπωση των συναισθημάτων προσέφερε μια επιπλέον διάσταση αναστοχασμού, αναδεικνύοντας τη συμβολή της κοινωνικοσυναισθηματικής εμπλοκής των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη μαθησιακή διαδικασία.

Η παρούσα διδακτική πρόταση δεν επιδιώκει τη γενίκευση των παρατηρήσεων που προέκυψαν από την εφαρμογή της, καθώς υλοποιήθηκε σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και με περιορισμένο αριθμό παιδιών. Στόχος της είναι να καταθέσει ένα

τεκμηριωμένο και εφαρμόσιμο παράδειγμα διδακτικού σχεδιασμού για τη διδασκαλία της συμμετρίας στο Νηπιαγωγείο, το οποίο μπορεί να προσαρμοστεί και να εμπλουτιστεί από τους/τις εκπαιδευτικούς, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης τους, τα διαθέσιμα μέσα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών. Παράλληλα, μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία για περαιτέρω διδακτικές εφαρμογές και αναστοχασμό γύρω από την αξιοποίηση διερευνητικών προσεγγίσεων και ψηφιακών εργαλείων στην προσχολική γεωμετρία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

.Bazargani, J. S., Sadeghi-Niaraki, A., Rahimi, F., Abuhmed, T., Choi, S. M. (2022). An IoT-based approach for learning geometric shapes in early childhood. *IEEE Access, 11*, 130632-130641. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3229440

Delgado, A., Polinsky, N., Cruz Cordero, T., Uttal, D., & Hirsh-Pasek, K. (2026). Exploring the potential relations between a novel visual alphabet and preschoolers' spatial skills. *Frontiers in Developmental Psychology, 4*, Article 1746813. https://doi.org/10.3389/fdpys.2026.1746813

Demetriou, L. (2015). The use of virtual and concrete manipulatives in kindergarten school. Στο K. Krainer & N. Vondrová (Επιμ.), *Proceedings of the Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME 9)* (σελ. 1911-1917). Charles University in Prague, Faculty of Education; ERME.

Hu, Q., & Zhang, M. (2019). The development of symmetry concept in preschool children. *Cognition*, *189*(1), 131-140.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054.

Ng, O.-L., & Sinclair, N. (2015). Young children reasoning about symmetry in a dynamic geometry environment. *ZDM Mathematics Education, 47(3),* 421–434.

Novita, R., & Herman, T. (2021). Using technology in young children mathematical learning: A didactic perspective. *Journal of Physics: Conference Series, 1957*, Article 012013. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1957/1/012013

Nurul, K., Nur Ika, S.R., Rachama, H. (2020). The Effectiveness of Computer-Assisted Instruction on Students'Cognitive Skill to Know Geometric Shapes. *Ilmu Pendidikan Jurnal Kajian Teori dan Praktik Kependidikan*, *5* (2), 63-72.

Pangestu Putri, A. (2020). Recognize geometry shapes through computer learning in early math skills. *Jurnal Pendidikan Usia Dini, 14*(1), 50-64.

Penteri, E., Chlapana, E., Melliou, K., Filippidi, A., & Marinatou, Th. (2022a).

Programma spoudon gia tin proscholiki ekpaidefsi: Dievrymeni ekdochi (2i ekd.). Institouto Ekpaideftikis Politikis.

Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press.

Tzekaki, M. (2010). *Mathimatiki ekpaidefsi gia tin Proscholiki kai Proti scholiki ilikia.* Thessaloniki: Ekdoseis Zygos.

Usha, T. & Leong, K. E. (2019). Students' Achievement in Symmetry of two dimensional shapes using geometer' s sketchpad. *Malaysian online Journal of educational Sciences, 7*(1), 14-22.

Vygotsky, L. S. (2008). *Skepsi kai logos* (A. Rodi, Metafr.). Athina: Ekdoseis Gnosi

Ο Κλεόκριτος, η ΤΝ και… η διάσωση της Αθηναϊκής Μνήμης

Χατζηβασιλείου Βασιλεία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc.

Περίληψη

Η διδακτική πρόταση «Ο Κλεόκριτος, η ΤΝ και… η διάσωση της αθηναϊκής μνήμης» εστιάζει στην αξιοποίηση της ΤΝ ως δυναμικού εργαλείου για την ανάλυση, ερμηνεία και δημιουργική ανασύνθεση του λόγου του Κλεόκριτου, του κήρυκα των μυστών (Ξενοφών, Ελληνικά 2.4.20-22), στην Αθήνα του 403 π.Χ. Οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν συνεργατικά τον ρόλο ομάδων Ψηφιακών Αρχειοφυλάκων της Αθηναϊκής Μνήμης, με αποστολή να συμβάλουν στη διάσωση και ανάδειξη του μηνύματος συμφιλίωσης του Κλεόκριτου. Σε δύο διαδοχικά στάδια – τη δημιουργική αναπαράσταση και διάδοση του λόγου, καθώς και την κριτική του επιμέλεια και τον εμπλουτισμό του – προσεγγίζουν τον ιστορικό λόγο ως ζωντανό ψηφιακό αφήγημα. Με τη συμβολή Μεγάλων Γλωσσικών Μοντέλων (LLMs) και εξειδικευμένων ψηφιακών εργαλείων ΤΝ (π.χ. ElevenLabs, Gamma.app, Miro), οι μαθητές μετασχηματίζουν τον αρχαίο λόγο σε πολυτροπικές ψηφιακές δημιουργίες, ενώ παράλληλα ασκούν κριτικό έλεγχο στις παραγόμενες απαντήσεις, αξιολογώντας την ιστορική ακρίβεια, τη ρητορική πειθώ και την ερμηνευτική τους επάρκεια.

Λέξεις-Κλειδιά: Ξενοφώντος Ελληνικά 2.4.20-22, Κλεόκριτος, Τεχνητή Νοημοσύνη

Kleocritos, Artificial Intelligence and… the Preservation of Athenian Memory

Hatzivasileiou Vasileia,Greek Language Teacher, M.Sc.

Abstract

The teaching proposal “Kleocritos, Ai and… the Preservation of Athenian Memory” focuses on utilizing AI as a dynamic tool for the analysis, interpretation, and creative reconstruction of the speech of Kleocritos, the herald of the initiates (Xenophon, Hellenica 2.4.20–22), in Athens in 403 B.C. The students work collaboratively as teams of Digital Archivists for Athenian Memory, with the mission of helping to preserve and highlight Kleocritos’s message of reconciliation. In two successive stages—the creative reenactment and dissemination of the speech, as well as its critical curation and enrichment—they approach the historical speech as a living digital narrative. With the help of Large Language Models (LLMs) and specialized digital tools (e.g., ElevenLabs, Gamma.app, Miro), students transform ancient texts into multimodal digital creations, while simultaneously critically evaluating the generated responses, assessing their historical accuracy, rhetorical persuasiveness, and interpretive adequacy.

Key-words: Xenophon’s Hellenica 2.4.20–22, Kleocritos, Artificial Intelligence

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, αδιαμφισβήτητη είναι η ανάγκη επαναπροσδιορισμού της διδασκαλίας των κλασικών γραμμάτων και, ειδικότερα, της αρχαίας ελληνικής ιστοριογραφίας, ενσωματώνοντας εργαλεία που ενισχύουν την κριτική κατανόηση και την ενεργό εμπλοκή των μαθητών. Το παρόν διδακτικό σενάριο, με τίτλο «Ο Κλεόκριτος, η ΤΝ και… η διάσωση της Αθηναϊκής Μνήμης», εστιάζει στην αξιοποίηση της Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης (Generative AI) ως δυναμικού «εργαλείου σκέψης» (mindtool) για την ανάλυση και τη δημιουργική ανασύνθεση του λόγου του Κλεόκριτου (Ξενοφών, *Ελληνικά* 2.4.20-22).

Η κεντρική ιδέα της πρότασης εδράζεται στις αρχές του κοινωνικού εποικοδομητισμού (Vygotsky, 1978), σύμφωνα με τον οποίο η μάθηση συντελείται μέσω της ενεργητικής οικοδόμησης της γνώσης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Σε αυτό το πλαίσιο, τα Μεγάλα Γλωσσικά Μοντέλα (LLMs) δεν αποτελούν απλώς εργαλεία πληροφόρησης, αλλά λειτουργούν ως «κοινωνικοί δρώντες» που προκαλούν τους μαθητές/τις μαθήτριες της Α΄ Λυκείου σε έναν διαλογικό μετασχηματισμό (Vygotsky, 1978) του αρχαίου λόγου σε σύγχρονες, πολυτροπικές ψηφιακές δημιουργίες.

Η διδακτική παρέμβαση αποσκοπεί στην καλλιέργεια κριτικού και ψηφιακού γραμματισμού, αναθέτοντας στους μαθητές/στις μαθήτριες ρόλο ερευνητή που αξιολογεί την ακρίβεια των τεχνολογικών μοντέλων. Μέσω της συνεργατικής χαρτογράφησης και της κριτικής αποδόμησης των «ψευδαισθήσεων» (hallucinations) των μοντέλων ΤΝ (Evangelista, 2025), οι μαθητές/τριες διασφαλίζουν την εννοιολογική πιστότητα και την ιστορική τεκμηρίωση του περιεχομένου. Παράλληλα, μέσω της αξιοποίησης εξειδικευμένων ψηφιακών εργαλείων (π.χ. Miro, ElevenLabs, Gamma.app), το σενάριο προωθεί μια μαθητοκεντρική προσέγγιση που καθιστά τη διαδικασία της μάθησης ορατή, αναστοχαστική και διαπραγματεύσιμη (Hichr et al., 2024; Jonassen, 1996), συνδέοντας τη ρητορική της συμφιλίωσης του 403 π.Χ. με τις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις.

Ταυτότητα του διδακτικού σεναρίου

Γνωστικό αντικείμενο/Διδακτική Ενότητα: Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας/Ξενοφώντος Ελληνικά 2.4.20-22
Εκπαιδευτική Βαθμίδα/Τάξη: Α΄ Λυκείου
Χρονική Διάρκεια: μία (01) διδακτική ώρα
Σύνδεση με το Πρόγραμμα Σπουδών: Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία Α΄ Λυκείου, το συγκεκριμένο απόσπασμα από τα «Ελληνικά» του Ξενοφώντα (2.4.20-22) διδάσκεται από το πρωτότυπο. Παράλληλα, η ενσωμάτωσή του στα Νέα Προγράμματα Σπουδών (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021) εξασφαλίζει την παρουσία του και στις επιλογές του πολλαπλού βιβλίου για το μάθημα.

Σκοπός και Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Ο κύριος σκοπός της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης είναι η αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) ως δυναμικού εργαλείου για την ανάλυση και τη δημιουργική ανασύνθεση του λόγου του Κλεόκριτου (Ξενοφών, *Ελληνικά* 2.4.20-22).
Ειδικότερα, με βάση το μοντέλο του Ρόμβου της Γλωσσικής Εκπαίδευσης (Κουτσογιάννης, 2012), οι μαθητές/τριες αναμένεται:

α) Γνώσεις για τον κόσμο

- να αναγνωρίζουν την ψυχολογική ένταση και την πολυπλοκότητα των συναισθημάτων των αντιμαχόμενων πλευρών κατά την εμφύλια σύγκρουση
- να συσχετίζουν τα ιστορικά γεγονότα με τη σύγχρονη πραγματικότητα, αναγνωρίζοντας τη διαχρονικότητα των πολιτικών και κοινωνικών συγκρούσεων.

β) Γνώσεις για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία

- να εμβαθύνουν στη ρητορική δομή και το περιεχόμενο του πρωτότυπου ιστοριογραφικού κειμένου του Ξενοφώντα
- να διαφυλάσσουν την εννοιολογική πιστότητα και την αυθεντικότητα του περιεχομένου κατά τον μετασχηματισμό του αρχαίου λόγου

γ) Γραμματισμοί

- να ενισχύσουν τον ψηφιακό γραμματισμό τους μέσω του πειραματισμού με τη σύνταξη εντολών (prompts) για την παραγωγή ιστορικά τεκμηριωμένου περιεχομένου
- να αναπτύξουν κριτικό γραμματισμό αξιολογώντας τα αποτελέσματα των LLMs και εντοπίζοντας πιθανά σφάλματα ή «ψευδαισθήσεις»
- να καλλιεργήσουν πολυτροπικό γραμματισμό χρησιμοποιώντας εξειδικευμένα ψηφιακά εργαλεία ΤΝ για τον μετασχηματισμό του λόγου του Κλεόκριτου σε σύγχρονες ψηφιακές δημιουργίες.

δ) Διδακτικές πρακτικές

- Ομαδοσυνεργατική Μάθηση & Prompt Engineering: Οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ανομοιογενείς ομάδες αλληλεπιδρώντας με τα LLMs, μετασχηματίζοντας τη μάθηση σε μια διαλογική σύμπραξη (Vygotsky, 1978; Καρπούζης, 2024).
- Βιωματική & Διερευνητική Προσέγγιση: Μέσω του ρόλου των «Αρχειοφυλάκων», οι μαθητές/τριες «κατοικούν» το ιστορικό πλαίσιο, χρησιμοποιώντας την ΤΝ ως εργαλείο σκέψης (*mindtool*) για τη διαπραγμάτευση των ιδεών τους (Jonassen, 1996).
- Πολυτροπική Ανασύνθεση μέσω Miro: Στην τελική φάση, οι μαθητές/τριες αξιοποιούν τον ψηφιακό πίνακα (Miro) για την οργάνωση και ταξινόμηση του υλικού. Σε αυτό το στάδιο, ο εκπαιδευτικός εισάγει την κεντρική εντολή (*prompt*), και οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν τον έλεγχο, την αξιολόγηση και τη σύνθεση των αποτελεσμάτων (Kress & van Leeuwen, 2001; Hichr et al., 2024).
- Κριτική Επιμέλεια: Μέσω της αναστοχαστικής αποδόμησης και της αξιολόγησης από ομοτίμους (*peer assessment*), οι μαθητές/τριες ασκούν κριτικό έλεγχο στις αποκρίσεις των μοντέλων ΤΝ, διασφαλίζοντας την ιστορική ακρίβεια και την καλλιέργεια ανώτερων νοητικών λειτουργιών (Evangelista, 2025; RSIS, 2025).

Προϋποθέσεις υλοποίησης

Η απρόσκοπτη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης «Ο Κλεόκριτος, η ΤΝ και… η διάσωση της αθηναϊκής μνήμης» προϋποθέτει τη διασφάλιση συγκεκριμένων γνωστικών και ψηφιακών παραμέτρων. Σε γνωστικό επίπεδο, οι μαθητές/τριες της Α΄ Λυκείου απαιτείται να έχουν ήδη προσεγγίσει το ιστορικό πλαίσιο του Πελοποννησιακού Πολέμου και τη δράση των Τριάκοντα Τυράννων. Παράλληλα, είναι απαραίτητη η προηγούμενη ερμηνευτική ανάλυση της δίκης του Θηραμένη (2.3.50-56) και η εξοικείωση με τα γεγονότα της αντίστασης στη Φυλή (2.4.1-10), καθώς αυτά συνιστούν το αιτιώδες και ιδεολογικό υπόβαθρο για την κατανόηση του λόγου του Κλεόκριτου. Επιπρόσθετα, πρέπει να έχει ολοκληρωθεί η γλωσσική εξομάλυνση και η βασική ερμηνευτική προσέγγιση του συγκεκριμένου αποσπάσματος από τα «Ελληνικά» (2.4.20-22). Σε επίπεδο ψηφιακών δεξιοτήτων, απαιτείται μέτριο επίπεδο ψηφιακής ευχέρειας, το οποίο περιλαμβάνει τη βασική εξοικείωση με τη λογική των Μεγάλων Γλωσσικών Μοντέλων (LLMs) και την εμπειρία στη χρήση ψηφιακών εργαλείων ΤΝ.

Υλικοτεχνική Υποδομή – Εποπτικά Μέσα

- Διαδραστικός πίνακας
- Η/Υ ή tablets
- LLMs: ChatGPT, Claude
- Ψηφιακά εργαλεία ΤΝ: Miro, Perplexity, ElevenLabs, Canva (Magic Media), Gamma.app
- padlet
- Ψηφιακά Φύλλα Εργασίας
- Διαδραστικά Βιβλία - Αρχαίοι Έλληνες Ιστοριογράφοι

Πορεία Υλοποίησης

1η ΦΑΣΗ: Ανάθεση της αποστολής: Αρχειοφύλακες της Αθηναϊκής Μνήμης
(Ολομέλεια, 10΄)

Συνεχίζοντας την ερμηνευτική τους διαδρομή στον λόγο του Κλεόκριτου (Ξενοφώντας, *Ελληνικά* 2.2. 20-22), στην 1η Φάση οι μαθητές ενημερώνονται ότι θα αναλάβουν τον ρόλο των Αρχειοφυλάκων της Αθηναϊκής Μνήμης. Σε μια εποχή όπου ο ψηφιακός κόσμος και η Τεχνητή Νοημοσύνη επαναπροσδιορίζουν τη διαχείριση της πληροφορίας, οι μαθητές/τριες καλούνται να «ανασύρουν» το αρχαίο κείμενο από τη λήθη του παρελθόντος. Η αποστολή τους είναι σύνθετη: εργαζόμενοι/ες σε ομάδες, καλούνται να αποκωδικοποιήσουν – με τη συμβολή της ΤΝ – το ύφος και τα επιχειρήματα του Κλεόκριτου, ώστε να μετασχηματίσουν το αρχαίο μήνυμα σε σύγχρονο ψηφιακό περιεχόμενο. Καθοριστικό στάδιο της αποστολής τους αποτελεί ο κριτικός έλεγχος των αποτελεσμάτων της ΤΝ, καθώς οι Αρχειοφύλακες της Αθηναϊκής Μνήμης έχουν την ευθύνη να διασφαλίσουν την ιστορική ακρίβεια και την αυθεντικότητα του μηνύματος της συμφιλίωσης. Στόχος τους είναι το μήνυμα αυτό να γίνει viral στο σήμερα. Με αυτόν τον τρόπο, ο λόγος του Κλεόκριτου αποκτά ξανά τη δύναμη να

διαδοθεί, να συγκινήσει και να αφυπνίσει το ψηφιακό κοινό, αποδεικνύοντας ότι η ιστορική μνήμη παραμένει πάντοτε ζωντανή.

2η ΦΑΣΗ: Ο λόγος του Κλεόκριτου συναντά… τα LLMs
(Εργαστήριο Πληροφορικής, Ομάδες, 10΄)

Στην 2η Φάση οι μαθητές/τριες εργάζονται ομαδοσυνεργατικά σε πέντε τετραμελείς ομάδες, οι οποίες έχουν συγκροτηθεί με κριτήρια ανομοιογένειας δεξιοτήτων για τη βέλτιστη συνεργατική μάθηση. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει, βασιζόμενη στην προηγηθείσα ερμηνευτική προσέγγιση του συγκεκριμένου αποσπάσματος των «Ελληνικών» (2.4.20-22) να μετασχηματίσει τον λόγο του Κλεόκριτου σε ψηφιακό περιεχόμενο με τη βοήθεια Μεγάλου Γλωσσικού Μοντέλου (ΤΝ), επιδιώκοντας τη δημιουργική μεταφορά του αρχαίου ελληνικού κειμένου στο ψηφιακό περιβάλλον. Μέσω αυτής της μετασχηματιστικής διαδικασίας, οι μαθητές/τριες εμβαθύνουν στη ρητορική δομή του πρωτοτύπου, διασφαλίζοντας την εννοιολογική πιστότητα και την αυθεντικότητα του περιεχομένου στο τελικό ψηφιακό προϊόν που δημιουργούν. Ειδικότερα:

- Ομάδα Α: Χρησιμοποιεί το ChatGPT για να συντάξει ένα σενάριο (περίπου 250 λέξεων) podcast, στο οποίο ο Κλεόκριτος απευθύνεται στους Αθηναίους πολίτες.
- Ομάδα Β: Χρησιμοποιεί το Claude για να ταξινομήσει τα συναισθηματικά και τα λογικά επιχειρήματα του Κλεόκριτου σε δύο αντίστοιχες λίστες.
- Ομάδα Γ: Η ομάδα χρησιμοποιεί το ChatGPT για να δημιουργήσει έναν φανταστικό διάλογο (περίπου 250 λέξεων) ανάμεσα σε δύο Αθηναίους πολίτες που ανήκουν σε διαφορετικό στρατόπεδο (δημοκρατικός – ολιγαρχικός), την ώρα που ακούνε τον λόγο του Κλεόκριτου.
- Ομάδα Δ: Χρησιμοποιεί το Claude για να μετατρέψει το περιεχόμενο του αποσπάσματος 2.4.20-22 σε μια σειρά από 5 διαδοχικές αναρτήσεις (thread) για το κοινωνικό δίκτυο Χ.
- Ομάδα Ε: Χρησιμοποιεί το ChatGPT για να δημιουργήσει ένα quiz 5 ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, που ελέγχουν τη κατανόηση του συγκεκριμένου αποσπάσματος των Ελληνικών.

Σημείωση: Κάθε ομάδα αναρτά στο padlet «Ο Κλεόκριτος συναντά… την ΤΝ» το ψηφιακό προϊόν που δημιούργησε, ώστε να είναι προσβάσιμο στις άλλες ομάδες.

3η ΦΑΣΗ: Ο λόγος του Κλεόκριτου συναντά… την κριτική επιμέλεια της ΤΝ (Εργαστήριο Πληροφορικής, Ομάδες, 15΄)

Στην 3η Φάση, κάθε ομάδα παραλαμβάνει – μέσω του padlet – κυκλικά από την προηγούμενη το παραδοτέο της 1ης Φάσης (η Ομάδα Β από την Ομάδα Α, η Ομάδα Γ από την Ομάδα Β κ.λπ..) και καλείται να το αξιολογήσει, να το διασταυρώσει και να το εμπλουτίσει, χρησιμοποιώντας εξειδικευμένο εργαλείο ΤΝ. Μέσω αυτής της διασταυρούμενης επεξεργασίας, οι μαθητές/τριες εμβαθύνουν κριτικά στον λόγο του Κλεόκριτου, διασφαλίζοντας την ιστορική ακρίβεια και την αρτιότητα του τελικού ψηφιακού προϊόντος που προέκυψε από τον αρχικό μετασχηματισμό. Διεξοδικότερα:

- Ομάδα Α: Παραλαμβάνει από την Ομάδα Ε το quiz και χρησιμοποιεί το Perplexity για να πραγματοποιήσει στοχευμένη ιστορική έρευνα, διασταυρώνοντας την ακρίβεια των ερωτήσεων και προσθέτοντας μια νέα ερώτηση κρίσης.
- Ομάδα Β: Παραλαμβάνει από την Ομάδα Α το σενάριο podcast και χρησιμοποιεί το ElevenLabs για να μετατρέψει το κείμενο σε ηχητικό αρχείο, προσθέτοντας σκηνοθετικές οδηγίες και επιλέγοντας μια κατάλληλη φωνή.
- Ομάδα Γ: Παραλαμβάνει από την Ομάδα Β τις δύο λίστες των επιχειρημάτων του Κλεόκριτου και χρησιμοποιεί το Gamma.app για να δημιουργήσει μια παρουσίαση τριών διαφανειών που συνοψίζουν τα ευρήματα.
- Ομάδα Δ: Παραλαμβάνει από την Ομάδα Γ τον διάλογο των δύο Αθηναίων πολιτών και χρησιμοποιεί το Canva (Magic Media) για να δημιουργήσει τρεις (03) εικόνες που οπτικοποιούν τα επιχειρήματα της ομάδας.
- Ομάδα Ε: Παραλαμβάνει από την Ομάδα Δ το thread και χρησιμοποιεί το Claude (Project feature) για να αναλύσει τη δομή των αναρτήσεων, ελέγχοντας κατά πόσο η διασκευή διατηρεί το πνεύμα του πρωτότυπου κειμένου.

4η ΦΑΣΗ: Ο Ψηφιακός Καθρέφτης του λόγου του Κλεόκριτου
(Εργαστήριο Πληροφορικής, Ομάδες & Ολομέλεια, 10΄)

Στη 4η Φάση, οι μαθητές – Αρχειοφύλακες της Αθηναϊκής Μνήμης αξιοποιούν έναν ψηφιακό πίνακα (Miro) ως τοίχο παρουσίασης των αποτελεσμάτων τους. Κάθε ομάδα αναρτά το παραδοτέο της σε συγκεκριμένο πλαίσιο (frame) του πίνακα. Ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί το Miro Assist (ΤΝ) πάνω στον πίνακα. Επιλέγει όλα τα στοιχεία που έχουν αναρτήσει οι ομάδες και δίνει την εντολή:
«Ανάλυσε τα παραδοτέα όλων των ομάδων:
α) Ταξινόμησε τις ιδέες τους σε: «Ιστορική Πληροφορία», «Ρητορική Πειθούς», και «Ανθρώπινη Αντίδραση».
β) Διατύπωσε μια κεντρική ιδέα που εξηγεί πώς η ταξινόμηση της Ομάδας Β ενισχύεται από τη δημιουργική αποτύπωση των υπόλοιπων ομάδων».
Κάθε ομάδα βλέπει το αποτέλεσμα της ΤΝ στον πίνακα, ελέγχει αν η ΤΝ κατέταξε σωστά το δικό της παραδοτέο και προσθέτει ένα σύντομο σχόλιο (Sticky note) για το αν συμφωνεί με την ερμηνεία του μοντέλου.

Αξιολόγηση – Αναστοχασμός

Στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο αξιοποιούνται δύο μορφές αξιολόγησης των μαθητών/τριών, η διαμορφωτική αξιολόγηση και η αξιολόγηση από ομοτίμους (RSIS International, 2025). Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, και ειδικότερα κατά την 2η Φάση, ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει διαμορφωτική αξιολόγηση παρακολουθώντας τη διαδικασία σύνταξης των prompts και την αλληλεπίδραση των μαθητών με τα Μεγάλα Γλωσσικά Μοντέλα (LLMs), παρεμβαίνοντας καθοδηγητικά για την ενίσχυση της κριτικής τους σκέψης. Στην 3η Φάση του σεναρίου, εφαρμόζεται συστηματικά η αξιολόγηση από ομοτίμους, καθώς οι ομάδες ανταλλάσσουν κυκλικά τα παραδοτέα τους για να τα αξιολογήσουν, να τα διασταυρώσουν και να τα εμπλουτίσουν. Μέσω

της διασταυρούμενης επεξεργασίας, οι μαθητές/τριες ασκούν κριτική επιμέλεια στα προϊόντα των συμμαθητών/τριών τους, εμβαθύνοντας στον λόγο του Κλεόκριτου και διασφαλίζοντας την ιστορική ακρίβεια των αποτελεσμάτων. Η διαδικασία ολοκληρώνεται στην 4η Φάση με την αξιολόγηση της συνολικής σύνθεσης στον ψηφιακό πίνακα Miro. Οι μαθητές/τριες προσθέτουν σχόλια (Sticky notes) ελέγχοντας την ερμηνεία του μοντέλου ΤΝ και εκφράζοντας τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους με αυτήν.

Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας, η διδακτική παρέμβαση «Ο Κλεόκριτος, η ΤΝ και… η διάσωση της Αθηναϊκής Μνήμης» καταδεικνύει τη σημασία της αξιοποίησης της ΤΝ στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας ως δυναμικού εργαλείου για τον δομικό ανασχηματισμό της μαθησιακής διαδικασίας. Διεξοδικότερα, η χρήση Μεγάλων Γλωσσικών Μοντέλων (LLMs) μετατρέπει την ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου του Ξενοφώντα από μια στατική αναγνωστική εμπειρία σε μια δυναμική, διαλογική διαδικασία.

Οι μαθητές/τριες, ενεργώντας ως «βοηθοί» του Κλεόκριτου, εμβαθύνουν στο περιεχόμενο και τη δομή του λόγου συμφιλίωσης, μετασχηματίζοντάς τον σε πολυτροπικά ψηφιακά παραδοτέα (π.χ. podcasts, threads) και διατηρώντας παράλληλα την εννοιολογική πιστότητα. Η διαδικασία της κριτικής επιμέλειας, κατά την οποία οι μαθητές/τριες αξιολογούν, διασταυρώνουν και διορθώνουν τις ψηφιακές δημιουργίες των συμμαθητών/τριών τους, καλλιεργεί τον κριτικό γραμματισμό (RSIS International, 2025). Μέσω της άσκησης ελέγχου για πιθανά σφάλματα ή "ψευδαισθήσεις" (hallucinations) των μοντέλων, ενισχύεται η ικανότητα των μαθητών/τριών να προσεγγίζουν την ΤΝ όχι ως αυθεντία, αλλά ως εργαλείο προς διαπραγμάτευση.

Υιοθετώντας τις αρχές του Κοινωνικού Εποικοδομητισμού (Vygotsky, 1978), η διδακτική πρόταση καθιστά τα Ψηφιακά Μέσα (π.χ. Miro, Padlet) «εργαλεία σκέψης» που κάνουν τη μάθηση ορατή και συλλογική. Η πολυτροπική παραγωγή περιεχομένου διευκολύνει την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, επιτρέποντας την έκφραση της κατανόησης μέσα από διαφορετικούς διαύλους επικοινωνίας (ήχος, εικόνα, κείμενο) (Kress & van Leeuwen, 2001).

Τέλος, η διασύνδεση της εμφύλιας σύγκρουσης του 403 π.Χ. με τη σύγχρονη πραγματικότητα - μέσω των εργαλείων ΤΝ - προσδίδει στο κείμενο του Ξενοφώντα μια νέα διάσταση επικαιρότητας. Ο αναστοχασμός των μαθητών/τριών σχετικά με την προτεινόμενη από την ΤΝ ερμηνεία για τον λόγο του Κλεόκριτου υπογραμμίζει τη διαχρονική αξία της συμφιλίωσης, ενισχύοντας τη σύνδεση παρόντος - παρελθόντος. Συνολικά, η ΤΝ λειτουργεί ως καταλύτης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου (Long & Magerko, 2020), καθιστώντας τον μαθητή ερευνητή και τον εκπαιδευτικό ενορχηστρωτή της μαθησιακής διαδικασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappan, 80(2), 139-144.

Evangelista, E. D. L. (2025). Ensuring academic integrity in the age of ChatGPT: Rethinking exam design, assessment strategies, and ethical AI policies in higher education. Contemporary Educational Technology, 17(1), ep559. https://doi.org/10.30935/cedtech/15775

Hichr, A., Oustous, O., El Bouzekri El Idrissi, Y., & Ait Lahcen, A. (2024). A systematic review on assessment in adaptive learning: Theories, algorithms and techniques. International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 15(7).

Jonassen, D. H. (1996). Computers in the classroom: Mindtools for critical thinking. Prentice Hall.

Institouto Ekpaideftikis Politikis. (2021). Programma spoudon gia to mathima tis Archaias Ellinikis Glossas kai Grammateias ton taxeon A΄, V΄ kai G΄ Genikou Lykeiou (FEK 5220/V/12-11-2021). Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton.

Karpouzis, K. (2024). Ethical challenges of artificial intelligence in education: Insights from Greek philosophy. Bioethica, 10(2), 2-6. https://doi.org/10.12681/bioeth.39038

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication. Arnold.

Koutsogiannis, D. (2012). O romvos tis glossikis ekpaidefsis. Sto Meletes gia tin Elliniki Glossa: Praktika tis 32is etisias synantisis tou Tomea Glossologias tis Filosofikis Scholis A.P.Th. (ss. 208-222). Institouto Neoellinikon Spoudon.

Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (ss. 1-16). ACM.

RSIS International. (2025). AI-powered learning: Revolutionizing student assessment. International Journal of Research and Innovation in Applied Science (IJRIAS), 10(5). https://doi.org/10.51584/IJRIAS.2025.100500052

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

Ypourgeio Paideias, Thriskevmaton kai Athlitismou. (ch.ch.). Archaioi Ellines Istoriografoi (Xenofon, Thoukydidis) – A΄ Genikou Lykeiou. Psifiako Scholeio.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (Ξενοφών, Ελληνικά 2.4.20-22)
Ο Κλεόκριτος, η ΤΝ και… η διάσωση της Αθηναϊκής Μνήμης

1η ΦΑΣΗ: Αυτή είναι η αποστολή σας!
(Αίθουσα διδασκαλίας, Ολομέλεια, 10΄)



Εικόνα αφόρμησης

Παρατηρήστε την Εικόνα αφόρμησης (δημιουργήθηκε με το Gemini) και μεταφερθείτε νοερά στην Αθήνα του 403 π.Χ. Η πόλη ταλανίζεται από τον εμφύλιο. Ο Κλεόκριτος μιλά, αλλά η φωνή του κινδυνεύει να χαθεί στη λήθη. Ως Αρχειοφύλακες της Αθηναϊκής Μνήμης έχετε στα χέρια σας το ψηφιακό μέλλον του παρελθόντος και αναλαμβάνετε να κάνετε viral - με τη βοήθεια της Τεχνητής Νοημοσύνης - το μήνυμα του Κλεόκριτου για συμφιλίωση.

Για την επιτυχία της αποστολής, η τάξη μας χωρίζεται σε ομάδες (Ομάδα Α - Ε). Κάθε ομάδα λειτουργεί ως αυτόνομη μονάδα ψηφιακής ανάλυσης, υπεύθυνη για την αποκωδικοποίηση ενός τμήματος του αρχαίου λόγου και τον μετασχηματισμό του σε σύγχρονο περιεχόμενο. Εννοείται ότι ως Αρχειοφύλακες, έχετε την ευθύνη του και του κριτικού ελέγχου, ώστε να διασφαλίσετε ότι το μήνυμα της συμφιλίωσης παραμένει αυθεντικό και ισχυρό.

2η ΦΑΣΗ: Ο λόγος του Κλεόκριτου συναντά… τα LLMs
(Εργαστήριο Πληροφορικής, Ομάδες, 10΄)

Στη συγκεκριμένη φάση εργαζόμενοι/ες ομαδοσυνεργατικά θα χρησιμοποιήσετε Με-

γάλα Γλωσσικά Μοντέλα ΤΝ (LLMs) για να μετασχηματίσετε τον λόγο του Κλεόκριτου σε ψηφιακό περιεχόμενο ανασυνθέτοντας δημιουργικά το αρχαίο ελληνικό κείμενο, σύμφωνα με τις οδηγίες της ομάδας σας.

- **Ομάδα Α:** Συντάξτε ένα σενάριο podcast 250 λέξεων, στο οποίο ο Κλεόκριτος απευθύνεται στους Αθηναίους πολίτες, χρησιμοποιώντας το ChatGPT.
- **Ομάδα Β:** Χρησιμοποιήστε το Claude για να αναλύσετε τα συναισθήματα (pathos) και τα λογικά επιχειρήματα (logos) του Κλεόκριτου (Ξενοφώντας 2.2. 20-22). Ταξινομήστε τις φράσεις σε δύο λίστες και συνοδέψτε τις με ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα για κάθε κατηγορία.
- **Ομάδα Γ:** Δημιουργήστε με το ChatGPT έναν φανταστικό διάλογο ανάμεσα σε δύο Αθηναίους πολίτες που ανήκουν σε διαφορετικό στρατόπεδο, την ώρα που ακούν τον λόγο του Κλεόκριτου.
- **Ομάδα Δ:** Μετατρέψτε το περιεχόμενο του αποσπάσματος σε μια σειρά από 5 διαδοχικές αναρτήσεις (thread) για το κοινωνικό δίκτυο Χ, χρησιμοποιώντας το Claude .
- **Ομάδα Ε:** Συντάξτε 5 ερωτήσεις κατανόησης πολλαπλής επιλογής, βασισμένες στο κείμενο του Ξενοφώντα, χρησιμοποιώντας το ChatGPT.

Αφού ολοκληρώσετε τη δραστηριότητα, αναρτήστε την ψηφιακή δημιουργία σας στο padlet «Ο Κλεόκριτος συναντά… την ΤΝ».

3η ΦΑΣΗ: Ο λόγος του Κλεόκριτου συναντά… την κριτική επιμέλεια της ΤΝ (Εργαστήριο Πληροφορικής, Ομάδες, 15΄)

Στην 3η Φάση, παραλαμβάνετε - μέσω του padlet - το παραδοτέο της προηγούμενης ομάδας (η Ομάδα Β από την Α, η Γ από τη Β κ.λπ.) και χρησιμοποιείτε το ψηφιακό εργαλείο ΤΝ που σας έχει ανατεθεί, για να αξιολογήσετε και να εμπλουτίσετε τη δημιουργία των συμμαθητών/τριών σας.

- **Ομάδα Α:** Παραλάβατε το quiz της Ομάδας Ε. Χρησιμοποιήστε το Perplexity για να ελέγξετε την ιστορική ακρίβεια των ερωτήσεων και προσθέστε μία επιπλέον ερώτηση κρίσης.
- **Ομάδα Β:** Παραλάβατε το σενάριο podcast της Ομάδας Α. Χρησιμοποιήστε το ElevenLabs για να το μετατρέψετε σε ηχητικό αρχείο, προσθέτοντας σκηνοθετικές οδηγίες και επιλέγοντας την κατάλληλη φωνή.
- **Ομάδα Γ:** Παραλάβατε την ταξινόμηση επιχειρημάτων της Ομάδας Β. Χρησιμοποιήστε το Gamma.app για να δημιουργήσετε μια παρουσίαση τριών διαφανειών που συνοψίζουν τα ευρήματα.
- **Ομάδα Δ:** Παραλάβατε τον διάλογο των δύο Αθηναίων από την Ομάδα Γ. Χρησιμοποιήστε το Canva (Magic Media) για να δημιουργήσετε εικόνες που οπτικοποιούν τα επιχειρήματα της ομάδας.
- **Ομάδα Ε:** Παραλάβατε το thread της Ομάδας Δ. Χρησιμοποιήστε το Claude (Project feature) για να αναλύσετε τη δομή των αναρτήσεων και να αξιολογήσετε αν διατηρείται το πνεύμα του πρωτότυπου κειμένου.

4η ΦΑΣΗ: Ο Ψηφιακός Καθρέφτης του λόγου του Κλεόκριτου (Εργαστήριο Πληροφορικής, Ομάδες & Ολομέλεια, 10΄)

Με συνοδοιπόρο τον Κλεόκριτο, φτάσαμε στο τέλος της δημιουργικής διαδρομής μας στα μονοπάτια της ΤΝ! Αναρτήστε το παραδοτέο σας στον ψηφιακό πίνακα Miro και αφήστε την ΤΝ (Miro Assist) να αναδείξει τις συνδέσεις ανάμεσα στις ιδέες σας – από την «Ιστορική Πληροφορία» έως την «Ανθρώπινη Αντίδραση». Ελέγξτε πώς η ΤΝ ομαδοποίησε την εργασία σας και προσθέστε το δικό σας σχόλιο (sticky note), αποτυπώνοντας την πολύτιμη κριτική σας ματιά απέναντι στην ερμηνεία του μοντέλου.

Οι ντέτεκτιβς του ΝΤ σε αποστολή. Διδακτική πρόταση του δίψηφου συμφώνου «ντ».

Καναβούρα Χριστίνα, Δασκάλα Δημοτικής Εκπαίδευσης Μ.Ed,

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει και τεκμηριώνει διδακτική παρέμβαση 45 λεπτών για τη διδασκαλία του δίψηφου συμφώνου «ντ» στην Α' Δημοτικού, ενταγμένη σε αφηγηματικό σενάριο παιχνιδιού ρόλων («Οι ντέτεκτιβς του ΝΤ σε αποστολή – Η κλοπή του πίνακα του Νταλί»). Ο σχεδιασμός συνδυάζει κοινωνικοπολιτισμικές και εποικοδομιστικές αρχές με καθοδηγούμενη ανακάλυψη και ρητή φωνολογική διδασκαλία, με έμφαση στη φωνολογική επίγνωση, στη συλλαβική ακεραιότητα του «ντ» και στην ορθογραφική χαρτογράφηση. Η παρέμβαση εφαρμόστηκε σε τάξη 23 μαθητών σε δημοτικό σχολείο της Εύβοιας, με ομαδοσυνεργατική διάταξη. Περιλαμβάνει διαδοχικές δραστηριότητες «εξιχνίασης μυστηρίου» (οπτικός εντοπισμός, κρυμμένες λέξεις με κόκκινο φίλτρο, γλωσσικό bingo, αποκάλυψη ζωγράφου) και αναστοχαστικό κλείσιμο. Οι ενδείξεις από την υλοποίηση υποστηρίζουν υψηλό βαθμό εμπλοκής και βελτιωμένη ακρίβεια στην αναγνώριση και γραφή του στόχου-γραφήματος.

Λέξεις-Κλειδιά: δίψηφο σύμφωνο /ντ/, παιχνίδι ρόλων, πολυαισθητηριακή μάθηση, διαθεματική προσέγγιση, Α δημοτικού

A Pedagogical Proposal for the Instruction of the Digraph "ντ" /d/

Kanavoura Christina, Primary School Teacher M.Ed,

Abstract

This paper presents and theoretically frames a 45-minute instructional intervention for teaching the Greek digraph consonant "ντ" /d/ in Grade 1. The lesson is embedded in a narrative role-play scenario ("NT detectives on a mission – The theft of Dalí's painting") and combines sociocultural and constructivist assumptions with guided discovery and explicit phonics instruction. The intervention was implemented in a Grade 1 classroom of 23 pupils in a public primary school in Evia, Greece, organized in cooperative groups. Instruction targeted phonological awareness, the syllabic integrity of the digraph, and orthographic mapping through a sequence of "mystery-solving" tasks: visual identification of "ντ" in print, hidden-word discovery using a red-filter "detective" tool, a language bingo activity linking word–picture–print, and an art-based reveal connecting "ντ" to Dalí and the painting theme, followed by a brief reflective closure. Classroom-based indicators suggest high engagement and improved accuracy in recognizing and writing the target digraph.

Key words: digraph consonant "ντ" /d/, role play, multisensory learning, interdisciplinary approach, Grade 1

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης και η κατάκτηση της αλφαβητικής αρχής αποτελούν θεμελιώδεις προϋποθέσεις για την επιτυχή ανάγνωση και γραφή στα πρώτα σχολικά χρόνια (Ehri, 2000. Goswami & Bryant, 1990). Στο πλαίσιο της ελληνικής γλώσσας, τα δίψηφα σύμφωνα απαιτούν από τους μαθητές να κατανοήσουν ότι δύο γράμματα αντιστοιχούν σε μία φωνολογική μονάδα, γεγονός που ενίοτε συνοδεύεται από δυσκολίες στη συλλαβική ανάλυση και στην ορθογραφική σταθεροποίηση. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση μιας συνεκτικής διδακτικής παρέμβασης για τη διδασκαλία του «ντ», με πολυαισθητηριακές και διαθεματικές διαστάσεις, προσαρμοσμένης στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της Α’ Δημοτικού.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η παρέμβαση εδράζεται στους θεωρητικούς άξονες της κοινωνικοπολιτισμικής θεώρησης, σύμφωνα με την οποία η μάθηση νοείται ως κοινωνικά διαμεσολαβημένη διαδικασία, όπου η αλληλεπίδραση και η συνεργασία υποστηρίζουν τη γνωστική ανάπτυξη (Vygotsky, 1978). Δομημένη με βάση τις αρχές του εποικοδομητισμού και της καθοδηγούμενης ανακάλυψης, η διδακτική πρόταση σχεδιάστηκε λαμβάνοντας υπόψη πως η γνώση οικοδομείται ενεργητικά από το υποκείμενο (Piaget, 1970). Ωστόσο, σε αρχικά στάδια κατάκτησης δεξιοτήτων απαιτείται δομημένη καθοδήγηση ώστε να περιορίζεται το γνωστικό φορτίο και να αποφεύγεται η ατελέσφορη «ελάχιστη καθοδήγηση» (Kirschner, Sweller, & Clark, 2006).

Μεθοδολογία

Παρουσιάζεται διδακτική παρέμβαση μίας διδακτικής ώρας (45’) η οποία υλοποιήθηκε σε τάξη της Α’ δημοτικού. Το δείγμα αποτελείται από σύνολο 23 μαθητών, ηλικίας 6 ετών, οι οποίοι είναι χωροταξικά οργανωμένοι σε τετραμελείς ομάδες εργασίας. Έμφαση δίδεται στη λεπτομερή περιγραφή της διδακτικής αλληλουχίας και στις ενδείξεις από την εφαρμογή της. Η αξιολόγηση έχει κυρίως διαμορφωτικό χαρακτήρα και βασίζεται σε (α) άμεση παρατήρηση κατά την υλοποίηση, (β) ενδείξεις επίδοσης σε ατομικά φύλλα εργασίας και (γ) λεκτικό αναστοχασμό στο κλείσιμο (Black & Wiliam, 1998).

Διδακτικοί Στόχοι και Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Οι διδακτικοί στόχοι διαμορφώθηκαν με βάση την ταξινομία στόχων του Bloom (1956) και τη μεταγενέστερη αναθεώρησή της, και διακρίνονται σε γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα. Η στοχοθεσία συνδέεται άμεσα με μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα και ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της στοχοκεντρικής διδασκαλίας. Με βάση αυτούς τους στόχους ορίστηκαν και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Στόχοι μαθήματος

Γνωστικούς στόχους αποτελούν η κατανόηση του δίψηφου συμφώνου «ντ» ως ενιαίας φωνολογικής και γραφηματικής μονάδας, η ενίσχυση της ικανότητας συλλαβισμού λέξεων που περιέχουν το δίψηφο, η ορθογραφική σταθεροποίηση της γραπτής μορφής

του «ντ» και η ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης μέσω ακουστικής και οπτικής διάκρισης του φωνήματος /ντ/. Η συμμετοχή σε παιχνίδια ρόλων ενεργοποιώντας σώμα και λόγο αποτελεί ψυχοκινητικό στόχο, ενώ η ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων μέσω ομαδοσυνεργατικής διερεύνησης αποτελεί συναισθηματικό στόχο. Ταυτόχρονα, η σύνδεση της γλωσσικής διδασκαλίας με την εικαστική τέχνη και τη δημιουργική έκφραση προσδίδει διαθεματική διάσταση.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι μαθητές αναμένεται να αναγνωρίζουν οπτικά και ακουστικά το δίψηφο σύμφωνο «ντ», να αντιγράφουν ορθογραφημένα λέξεις με «ντ», να συλλαβίζουν λέξεις διατηρώντας το δίψηφο στην ίδια συλλαβή. Επίσης, να αποκτούν δεξιότητες λεπτής κινητικότητας χρησιμοποιώντας χειραπτικά υλικά, να συμμετέχουν σε παιχνίδια ρόλων ενεργοποιώντας σώμα και λόγο, καθώς και να αποκτούν διαλογικές συνήθειες και ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες, όπως και να καλλιεργούν δημιουργική σκέψη και να συνδέουν γλώσσα με εικαστική έκφραση.

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Η φωνολογική ενημερότητα, η βασική κατάκτηση γραφημάτων, η ικανότητα απλού συλλαβισμού και η εμπειρία συμμετοχής των μαθητών σε ομαδικές δραστηριότητες αποτελούν προϋποθέσεις στον σχεδιασμό της παρέμβασης.

Περιγραφή διδακτικής παρέμβασης

Τίτλος διδακτικού σεναρίου:
«Οι ντέτεκτιβς του ΝΤ σε αποστολή- Η κλοπή του Πίνακα του Νταλί»

Φάση 1 – Εισαγωγική δραστηριότητα. Η υπόθεση της κλοπής (10’)

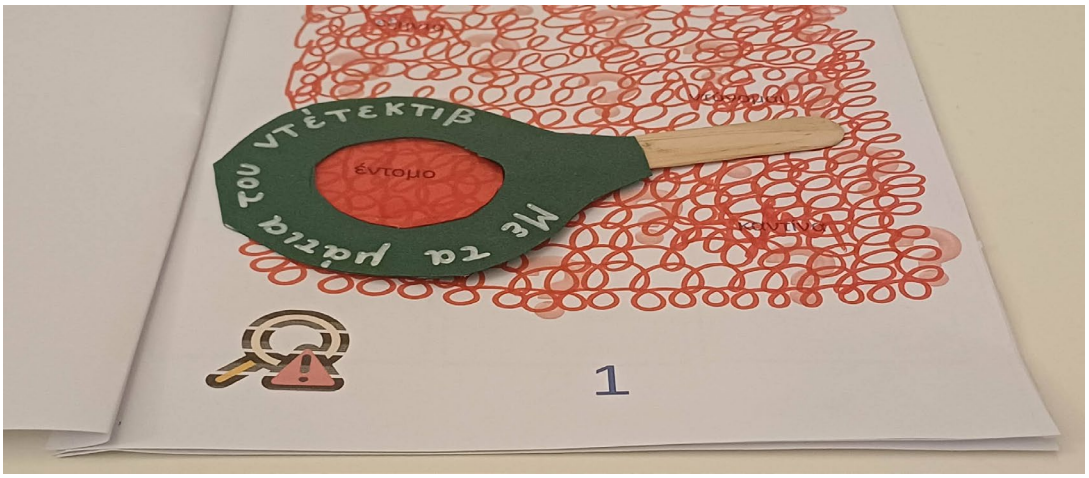
Η διδασκαλία ξεκινά με εκφραστική μεγαλόφωνη ανάγνωση σύντομης ιστορίας με συχνή παρουσία του /ντ/, ώστε να ενεργοποιηθεί ακουστικό πρότυπο του στόχου-φωνήματος και να δημιουργηθεί κοινό πλαίσιο αναφοράς. Ακολουθεί οπτική παρουσίαση στον βιντεοπροβολέα των συλλαβικών σχηματισμών (ντα, ντε, ντι, ντη, ντυ, ντο, ντω, ντου, νται, ντει, ντοι), με ρητή επισήμανση ότι πρόκειται για «ζευγαράκι γραμμάτων» που αποδίδει έναν ενιαίο ήχο. Έπεται ιδεοθύελλα λέξεων με /ντ/ και καταγραφή στον πίνακα, ώστε να αντληθούν παραδείγματα από το λεξιλόγιο των μαθητών και να τεθούν γέφυρες με την καθημερινή γλωσσική εμπειρία. Ο εκπαιδευτικός προχωρά στην ανάθεση ρόλων και την εκκίνηση του σεναρίου: ανακοινώνεται η κλοπή ενός πίνακα από μουσείο και οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλο «ντέτεκτιβ». Διατυπώνεται ρητά ο στόχος της αποστολής, δηλαδή ο εντοπισμός του «ντ» σε λέξεις, η διατήρησή του στην ίδια συλλαβή και η ορθή γραφή, ως προϋπόθεση για την εξιχνίαση της υπόθεσης.

Φάση 2 – Εξιχνίαση μυστηρίων (30’)

Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα λαμβάνει kit εργαλείων ντέτεκτιβ : Χάρτη Μυστηρίων (Παράρτημα Α), ειδικό κόκκινο φακό/φίλτρο, αβγουλάκι με «αποδεικτικά στοιχεία» (λέξεις με «ντ»), κόλλα. Παράλληλα, σε κάθε μαθητή δίδεται ατομικό φύλλο εργασίας (Παράρτημα Β) για καταγραφή και εδραίωση.

1ο Μυστήριο – Οπτικός εντοπισμός (5’): Στο ατομικό φύλλο εργασίας οι μαθητές εντοπίζουν το δίψηφο «ντ» μέσα σε μικρό γραπτό κείμενο και το κυκλώνουν. Ακολουθεί σύντομη συζήτηση επιβεβαίωσης, όπου εντοπίζονται λέξεις-παραδείγματα και επισημαίνεται ότι τα δύο γράμματα λειτουργούν ως ενιαία μονάδα. Στόχος της δραστηριότητας είναι η ενίσχυση επιλεκτικής προσοχής και σταθεροποίηση οπτικής αναγνώρισης (Ehri, 2005). Εάν τίθεται ανάγκη διαφοροποίησης, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να ξεκινήσουν με λιγότερες σειρές και έπειτα να συνεχίσουν με τη συνδρομή της ομάδας.

2ο Μυστήριο – Ανακάλυψη κρυμμένων λέξεων με κόκκινο φίλτρο (10’). Οι ομάδες εργάζονται στον Χάρτη Μυστηρίων και χρησιμοποιούν τον ειδικό κόκκινο φακό/φίλτρο για να αποκαλύψουν κρυμμένες τρισύλλαβες λέξεις-στόχους (έντομο, ντύνομαι, καντίνα, εξήντα, σεντόνι, ντομάτα). Για κάθε λέξη εφαρμόζεται σταθερή ρουτίνα: εντοπισμός της λέξης στο κόκκινο ταμπλό, μεγαλόφωνη ανάγνωση από μέλος της ομάδας, συλλαβισμός με παλαμάκια για κιναισθητική ενίσχυση, «έλεγχος ζευγαριού» κατά τον οποίο επιβεβαιώνεται ότι το «ντ» παραμένει ενιαίο και δεν διασπάται σε διαφορετικές συλλαβές και τέλος, καταγραφή της λέξης στο ατομικό φύλλο εργασίας. Στόχος της δραστηριότητας είναι η ενδυνάμωση φωνολογικής επίγνωσης και συλλαβικής ακεραιότητας του δίψηφου μέσω πολυαισθητηριακής πρακτικής (National Reading Panel, 2000; Sousa, 2011). Προτείνεται για μαθητές με δυσκολία ανάγνωσης να αναλάβουν τον ρόλο «ελεγκτή ζευγαριού» (υπογραμμίζει/δείχνει το ντ) ή τον ρόλο «ρυθμιστή παλαμακιών», ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην επεξεργασία της συλλαβικής δομής.



Εικόνα 1: Ανακάλυψη λέξεων με κόκκινο φίλτρο

3ο Μυστήριο – Γλωσσικό Bingo (10’). Κάθε ομάδα εργάζεται στον Χάρτη Μυστηρίων ανοίγοντας το αβγουλάκι με τα «αποδεικτικά στοιχεία» (λέξεις με «ντ»: πέντε, μανταλάκι, ντέφι, φάντασμα, λιοντάρι, γάντια, δόντι, παντελόνι, ποντικός). Η διαδικασία πε-

ριλαμβάνει εναλλασσόμενη ανάγνωση των λέξεων μεγαλόφωνα, αντιστοίχιση της λέξης με εικόνα στο ταμπλό Bingo, επικόλληση της λέξης στη σωστή θέση, αντιγραφή των λέξεων στο ατομικό φύλλο. Με την ολοκλήρωση της ακροστιχίδας αποκαλύπτεται η λέξη «ελέφαντες», η οποία αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την εξιχνίαση της υπόθεσης κλοπής. Στόχος της δραστηριότητας είναι σύνδεση λέξης–εικόνας–γραφής, η ενίσχυση αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και ορθογραφικής χαρτογράφησης μέσω αντιγραφής (Ehri, 2005), καθώς και η διατήρηση υψηλού κινήτρου μέσω παιγνιώδους μορφής (Gee, 2003). Για διαφοροποίηση προτείνεται σε ομάδες όπου συμμετέχουν μαθητές με ανάγκη υποστήριξης, η ανάγνωση να γίνεται σε ζευγάρια (ένας μαθητής διαβάζει, ο άλλος παρακολουθεί με τον δείκτη το «ντ»), ώστε να ενισχυθεί η οπτικο-φωνολογική σύζευξη.



Εικόνα 2: Γλωσσικό Bingo

4ο Μυστήριο – Αποκάλυψη του ζωγράφου και εξιχνίαση της υπόθεσης (5’). Με χρήση του ειδικού κόκκινου φίλτρου αποκαλύπτεται στον Χάρτη Μυστηρίων ένα ακόμη στοιχείο, το όνομα του ζωγράφου Νταλί, συνδέοντας τον στόχο-φώνημα /ντ/ με κύριο όνομα. Στη συνέχεια κάθε ομάδα συνθέτει την «επίσημη αναφορά» εξιχνίασης της υπόθεσης κλοπής, η οποία καταγράφεται στο ατομικό φύλλο: «Ο κλεμμένος πίνακας είναι οι Ελέφαντες του Νταλί.». Στόχο αποτελεί η διαθεματική μεταφορά και ενίσχυση συμβολικής σκέψης στο πλαίσιο αισθητικής αγωγής. Προβάλλεται στον βιντεοπροβολέα η λύση της υπόθεσης και το σχετικό εικαστικό έργο, ενώ ακολουθεί σύντομη καθοδηγούμενη παρατήρηση (τι βλέπουν στον πίνακα, ποια στοιχεία είναι ασυνήθιστα, πώς συνδέεται η λύση με τις λέξεις-κλειδιά).



Εικόνα 3: Εξιχνίαση της υπόθεσης κλοπής



Εικόνα 4: Παρουσίαση του εικαστικού έργου

Φάση 3 – Αυτοαξιολόγηση και αναστοχασμός (5’)

Η τελική φάση περιλαμβάνει σύντομη αναστοχαστική ρουτίνα με ερωτήσεις: Ποιο δίψηφο σύμφωνο έμαθα σήμερα;/ Πού δυσκολεύτηκα;/ Τι με βοήθησε περισσότερο: ο φακός, το bingo, τα παλαμάκια, η ομάδα;/ Ποιος ζωγράφος μας βοήθησε;/ Μπορώ να βρω ένα ΝΤ στην τάξη; Η διαδικασία στοχεύει στη μεταγνωστική επίγνωση και στην ανάδυση στρατηγικών αυτορρύθμισης (Flavell, 1979).

Αποτελέσματα

Με βάση τις ενδείξεις από την πορεία της διδασκαλίας προέκυψαν τα εξής. Διατηρήθηκε υψηλός βαθμός εμπλοκής και συνεργατικής αλληλεπίδρασης κατά την επίλυση των «μυστηρίων», ενώ ταυτόχρονα ενισχύθηκε η οπτική αναγνώριση του «ντ» σε γραπτό κείμενο και αυξήθηκε η ακρίβεια εντοπισμού. Διατηρήθηκε το δίψηφο ως ενιαία μονάδα κατά τον συλλαβισμό και επίσης σημειώθηκε βελτιωμένη ακρίβεια στην αντιγραφή/γραφή λέξεων με «ντ», όπως φάνηκε από την απόδοση στο ατομικό φύλλο εργασίας. Τέλος, εξασφαλίστηκε η ενεργός συμμετοχή μαθητών που υποστηρίζονται από Τμήμα Ένταξης μέσω ανάθεσης λειτουργικών ρόλων (ελεγκτής «ντ», ρυθμιστής παλαμακιών, χειριστής υλικών).

Συζήτηση

Η αφηγηματική πλαισίωση και νοηματοδότηση της φωνημικής διδασκαλίας φαίνεται να έχει σημαντικό αντίκτυπο στην μαθησιακή διαδικασία. Η αφηγηματική δομή της «κλοπής» και η διαδοχή «μυστηρίων» λειτουργούν ως συνεκτικός οργανωτής της διδακτικής αλληλουχίας, δίνοντας στόχο και νόημα σε επιμέρους εργασίες όπως ο εντοπισμός, ο συλλαβισμός και η γραφή (Bruner, 1966). Η δομή αυτή υποστηρίζει τη διατήρηση προσοχής και τη συνέχιση της προσπάθειας, ενώ μετατρέπει την επαναληπτική φωνημική εξάσκηση σε διαδικασία επίλυσης προβλήματος με σαφές τέλος (εξιχνίαση).

Το παιχνίδι ρόλων, δηλαδή η υιοθέτηση της ταυτότητας ντέτεκτιβ, ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα και την εμπλοκή (Gee, 2003). Η ομαδοσυνεργατική οργάνωση, σε συνδυασμό με την ανάθεση ρόλων και την εναλλαγή καθηκόντων, συγκροτεί ένα πλαίσιο σκαλωσιάς που ευνοεί την ισότιμη συμμετοχή, ιδίως για μαθητές που λαμβάνουν πρόσθετη υποστήριξη, και διευκολύνει τη μάθηση εντός της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (Vygotsky, 1978).

Η παρέμβαση οργανώνεται σε κλιμακούμενη πολυαισθητηριακή αλληλουχία: ακουστική διάκριση (Φάση 1), οπτικός εντοπισμός (1ο Μυστήριο), κιναισθητική υποστήριξη συλλαβισμού (2ο Μυστήριο) και χειραπτική σύνδεση λέξης–εικόνας–γραφής (3ο Μυστήριο). Η σταδιακή οργάνωση μειώνει το γνωστικό φορτίο και ενισχύει τη σαφή καθοδήγηση, στοιχείο κρίσιμο για αρχάριους αναγνώστες (Kirschner et al., 2006), ενώ ταυτόχρονα αξιοποιεί πολυκαναλική εμπλοκή για ενίσχυση συγκράτησης (Sousa, 2011).

Επιπλέον, η διαθεματική σύνδεση με εικαστικό έργο και η αποκάλυψη του ζωγράφου λειτουργούν ως κορύφωση νοήματος που ενισχύει τη συμβολική σκέψη, ενώ διατηρείται η στοχοθεσία της γλωσσικής διδασκαλίας. Η μεταφορά του στόχου-γραφήματος σε κύριο όνομα και πολιτισμικό συμφραζόμενο δημιουργεί επιπλέον σημεία ανάκλησης και νοηματοδότησης.

Τέλος, η σύντομη ρουτίνα αυτοαξιολόγησης επιτρέπει στους μαθητές να αναγνωρίσουν στρατηγικές που τους βοήθησαν (π.χ. παλαμάκια, κόκκινος φακός, συνεργασία), ενισχύοντας μεταγνωστικές διεργασίες (Flavell, 1979). Η διαδικασία αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην Α’ Δημοτικού, όπου η ορατοποίηση στρατηγικών συμβάλλει στη σταδιακή ανάπτυξη αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.

Διδακτικές προεκτάσεις

Υπάρχει δυνατότητα μεταφοράς του μοντέλου «ερευνητικής αποστολής» σε άλλα φωνήματα διατηρώντας την ίδια δομή (αφήγηση–μυστήρια–ρουτίνες εντοπισμού/συλλαβισμού/γραφής–εξιχνίαση). Μπορεί να εφαρμοστεί στα δίψηφα /μπ/ τσ/τζ/γκ/γκ/ ή σε δύσκολες φωνημικές αντιστοιχίσεις, διατηρώντας σταθερό τον μηχανισμό μάθησης και τροποποιώντας το γλωσσικό υλικό. Επιπροσθέτως, ευνοείται σαφώς η διαθεματική παραγωγή εικαστικού προϊόντος. Οι μαθητές εισάγονται στο εικαστικό ρεύμα του σουρεαλισμού, από το οποίο μπορούν να εμπνευστούν και να δημιουργήσουν πρωτότυπα έργα σημειώνοντας τίτλους/λεζάντες που περιέχουν το «ντ», π.χ. Ιπτάμενη ντομάτα.

Περιορισμοί

Η παρουσίαση αφορά την εφαρμογή διδακτικής παρέμβασης χωρίς ομάδα ελέγχου και χωρίς τυποποιημένες προ- και μετα-μετρήσεις, περιορίζοντας έτσι τη δυνατότητα αιτιώδους ερμηνείας. Τα δεδομένα προκύπτουν κυρίως από διαμορφωτική αξιολόγηση, δηλαδή την παρατήρηση κατά την πορεία διδασκαλίας, την απόδοση στις δραστηριότητες και στα φύλλα εργασίας. Παρότι αυτά είναι παιδαγωγικά ουσιώδη, δεν υποκαθιστούν δομημένα εργαλεία μέτρησης. Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να ενσωματώσει σύντομες προ/μετρήσεις, καταγραφή τύπων σφαλμάτων (διάσπαση δίψηφου, παραλείψεις, υποκαταστάσεις) και έλεγχο διατήρησης.

Συμπεράσματα

Η διδασκαλία του δίψηφου συμφώνου «ντ» στην Α’ Δημοτικού φαίνεται να ενισχύεται όταν συνδυάζονται (α) ρητή και συστηματική φωνημική διδασκαλία (National Reading Panel, 2000), (β) πολυαισθητηριακές ρουτίνες που υποστηρίζουν τη συλλαβική ακε-

ραιότητα και την ορθογραφική χαρτογράφηση (Ehri, 2005· Sousa, 2011), (γ) αφηγηματική πλαισίωση και παιχνίδι ρόλων που ενισχύουν τη νοηματοδότηση και τα κίνητρα (Bruner, 1966· Gee, 2003) και (δ) συνεργατική εργασία που λειτουργεί ως πλαίσιο σκαλωσιάς και αυτονόμησης (Vygotsky, 1978). Η διαθεματική σύνδεση με την τέχνη προσδίδει πολιτισμικό και αισθητικό βάθος, επιτρέποντας τη μεταφορά του στόχου-γραφήματος σε ευρύτερα συμφραζόμενα χρήσης. Συνολικά, η ισορροπία μεταξύ δομημένης καθοδήγησης και νοηματοδοτημένης, παιγνιώδους εμπλοκής αναδεικνύεται ως υποσχόμενη κατεύθυνση για την πρώιμη γραμματιστική μάθηση.

Βιβλιογραφία

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. New York, NY: Longman.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education, 5*(1), 7–74.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Longmans.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ehri, L. C. (2000). Learning to read and learning to spell. *Topics in Language Disorders, 20*(3), 19–36.

Ehri, L. C. (2005). Development of sight word reading. *Scientific Studies of Reading, 9*(2), 167–188.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist, 34*(10), 906–911.

Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove, UK: Erlbaum.

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance does not work. *Educational Psychologist*, *41*(2), 75–86.

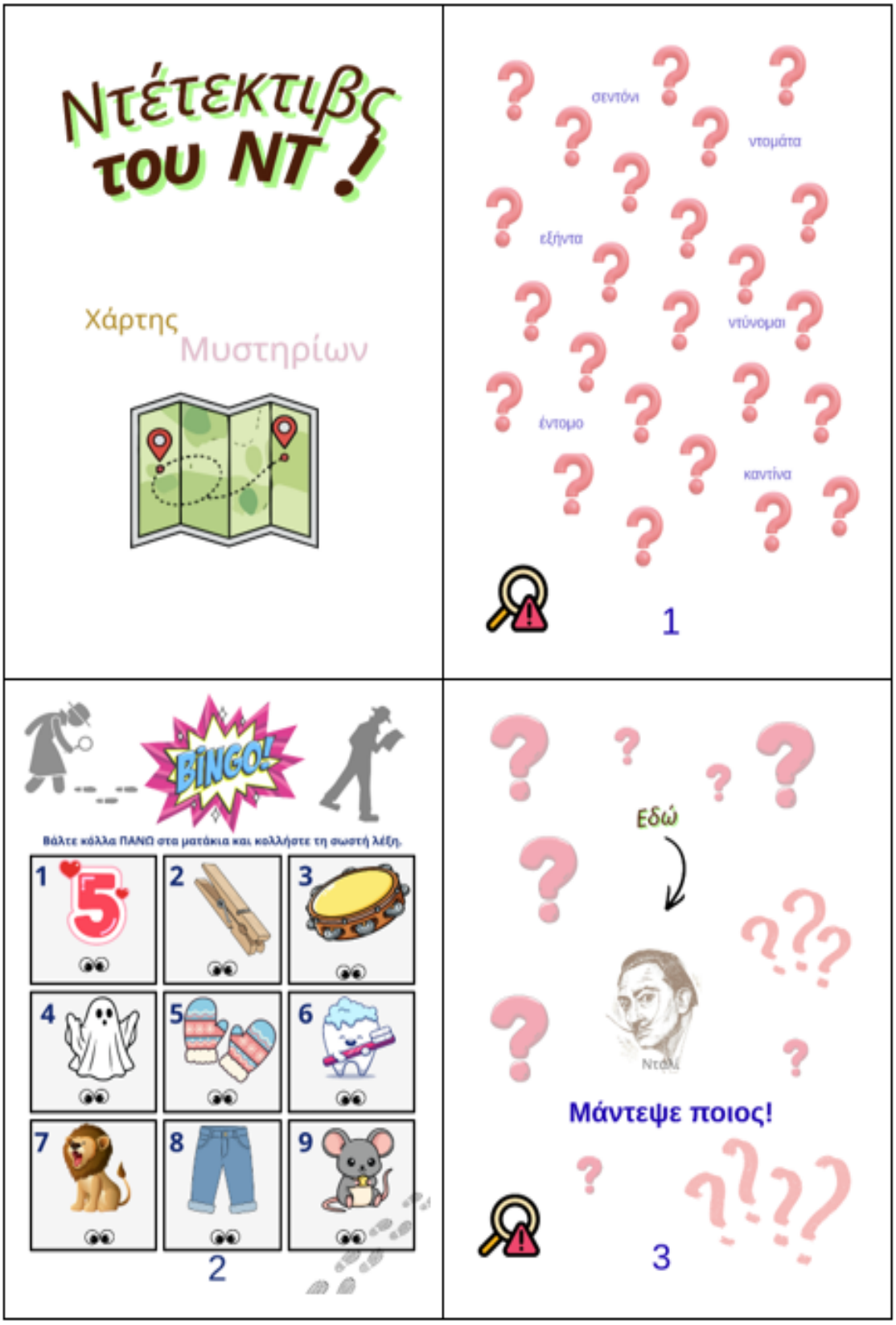
National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York, NY: Orion Press.

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

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΧΑΡΤΗΣ ΜΥΣΤΗΡΙΩΝ



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΑΤΟΜΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Όνομα: _____

Οι ντέτεκτιβς του ΝΤ σε αποστολή

1ο Μυστήριο

Εντόπισε όλα τα **ντ** στην ιστορία.



Έναν καιρό και μια φορά
Μπορεί τώρα ή παλιά
Ζούσαν κάτι ντέτεκτιβς μικροί
με μεγάλη φαντασία.

Ντου – ντου – ντου – ντου!
Χτύπησε η ντουντούκα δυνατά.
«Ντέτεκτιβς! Ντέτεκτιβς!
Νέο μυστήριο στη γειτονιά!»

Οι ντέτεκτιβς με μεγεθυντικό φακό,
με μπλε παντελόνι κοντό,
γράφουν κάθε ντοκουμέντο
με έντονο ταπεραμέντο.

2ο Μυστήριο

Εντόπισε με την ομάδα σου στο κόκκινο ταμπλό με τον φακό του ντέντεκτιβ όλες τις λέξεις που περιέχουν **ντ** και έπειτα χώρισε τες σε συλλαβές.

1		2	
3		4	

1

5		6	

3ο Μυστήριο

Σημείωσε με μικρά γράμματα τις λέξεις που βρήκατε με την ομάδα σου στο **Bingo!** για να αποκαλύψεις ένα στοιχείο του μυστηρίου.



1. _ ☐ _ _ _
2. _ _ _ _ _ _ ☐ _ _
3. _ _ ☐ _ _
4. ☐ _ _ _ _ _ _ _
5. _ ☐ _ _ _
6. _ _ ☐ _ _
7. _ _ _ _ _ ☐ _ _
8. _ _ _ _ _ ☐ _ _ _
9. _ _ _ _ _ _ _ ☐

Ο κλεμμένος πίνακας απεικονίζει _____ .

4ο Μυστήριο

Θυμάσαι ποιον σουρεαλιστή ζωγράφο είχαμε μάθει στα Εικαστικά; Με τον φακό του ντέτεκτιβ αποκάλυψε το όνομά του!





Η ΥΠΟΘΕΣΗ ΕΞΙΧΝΙΑΣΤΗΚΕ!

ΕΠΙΣΗΜΗ ΑΝΑΦΟΡΑ:

Ο κλεμμένος πίνακας είναι οι «_____» του_____ .

2

Πέρα από την απομνημόνευση: Διδάσκοντας τη Μικρασιατική Καταστροφή με ενδοτάξια ανεστραμμένη μάθηση στη ΣΤ΄ Δημοτικού

Αλμπάνης Ιωάννης ,Εκπαιδευτικός ΠΕ70, M.Sc.,

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει ένα καινοτόμο διδακτικό σενάριο για τη διδασκαλία του κεφαλαίου «Η Μικρασιατική Εκστρατεία και η Καταστροφή» στη ΣΤ΄ Δημοτικού, βασισμένο στις αρχές του Νέου Προγράμματος Σπουδών και στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης. Ο σχεδιασμός αξιοποιεί το μοντέλο της αναστραμμένης τάξης σε ενδοσχολικό πλαίσιο (in-class flipped learning), χωρίς εξωσχολική προετοιμασία, δίνοντας έμφαση στην ενεργητική, βιωματική και διερευνητική συμμετοχή των μαθητών. Μέσα από πολυτροπικό υλικό, ιστορικές πηγές, συνεργατικές δραστηριότητες, δημιουργική γραφή και ψηφιακά εργαλεία, επιδιώκεται η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης, ενσυναίσθησης και κριτικής προσέγγισης του παρελθόντος. Παράλληλα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες και στα μαθησιακά προφίλ των μαθητών. Τα ευρήματα της εφαρμογής αναδεικνύουν υψηλό βαθμό εμπλοκής, ενίσχυση της συνεργασίας και ουσιαστική σύνδεση της ιστορικής γνώσης με προσωπικές και κοινωνικές διαστάσεις της μνήμης.

Λέξεις-Κλειδιά: Μικρασιατική Καταστροφή, διδακτική ιστορίας, αναστραμμένη τάξη, διαφοροποιημένη μάθηση, ιστορική σκέψη

Beyond Memorization: Teaching the Asia Minor Catastrophe with In-Class Flipped Learning in Sixth-Grade Primary Education

Almpanis Ioannis, Primary Education Teacher PE70, M.Sc.,

Abstracts

This article presents an innovative teaching scenario for the chapter “The Asia Minor Campaign and the Catastrophe” in sixth-grade primary education, grounded in the principles of the new curriculum and contemporary learning theories. The design adopts the in-class flipped learning model, without homework preparation, emphasizing students’ active, experiential, and inquiry-based participation. Through multimodal material, historical sources, collaborative activities, creative writing, and digital tools, the approach aims to foster historical thinking, empathy, and critical engagement with the past. At the same time, differentiated instruction and assessment address students’ diverse needs and learning profiles. Findings from the implementation indicate high levels of engagement, strengthened collaboration, and meaningful connections between historical knowledge and personal as well as social dimensions of memory.

Key-words: Asia Minor Catastrophe, history education, flipped classroom, differentiated learning, historical thinking

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της Ιστορίας στη σύγχρονη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση απομακρύνεται από την απομνημόνευση και προσανατολίζεται στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης, κριτικής διερεύνησης και ενεργού συμμετοχής των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών προωθεί μαθητοκεντρικές, βιωματικές και διερευνητικές προσεγγίσεις που συνδέουν τη γνώση με τις εμπειρίες των παιδιών.

Η διδασκαλία της Μικρασιατικής Εκστρατείας και Καταστροφής στη ΣΤ΄ Δημοτικού προσφέρεται για τέτοιες προσεγγίσεις, καθώς πρόκειται για ενότητα με έντονο κοινωνικό και συναισθηματικό φορτίο, που ευνοεί την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και ουσιαστικής κατανόησης.

Το παρόν διδακτικό σενάριο βασίζεται στις αρχές του εποικοδομισμού, όπου η γνώση οικοδομείται μέσα από την εμπειρία και την ενεργό συμμετοχή (Vygotsky, 1978), ενώ αξιοποιεί και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των μαθητών (Tomlinson & Imbeau, 2010). Παράλληλα, ενσωματώνει την ενδοτάξια αναστραμμένη μάθηση, αξιοποιώντας τον διδακτικό χρόνο για συνεργατικές και διερευνητικές δραστηριότητες.

Αρχικά παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο του άρθρου, ενώ στη συνέχεια αναλύεται το διδακτικό σενάριο και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εφαρμογής του.

Θεωρητικό Μέρος

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση

Η σύγχρονη σχολική τάξη συνιστά ένα πολυδιάστατο και ετερογενές περιβάλλον, στο οποίο συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά, ικανότητες, ενδιαφέροντα και τρόπους μάθησης. Η αποτελεσματική διδασκαλία, επομένως, προϋποθέτει την υιοθέτηση παιδαγωγικών προσεγγίσεων που αναγνωρίζουν και αξιοποιούν αυτή την ποικιλομορφία, με στόχο την κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών.

Στο πλαίσιο αυτό, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση αναφέρεται στη συστηματική προσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας, λαμβάνοντας υπόψη τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μάθησης των μαθητών (Tomlinson & Imbeau, 2010). Αποτελεί μια προσέγγιση με ισχυρή θεωρητική θεμελίωση, καθώς ενσωματώνει βασικές αρχές από τον χώρο της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής και της κοινωνιολογίας (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020). Επιπλέον, εδράζεται στη θεωρία του εποικοδομισμού και σε σύγχρονα μοντέλα μάθησης, αναδεικνύοντας τον κεντρικό ρόλο του μαθητή και δίνοντας έμφαση στον σεβασμό της διαφορετικότητας (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020).

Μέσω της διαφοροποίησης, επιδιώκεται η ενίσχυση της ισότιμης πρόσβασης στη γνώση και η δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών για ουσιαστική και ενεργή μάθηση για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις αφετηρίες και τις δυνατότητές τους.

Αναστραμμένη Τάξη

Η Αναστραμμένη Τάξη (Flipped Classroom) βασίζεται στην αντιστροφή της παραδοσιακής διδακτικής διαδικασίας, καθώς το θεωρητικό μέρος μεταφέρεται εκτός της σχολικής αίθουσας και προσφέρεται συνήθως μέσω ψηφιακών μέσων, όπως εκπαιδευτικά βίντεο ή διαδραστικές παρουσιάσεις. Με αυτόν τον τρόπο, ο διδακτικός χρόνος εντός της τάξης αξιοποιείται για δραστηριότητες που απαιτούν υψηλότερο επίπεδο γνωστικής επεξεργασίας, όπως η ανάλυση, η σύνθεση, η επίλυση προβλημάτων και η διεξαγωγή συζητήσεων.

Αντίστοιχα, η Ενδοτάξια Αναστραμμένη Μάθηση (In-class Flipped Learning) συνιστά μια προσαρμοσμένη εκδοχή της μεθόδου, η οποία αντιμετωπίζει πρακτικές δυσκολίες, όπως η άνιση πρόσβαση των μαθητών σε τεχνολογικά μέσα εκτός σχολείου. Στην περίπτωση αυτή, η επαφή με το νέο γνωστικό περιεχόμενο πραγματοποιείται μέσα στην τάξη, μέσα από την αξιοποίηση πολυμεσικού υλικού, ενώ οι μαθητές εργάζονται είτε ατομικά είτε σε ομάδες με τον δικό τους ρυθμό. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο καθοδηγητή και υποστηρικτή της μαθησιακής διαδικασίας, ενισχύοντας την εξατομίκευση της μάθησης και καλλιεργώντας την αυτενέργεια και την υπευθυνότητα των μαθητών (Hart, 2024).

Σταθμοί Εργασίας

Οι σταθμοί εργασίας (learning stations) αποτελούν μια μαθητοκεντρική διδακτική προσέγγιση, η οποία ευθυγραμμίζεται με τις αρχές του εποικοδομισμού, καθώς ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο καθοδηγητή και διευκολυντή της μάθησης (Fox, 2004, όπ. αναφ. στο Ocak, 2010). Μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες, οι μαθητές εργάζονται ατομικά ή σε μικρές ομάδες, μετακινούνται μεταξύ διαφορετικών σταθμών και εμπλέκονται ενεργά σε διαφοροποιημένες μαθησιακές εμπειρίες. Η προσέγγιση αυτή ενισχύει την αυτονομία, την υπευθυνότητα και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, επιτρέποντάς τους να μαθαίνουν με τον δικό τους ρυθμό και τρόπο. Παράλληλα, συμβάλλει στην ανάπτυξη κινήτρων, αυτορρύθμισης και αυτοπεποίθησης, καθώς οι μαθητές θέτουν στόχους και αξιολογούν την πρόοδό τους (Novelli, 1995, όπ. αναφ. στο Ocak, 2010). Η αποτελεσματική εφαρμογή των σταθμών εργασίας προϋποθέτει προσεκτικό σχεδιασμό και σαφή οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας.

Διδακτικό Σενάριο

Διδακτικοί στόχοι και γνωστικές επιδιώξεις

Η διδακτική διαδικασία στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Μέσα από την επεξεργασία της Μικρασιατικής Εκστρατείας και Καταστροφής, οι μαθητές επιδιώκεται να κατανοήσουν βασικά ιστορικά γεγονότα και έννοιες, να αναπτύξουν δεξιότητες ανάλυσης και ερμηνείας πηγών, να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και τη δημιουργική έκφραση, καθώς και να ενισχύσουν τη συνεργασία και τον αναστοχασμό τους, συνδέοντας το παρελθόν με τη σύγχρονη εμπειρία.

Διδακτικές δραστηριότητες, μέθοδοι και μέσα εφαρμογής

Η διδασκαλία οργανώνεται σε τέσσερις διαδοχικές φάσεις, με αξιοποίηση πολυτροπικού υλικού, ιστορικών πηγών και δημιουργικών δραστηριοτήτων, με στόχο την ενεργή εμπλοκή όλων των μαθητών.

Εισαγωγή- Βιώμενη Εικόνα και Συναίσθημα: Η διδασκαλία ξεκινά με την προβολή ιστορικής φωτογραφίας της φλεγόμενης Σμύρνης χωρίς τίτλο ή σχόλια. Οι μαθητές παρατηρούν και καταγράφουν λέξεις και συναισθήματα (π.χ. φόβος, ξεριζωμός, ελπίδα). Ακολουθεί δραματοποίηση τύπου *tableau vivant*, όπου ομάδα μαθητών αναπαριστά τη σκηνή σιωπηλά και οι υπόλοιποι την ερμηνεύουν. Στη συνέχεια προβάλλεται σύντομο βίντεο https://www.youtube.com/watch?v=UMzUwGTuISs του εκπαιδευτικού δημιουργημένο με drone και μοντάζ, χωρίς αφήγηση. Στο βίντεο, αναπαρίστανται σιωπηλά η δραματική στιγμή του ξεριζωμού, καθώς οικογένειες Ελλήνων προσφύγων αποχωρούν από τη Σμύρνη και επιβιβάζονται σε πλοία και βάρκες . Οι εναέριες λήψεις, προσδίδουν στο υλικό έναν ατμοσφαιρικό και καλλιτεχνικό χαρακτήρα. Η αισθητική του και η κινηματογραφική προσέγγιση λειτουργούν ως ισχυρό ερέθισμα για τη φαντασία των παιδιών, ενισχύοντας τη συναισθηματική εμπλοκή και τη σύνδεση με το ιστορικό περιεχόμενο Το βίντεο ενεργοποιεί τη φαντασία και ενισχύει τη συναισθηματική σύνδεση με το θέμα.

Ερμηνευτική Σκέψη- "I see- I Think- I Wonder": Εφαρμόζεται η στρατηγική του Project Zero (Ritchhart, Church & Morrison, 2011). Οι μαθητές απαντούν σε ερωτήματα παρατήρησης και ερμηνείας: τι βλέπω, τι πιστεύω ότι συμβαίνει, τι αναρωτιέμαι. Ακολουθεί συζήτηση και, με καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, δημιουργείται χρονολογική λωρίδα των βασικών γεγονότων της Μικρασιατικής Καταστροφής.

Διερεύνηση- Τραπέζι Πόρων και Εργασία σε Ζεύγη: Στην τάξη διαμορφώνεται «σταθμός πόρων» με τρεις δραστηριότητες:

- Ανάλυση ιστορικών αποσπασμάτων
- Συγγραφή επιστολής ή ημερολογίου προσφυγόπουλου

- Παρατήρηση εικόνας και δημιουργία λεζάντας

Οι μαθητές εργάζονται σε ζεύγη, επιλέγοντας ρυθμό και σειρά εργασίας, ενώ ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί και υποστηρίζει.

Αναστοχασμός και Αξιολόγηση: Η ενότητα ολοκληρώνεται με συζήτηση αναστοχασμού, όπου οι μαθητές παρουσιάζουν σκέψεις και δημιουργίες. Ακολουθεί σύντομο ηλεκτρονικό κουίζ με ιστορικές εικόνες και ερωτήσεις κατανόησης, το οποίο υλοποιείται με χρήση ψηφιακών μέσων και παρέχει άμεση ανατροφοδότηση.

Η αξιολόγηση είναι διαμορφωτική και βασίζεται σε παρατήρηση, συμμετοχή και παραγωγή έργων, λαμβάνοντας υπόψη την ατομική πρόοδο κάθε μαθητή. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συντονιστής και υποστηρικτής, ενισχύοντας την αυτονομία και τη συνεργασία μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης.

Συμπεράσματα

Το παρόν διδακτικό σενάριο αναδεικνύει τη δυνατότητα αξιοποίησης σύγχρονων μαθητοκεντρικών και διερευνητικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η χρήση βιωματικών δραστηριοτήτων, πολυτροπικού υλικού και συνεργατικών μορφών μάθησης συνέβαλε στην απομάκρυνση από την απομνημόνευση και στην ενίσχυση της ουσιαστικής κατανόησης των ιστορικών γεγονότων, καλλιεργώντας παράλληλα την ιστορική σκέψη και την ενσυναίσθηση.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στην ενδοτάξια αναστραμμένη μάθηση, οι οποίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες της ετερογενούς τάξης και ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών. Η αξιοποίηση ιστορικών πηγών και δημιουργικών δραστηριοτήτων συνέβαλε στη σύνδεση της γνώσης με τη βιωμένη εμπειρία και τη συλλογική μνήμη.

Συνολικά, το σενάριο αναδεικνύει ότι η διδασκαλία θεμάτων με έντονο κοινωνικό και συναισθηματικό περιεχόμενο μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, ενισχύοντας τη διαμόρφωση ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων μαθητών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Hart, C. J. (2024). *Evidence of Empathy in Rhetoric and Composition Studies: Tracing Empathy in the Writing Classroom, Discipline, and Beyond*. Wayne State University.

Ioannidou- Koutselini, M. (2020). Diaforopoiisi tis didaskalias kai tis mathisis: Dyskolies kai paranoiseis. *Dialogoi! Theoria kai praxi stis epistimes agogis kai ekpaidefsis, 6,* 12-29. doi: 10.12681/dial.25544

Ocak, G. (2010). The effect of learning stations on the level of academic success and retention of elementary school students. *The New Educational Review*, *21*, 146-156.

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. John Wiley & Sons.

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom.* Alexandria, Virginia USA: ASCD.

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

Πυρρίχη 2.0: Αναβιώνοντας τον Αρχαίο Πολεμικό Χορό με Τεχνητή Νοημοσύνη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Καλαμπίχης Εμμανουήλ Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, Δ M.Sc,
Λεβέντη Χρυσάνθη Εκπαιδευτικός Π.Ε.02 M.Sc,
Ρόκα Αθηνά Εκπαιδευτικός Π.Ε.11 M.Sc

Περίληψη

Η παρούσα εργασία προτείνει μια καινοτόμο, διεπιστημονική διδακτική παρέμβαση που συνδέει τα γνωστικά αντικείμενα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας, της Πληροφορικής και της Φυσικής Αγωγής. Κεντρικός άξονας της μελέτης είναι η «Πυρρίχη», ο αρχαίος πολεμικός χορός, όπως περιγράφεται στο έργο του Ξενοφώντα. Η πρωτοτυπία της προσέγγισης έγκειται στη χρήση αλγορίθμων Τεχνητής Νοημοσύνης (Computer Vision και Pose Estimation) για την ψηφιακή αναπαράσταση και αξιολόγηση της κίνησης των μαθητών σε πραγματικό χρόνο. Η μεθοδολογία αναπτύσσεται σε τρία στάδια: α) τη φιλολογική αποδελτίωση και μετατροπή των αρχαίων ρημάτων κίνησης σε ψηφιακές εντολές, β) την τεχνολογική μοντελοποίηση μέσω του πλαισίου MediaPipe για την ανίχνευση σκελετικών σημείων, και γ) την κινησιολογική εφαρμογή στο σχολικό γυμναστήριο. Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι η ενσωμάτωση της ΤΝ στη διδακτική πράξη ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών για την κλασική κληρονομιά και προάγει την ενσώματη μάθηση (embodied learning). Η μελέτη καταλήγει στο ότι η διεπιστημονική συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων μπορεί να μετασχηματίσει το παραδοσιακό μάθημα σε μια βιωματική και σύγχρονη εκπαιδευτική εμπειρία.

Λέξεις-κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, Πυρρίχη, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Διεπιστημονικότητα, Ενσώματη Μάθηση.

Pyrrhichios 2.0: Reviving the Ancient War Dance with Artificial Intelligence in Secondary Education

Kalampichis Emmanouil, Teacher of Informatics, M.Sc,
Leventi Chrysanthi, Teacher of Literature, M.Sc,
Roka Athina Gym-Teacher) M.Sc

Abstract

This paper proposes an innovative, interdisciplinary pedagogical intervention that links the subject areas of Ancient Greek Literature, Computer Science, and Physical Education. The central axis of the study is the 'Pyrrhichios,' the ancient war dance, as described in the works of Xenophon. The originality of this approach lies in the use of Artificial Intelligence algorithms (Computer Vision and Pose Estimation) for the digital representation and real-time evaluation of students' movement. The methodology is developed in three stages: a) the philological indexing and conversion of ancient Greek motion verbs into digital commands, b) technological modeling via the MediaPipe

framework for skeletal landmark detection, and c) kinesthetic application within the school gymnasium. The results suggest that the integration of AI into teaching practice enhances student interest in classical heritage and promotes embodied learning. The study concludes that interdisciplinary collaboration between educators of different specialties can transform a traditional lesson into an experiential and modern educational experience.
Key-words: Artificial Intelligence, Pyrrhichios, Secondary Education, Interdisciplinarity, Embodied Learning.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από την ανάγκη υπέρβασης των στεγανών μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων. Στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η διδασκαλία των Ανθρωπιστικών Σπουδών και της Φυσικής Αγωγής συχνά αντιμετωπίζεται αποσπασματικά, αποκομμένη από τις τεχνολογικές εξελίξεις που διαμορφώνουν το ενδιαφέρον των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2002). Η έλευση της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) προσφέρει πλέον νέα εργαλεία για την αναπλαισίωση της κλασικής κληρονομιάς, μετατρέποντας τη μάθηση από μια παθητική διαδικασία ανάγνωσης σε μια ενεργητική, βιωματική εμπειρία.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έννοια της «Ενσώματης Μάθησης» (Embodied Learning), η οποία υποστηρίζει ότι η νόηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη σωματική κίνηση και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Shapiro, 2019). Στην αρχαιότητα, ο χορός και η γυμναστική αποτελούσαν αναπόσπαστο κομμάτι της παιδείας, με την «Πυρρίχη» να δεσπόζει ως μέσο διάπλασης του σώματος και του χαρακτήρα. Ο Ξενοφών, στο έργο του Κύρου Παιδεία, διασώζει λεπτομερείς περιγραφές κινήσεων που αναδεικνύουν τη στρατιωτική και καλλιτεχνική αξία του χορού αυτού (Lawler, 1964).

Ωστόσο, η ερμηνεία αυτών των κειμένων στη σχολική αίθουσα παραμένει συχνά σε θεωρητικό επίπεδο, δυσκολεύοντας τους μαθητές να αντιληφθούν τη δυναμική της κίνησης. Η παρούσα εργασία προτείνει τη χρήση τεχνολογιών Υπολογιστικής Όρασης (Computer Vision) και αλγορίθμων Εκτίμησης Ανθρώπινης Στάσης (Pose Estimation) για την αναβίωση της Πυρρίχης. Μέσω της ΤΝ, οι γραπτές πηγές μετατρέπονται σε ψηφιακά κινησιολογικά πρότυπα, επιτρέποντας στους μαθητές να «συνομιλήσουν» σωματικά με το παρελθόν.

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να παρουσιάσει ένα διεπιστημονικό πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ Φιλολόγου, Πληροφορικού και Γυμναστή. Στόχος είναι η δημιουργία ενός ψηφιακού περιβάλλοντος όπου η ακρίβεια του αρχαίου λόγου συναντά την εμβιομηχανική ανάλυση και την αλγοριθμική επεξεργασία, προάγοντας μια ολιστική παιδαγωγική προσέγγιση (Resnick, 2017).

Μεθοδολογία και σχεδιασμός της παρέμβασης

Η πρότασή μας βασίζεται σε ένα διεπιστημονικό μοντέλο τριών σταδίων, όπου η φιλολογική ανάλυση τροφοδοτεί την τεχνολογική υλοποίηση και η τελευταία εφαρμόζεται στο πλαίσιο της Φυσικής Αγωγής.

Φάση Α: Φιλολογική Αποδελτίωση και Σημασιολογική Ανάλυση

Το πρώτο στάδιο αφορά την επεξεργασία της πρωτογενούς πηγής. Επιλέχθηκε το απόσπασμα από την Κύρου Ανάβασις του Ξενοφώντα (VI.1.9-10), καθώς παρέχει σαφείς κινησιολογικές περιγραφές:

«...καὶ ὁ Μυσὸς ὀρχεῖτο. [...] καὶ τέλος ὁ Μυσὸς τὸ Περσικὸν ὠρχεῖτο, κρούων τὰς πέλτας, καὶ ὤκλαζε καὶ ἐξανίστατο· καὶ ταῦτα πάντα ἐν ῥυθμῷ πρὸς τὸν αὐλὸν ἐποίει.»

Η φιλολογική επεξεργασία δεν περιορίστηκε στη μετάφραση, αλλά επεκτάθηκε στην οντολογική κατηγοριοποίηση των κινήσεων. Η χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) απαιτεί σαφείς ορισμούς· ως εκ τούτου, οι αρχαιοελληνικοί όροι μετατράπηκαν σε «εντολές κίνησης» (movement primitives), δημιουργώντας ένα λεξικό αναφοράς για τον αλγόριθμο (Πίνακας 1).

Αρχαίος Όρος	**Σημασιολογική Ερμηνεία**	**AI Tag (Label)**
Ὤκλαζε	Κάμψη γονάτων, χαμήλωμα κέντρου βάρους.	*Squat / Low Stance*
Ἐξανίστατο	Απότομη άνοδος, αναπήδηση.	*Upward Movement / Jump*
Κρούων τὰς πέλτας	Συγχρονισμένη κρούση ασπίδων.	*Arm Collision / Sync*
Ἐν ῥυθμῷ	Χρονικός περιορισμός κίνησης.	*Temporal Alignment (BPM)*

Πίνακας 1: Αντιστοίχιση Αρχαιοελληνικών Όρων και AI Tags

Η «Γραμματική» της Κίνησης

Στο στάδιο αυτό, τεκμηριώνεται ότι η Πυρρίχη δεν αποτελεί μια τυχαία σειρά κινήσεων, αλλά ένα σημειωτικό σύστημα. Κάθε κίνηση (π.χ. το ὀκλάζειν) αντιστοιχεί σε μια συγκεκριμένη πολεμική τακτική, όπως η αποφυγή βέλους ή η κάλυψη πίσω από την ασπίδα (Lawler, 1964). Αυτή η ανάλυση προσθέτει το απαραίτητο ακαδημαϊκό βάθος, μετατρέποντας την ψηφιακή αναπαράσταση από μια απλή τεχνική αναφορά σε μια ουσιαστική ερμηνεία της αρχαίας όρχησης.

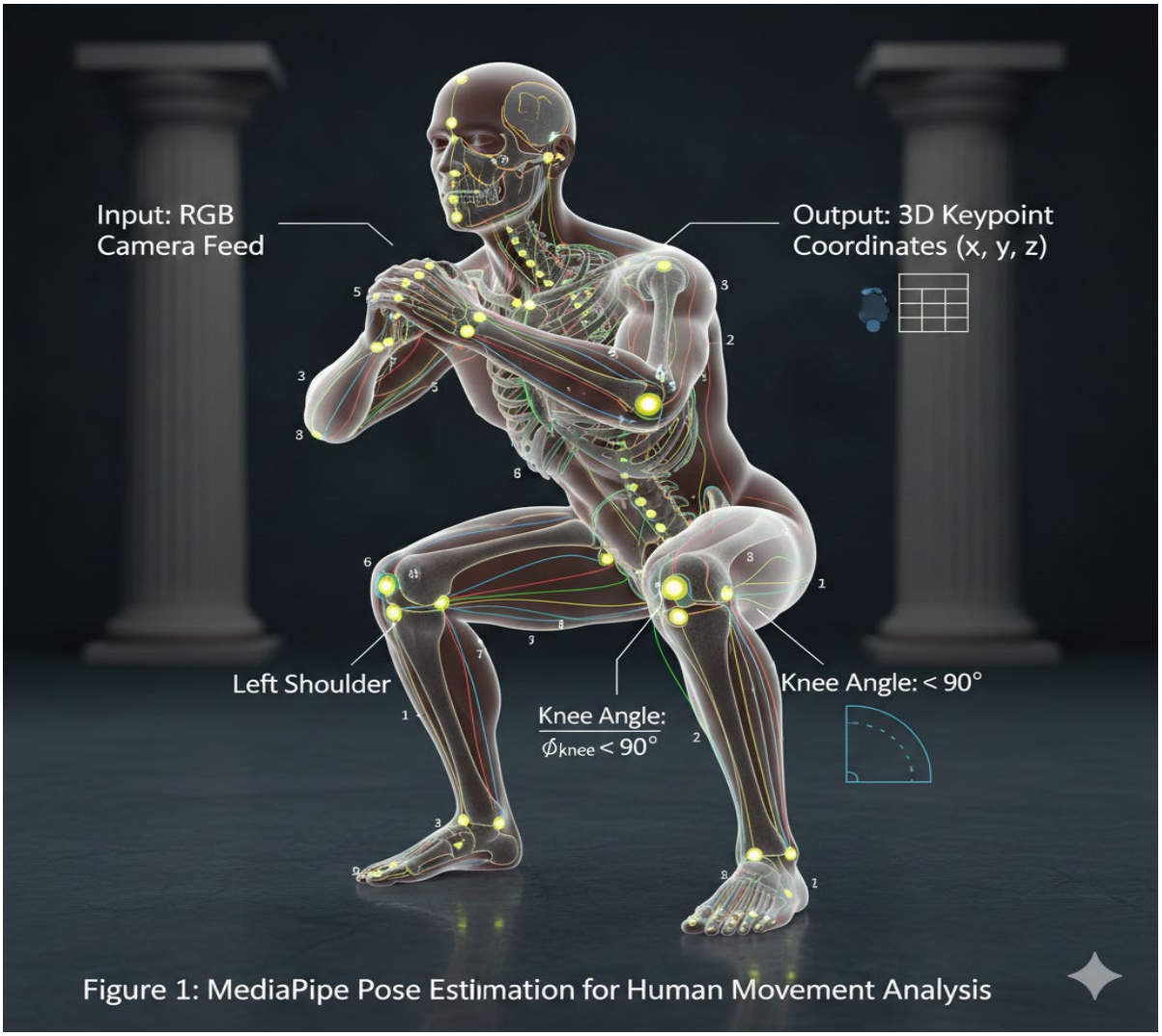
Φάση Β: Τεχνολογική Υλοποίηση και Μοντελοποίηση AI

Η τεχνολογική διάσταση του εγχειρήματος στηρίζεται στην Υπολογιστική Όραση (Computer Vision). Ο στόχος μετατοπίζεται από την απλή ψηφιακή καταγραφή στην

ενεργή αλληλεπίδραση: η AI αναλαμβάνει να συγκρίνει τη φυσική δραστηριότητα του μαθητή με τα πρότυπα που εξήχθησαν από το κείμενο του Ξενοφώντα.

Αλγοριθμική Υποδομή (Pose Estimation)

Για την υλοποίηση προκρίνεται η χρήση προεκπαιδευμένων μοντέλων Βαθιάς Μάθησης (Deep Learning), με επικρατέστερο το πλαίσιο MediaPipe Pose. Η τεχνολογία αυτή επιτρέπει τον εντοπισμό 33 κρίσιμων σημείων του ανθρώπινου σώματος (keypoints) σε τρισδιάστατο χώρο (x, y, z) σε πραγματικό χρόνο. Το πλεονέκτημα για τη σχολική τάξη είναι ότι απαιτείται μόνο μια τυπική κάμερα (webcam), καθιστώντας την παρέμβαση οικονομικά προσιτή και εύκολα υλοποιήσιμη (Signhal et al., 2023).



Εικόνα 1: Ανάλυση κίνησης με MediaPipe. Δημιουργήθηκε με το μοντέλο Τεχνητής Νοημοσύνης Gemini της Google (2026).

Μετατροπή Φιλολογικών «Labels» σε Ψηφιακούς Κανόνες

Προκειμένου η AI να «κατανοήσει» το αρχαίο κείμενο, οι όροι μεταφράστηκαν σε μαθηματικές παραμέτρους ελέγχου (heuristics). Η AI (Deep Learning) χρησιμοποιείται

για την *ανίχνευση* του σκελετού, ενώ ο *έλεγχος της ορθότητας* γίνεται με κανόνες (heuristics):

- «Ὤκλαζε» (Squat Logic): Ο αλγόριθμος υπολογίζει τη γωνία των γονάτων $\theta_{knee} < 90^{\circ}$ σε σχέση με την κατακόρυφη μετατόπιση του κέντρου μάζας (pelvis keypoint).
- «Ἐξανίστατο» (Jump Detection): Καταγράφεται η απότομη μεταβολή της ταχύτητας στην κάθετο (y-axis) και η στιγμιαία αύξηση της απόστασης των keypoints των αστραγάλων από το επίπεδο αναφοράς του εδάφους.
- «Κρούων τὰς πέλτας» (Interaction Sync): Ανίχνευση της εγγύτητας (proximity) των keypoints των καρπών στο ύψος του θώρακα, σε συνδυασμό με την ανάλυση της επιτάχυνσης των άνω άκρων.

Διεπαφή Ανάδρασης (Feedback Loop)

Το σύστημα λειτουργεί ως ψηφιακός βοηθός προπονητή, παρέχοντας άμεση ανάδραση στον μαθητή μέσω μιας γραφικής διεπαφής (GUI). Η ροή της αλληλεπίδρασης περιλαμβάνει:

- **Αποστολή (Task):** Το σύστημα προβάλλει στην οθόνη το ρήμα (π.χ. «Ὤκλαζε»).
- **Σύγκριση:** Η AI συγκρίνει τη στάση του μαθητή με τις προκαθορισμένες τιμές (thresholds) του ιδεατού μοντέλου της Πυρρίχης.
- **Αποτέλεσμα:** Εμφανίζεται μήνυμα επιτυχίας (π.χ. «Επιτυχές Ὤκλασμα!») ή διορθωτική οδηγία σε περίπτωση απόκλισης.

Η μετάβαση από το «ἀναγιγνώσκειν» στο «ποιεῖν» επιτυγχάνεται μέσω της αλγοριθμικής ανάλυσης. Η Τεχνητή Νοημοσύνη δεν λειτουργεί ως αυτοσκοπός, αλλά ως ένας «ψηφιακός καθρέπτης» που επιτρέπει στον μαθητή να συναισθανθεί τον ρυθμό και τη δυναμική του αρχαίου κειμένου, καθιστώντας την πληροφορική ένα οργανικό εργαλείο των Ψηφιακών Ανθρωπιστικών Σπουδών (Digital Humanities).

Φάση Γ: Κινησιολογική Εφαρμογή και Φυσική Αγωγή

Η τρίτη φάση αποτελεί την πρακτική κορύφωση της παρέμβασης, όπου η θεωρία και ο κώδικας μετουσιώνονται σε κίνηση στον χώρο του Γυμναστηρίου. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής είναι διττός: η καθοδήγηση της εμβιομηχανικά ορθής κίνησης και η διασφάλιση της βιωματικής σύνδεσης του μαθητή με τον ρυθμό της Πυρρίχης.

Προετοιμασία και Εμβιομηχανική Ανάλυση

Πριν από την αλληλεπίδραση με το σύστημα ΤΝ, πραγματοποιείται ειδική προθέρμανση που εστιάζει στις αρθρώσεις που θα ενεργοποιηθούν (γόνατα, αστράγαλοι, καρποί). Ο Γυμναστής αναλύει την εμβιομηχανική των κινήσεων, μεταφράζοντας τις φιλολογικές αναφορές σε σύγχρονη κινησιολογία:

- **Το «Ὦκλασμα»:** Διδάσκεται ως βαθύ κάθισμα (squat) με διατήρηση της οσφυϊκής μοίρας σε ουδέτερη θέση. Η σταθερότητα αυτή είναι απαραίτητη για την προσομοίωση της αμυντικής κάλυψης πίσω από την ασπίδα.
- **Η «Ἔξανάστασις»:** Αναλύεται ως εκρηκτική κίνηση (plyometric jump). Η ώθηση ξεκινά από το πρόσθιο μέρος του πέλματος, προσομοιώνοντας την απότομη αντεπίθεση από τη θέση άμυνας.

Η Διδακτική της «Ενσώματης Ιστορίας»

Η άσκηση δεν αντιμετωπίζεται ως μια στείρα σειρά επαναλήψεων, αλλά ως μίμηση (mimesis). Οι μαθητές καλούνται να «ενσαρκώσουν» τον αρχαίο πολεμιστή, χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους για να νοηματοδοτήσουν την κίνηση (π.χ. αποφυγή βέλους κατά το ὤκλαζε). Ο Γυμναστής επιβλέπει τη ροή και τον ρυθμό, ο οποίος πρέπει να είναι σύμφωνος με τον «αὐλόν» (ρυθμική συνοδεία), ενισχύοντας τον νευρομυϊκό συντονισμό και την ιδιοδεκτικότητα.

Παιδαγωγική Αξιολόγηση και Ανάδραση

Κατά την εκτέλεση μπροστά στην κάμερα του συστήματος ΤΝ, ο Γυμναστής χρησιμοποιεί τα δεδομένα της εφαρμογής για να παρέχει άμεση ανατροφοδότηση.

- Αν η ΤΝ καταγράψει απόκλιση στις μοίρες του καθίσματος ή στον χρονισμό της αναπήδησης, ο Γυμναστής παρεμβαίνει με διορθωτικές οδηγίες.

- Η αξιολόγηση είναι διαμορφωτική: δεν εστιάζει μόνο στην «επίδοση», αλλά στον βαθμό που ο μαθητής κατανόησε τη σχέση μεταξύ της γραπτής περιγραφής και της σωματικής πράξης.

Η ενσωμάτωση της Φυσικής Αγωγής σε μια φιλολογική-τεχνολογική παρέμβαση αίρει την παραδοσιακή διχοτομία σώματος-πνεύματος στο σχολικό πρόγραμμα. Ο μαθητής δεν μαθαίνει απλώς «για» την Πυρρίχη, αλλά «γίνεται» ο ίδιος ο φορέας της ιστορικής πληροφορίας. Η κίνηση λειτουργεί ως μνημονική στρατηγική (mnemonic strategy), καθιστώντας την αρχαία γραμματεία μια βιωμένη πραγματικότητα (Pellegrini, 2005).

Διδακτική Εφαρμογή: Το Workshop της Πυρρίχης

Η παρέμβαση σχεδιάστηκε για να ολοκληρωθεί σε ένα διδακτικό δίωρο (90 λεπτά), εμπλέκοντας διαδοχικά τα τρία γνωστικά πεδία.

Φάση / Διάρκεια	**Χώρος**	**Δραστηριότητα**	**Ρόλος Εκπαιδευτικών**
1. Θεωρητική (20')	Τάξη	Ανάλυση του κειμένου του Ξενοφώντα & ιστορικό πλαίσιο.	**Φιλόλογος:** Εντοπισμός ρημάτων κίνησης.
2. Τεχνολογική (25')	Εργαστήριο Πληροφορικής	Επίδειξη του AI μοντέλου και του "ψηφιακού καθρέπτη".	**Πληροφορικός:** Επεξήγηση λειτουργίας Pose Estimation.
3. Βιωματική (35')	Γυμναστήριο	Εκτέλεση Πυρρίχης με ταυτόχρονη ανάδραση από την AI.	**Γυμναστής:** Κινησιολογική επίβλεψη & διόρθωση.
4. Αναστοχαστική (10')	Γυμναστήριο	Συζήτηση για την εμπειρία και τη σύνδεση λόγου-σώματος.	**Ομάδα:** Αξιολόγηση μαθησιακών στόχων.

Πίνακας 2: Συνοπτική Ροή Διδακτικού Σεναρίου

Αποτελέσματα Πιλοτικής Εφαρμογής

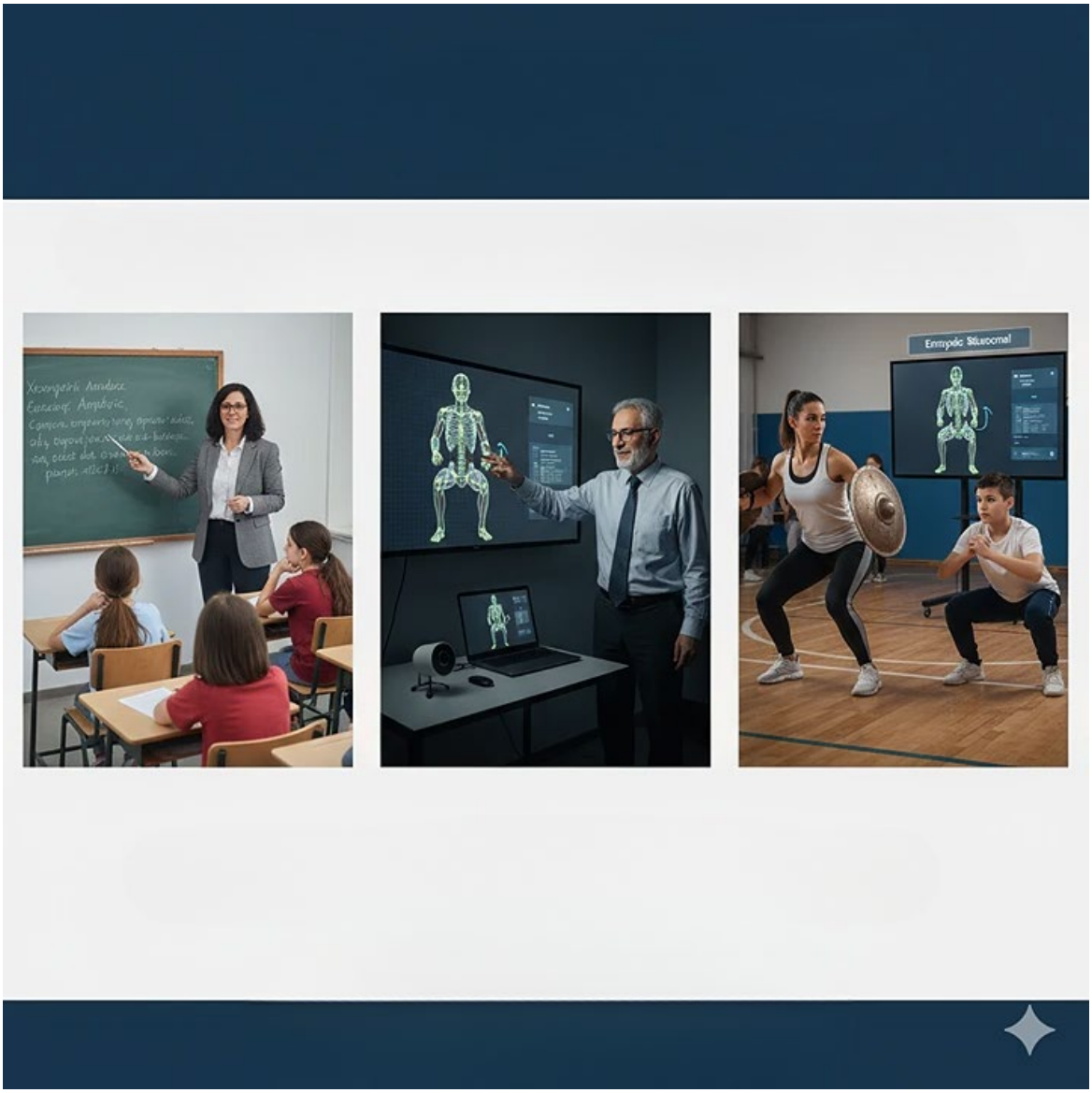
Η πρόταση «Πυρρίχη 2.0» εφαρμόστηκε πιλοτικά σε τμήμα της Β' Γυμνασίου, επιβεβαιώνοντας τη λειτουργικότητα του διεπιστημονικού μοντέλου. Η ποιοτική αξιολόγηση της παρέμβασης μέσω παρατήρησης και σύντομων συνεντεύξεων με τους μαθητές ανέδειξε τα εξής:

- Ενίσχυση Κινήτρου: Οι μαθητές που παραδοσιακά αντιμετώπιζαν το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών ως μια στατική διαδικασία, επέδειξαν αυξημένο ενδιαφέρον, καθώς η Τεχνητή Νοημοσύνη προσέδωσε μια παιγνιώδη διάσταση (gamification) στην ανάλυση του κειμένου.

- Ακρίβεια Κίνησης και Αυτοδιόρθωση: Η άμεση οπτική ανάδραση από τον «ψηφιακό καθρέπτη» επέτρεψε στους μαθητές να διορθώνουν τη στάση του σώματός τους (π.χ. το βάθος του ὀκλάσματος) χωρίς τη διαρκή παρέμβαση του εκπαιδευτικού, προάγοντας την αυτονομία στη μάθηση.

- Συναισθηματική Εμπλοκή: Η διαδικασία της «ενσάρκωσης» του αρχαίου πολεμιστή βοήθησε στην καλύτερη κατανόηση του ιστορικού πλαισίου και των αξιών της αρχαίας ελληνικής παιδείας, καθώς η γνώση δεν έμεινε στο επίπεδο της πληροφορίας αλλά έγινε βίωμα.

Παρά τις τεχνικές προκλήσεις (π.χ. αρχική βαθμονόμηση της κάμερας), η ανταπόκριση των μαθητών κατέδειξε ότι η χρήση της ΤΝ μπορεί να αποτελέσει έναν ισχυρό σύμμαχο στη διδασκαλία των ανθρωπιστικών σπουδών, γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ της κλασικής γνώσης και της σύγχρονης ψηφιακής κουλτούρας.



Εικόνα 2: Διεπιστημονική Συνεργασία. Δημιουργήθηκε με το μοντέλο Τεχνητής Νοημοσύνης Gemini της Google (2026).

Συζήτηση και συμπεράσματα

Η πιλοτική εφαρμογή της «Πυρρίχης 2.0» ανέδειξε τη δυναμική της Τεχνητής Νοημοσύνης ως εργαλείου διεπιστημονικής ολοκλήρωσης στο σύγχρονο σχολείο.

- **Μαθησιακά Οφέλη:** Η μετατόπιση από την παραδοσιακή αποστήθιση στην ενσώματη εμπειρία αύξησε κατακόρυφα το ενδιαφέρον των μαθητών για την αρχαία γραμματεία, αποδεικνύοντας ότι η βιωματική μάθηση μπορεί να αναζωογονήσει το ενδιαφέρον για την κλασική κληρονομιά.

- **Πρακτικές Προκλήσεις:** Παρά την επιτυχία του εγχειρήματος, σημειώθηκαν περιορισμοί που αφορούν κυρίως τις υλικοτεχνικές υποδομές, όπως η ανάγκη για επαρκή φωτισμό στον χώρο του γυμναστηρίου για τη βέλτιστη λειτουργία

των αλγορίθμων υπολογιστικής όρασης. Επιπλέον, η απαίτηση για στενή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων συχνά προσκρούει στο άκαμπτο ωρολόγιο πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι προοπτικές εξέλιξης της «Πυρρίχης 2.0» προδιαγράφονται ιδιαίτερα ευρείες, καθώς το προτεινόμενο μοντέλο μπορεί να αποτελέσει τη βάση για ακόμη πιο εμβυθιστικές εκπαιδευτικές εμπειρίες. Στις μελλοντικές επεκτάσεις του προγράμματος εξετάζεται η προσθήκη τεχνολογιών Επαυξημένης και Εικονικής Πραγματικότητας (AR/VR). Μέσω αυτών, ο ψηφιακός σκελετός του μαθητή, όπως αποτυπώνεται από την AI, δεν θα προβάλλεται απλώς σε μια δισδιάστατη οθόνη, αλλά θα μετατρέπεται σε ένα τρισδιάστατο avatar. Αυτό το avatar θα μπορεί να «μεταφέρεται» σε ένα πιστά αναπαραστημένο ψηφιακό περιβάλλον της αρχαιότητας, όπως η παλαίστρα ενός αρχαίου σταδίου ή η ορχήστρα ενός αρχαίου θεάτρου.

Παράλληλα, η ενσωμάτωση πιο εξελιγμένων αλγορίθμων μηχανικής μάθησης θα μπορούσε να επιτρέψει τη δημιουργία ενός δυναμικού συστήματος προσαρμοστικής μάθησης (adaptive learning), το οποίο θα προσαρμόζει το επίπεδο δυσκολίας και τις κινησιολογικές απαιτήσεις ανάλογα με το βιομετρικό και εμβιομηχανικό προφίλ του κάθε μαθητή. Με τον τρόπο αυτό, η σύνδεση των Ψηφιακών Ανθρωπιστικών Σπουδών με την Τεχνητή Νοημοσύνη θα περάσει από το στάδιο της απλής αναπαράστασης στο στάδιο της πλήρους βιωματικής εμβύθισης.

Συμπερασματικά, η πρόταση αυτή αποδεικνύει ότι η τεχνολογία, όταν υπηρετεί την παιδαγωγική και τον πολιτισμό, μπορεί να αναδομήσει δημιουργικά το σχολικό περιβάλλον, καθιστώντας τις ανθρωπιστικές σπουδές επίκαιρες, ζωντανές και ελκυστικές στην ψηφιακή εποχή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Google Gemini. (2026). *Εικόνες για το διεπιστημονικό διδακτικό σενάριο «Πυρρίχη 2.0»* [Παραγωγή μέσω Τεχνητής Νοημοσύνης]. https://gemini.google.com

Hanna, J. L. (2008). A nonverbal language for imagining and learning. *Educational Leadership*, *65*(5), 70-75.

Kourtis-Kazoullis, V. (2014). Digital Humanities and the teaching of Ancient Greek. *Journal of Applied Linguistics*, (30), 105–124. https://doi.org/10.26262/jal.v0i30.4363

Lawler, L. B. (1964). *The dance in Ancient Greece*. Wesleyan University Press.

Lonsdale, S. H. (1993). *Dance and ritual play in Greek religion*. Johns Hopkins University Press.

Lugmayr, A., & Tichine, S. (2020). *Convergence of media, art, and technology in Digital Humanities*. Springer.

Matsangouras, I. (2002). *I diathematikotita sti scholiki gnosi: Ennoiokentriki anaplaisiosi kai schedia ergasias*. Grigori.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.

Pellegrini, A. D. (2005). *The role of play in human development*. Oxford University Press.

Resnick, M. (2017). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. MIT Press.

Sermpezis, V. (1995). *O rythmos stin archaia elliniki orchisi kai i didaktiki tou sti Fysiki Agogi* [Didaktoriki diatrivi, Dimokriteio Panepistimio Thrakis].

Shapiro, L. (2019). *Embodied cognition* (2nd ed.). Routledge.

Singhal, A., Agrawal, A., & Gupta, A. (2023). Real-time human pose estimation using MediaPipe: A survey. *International Journal of Computer Applications*, *185*(14), 25-30. https://doi.org/10.5120/ijca2023922754

Skouteri-Didaskalou, E. (1980). *O archaios polemikos choros: Pyrrichi*. (Aftoekdosi).

Xenophon. (1998). *Anabasis* (C. L. Brownson, Trans.). Loeb Classical Library.

Σχέδιο μαθήματος μίας διδακτικής ώρας στο μάθημα της πληροφορικής σε Ε.Ε.Ε.ΕΚ. στην θεματική ενότητα «Αποθηκευτικά μέσα»

Σιλιγκούνας Γρηγόριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86 Ειδικής Αγωγής, M.Sc. & M.Ed.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση ενός σχεδίου μαθήματος διάρκειας μίας διδακτικής ώρας στο μάθημα της πληροφορικής στη Δ' τάξη Ε.Ε.Ε.ΕΚ. (Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης), στο πλαίσιο του θεματικού άξονα «Γνωρίζω τον ηλεκτρονικό υπολογιστή» και ειδικότερα της θεματικής ενότητας «Αποθηκευτικά μέσα του ηλεκτρονικού υπολογιστή». Το αντικείμενο της εργασίας αφορά τις βασικές κατηγορίες αποθηκευτικών μέσων, τη λειτουργία τους και τον ρόλο τους στην αποθήκευση δεδομένων, με στόχο την κατανόηση εννοιών προσαρμοσμένων στις ανάγκες μαθητών ειδικής αγωγής με ήπια νοητική υστέρηση. Αρχικά παρουσιάζονται συνοπτικά στοιχεία για το μάθημα της Πληροφορικής στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ., ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή του σχεδίου μαθήματος και η εργασία ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, τα συμπεράσματα και το αντίστοιχο φύλλο εργασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: σχέδιο μαθήματος, ειδική αγωγή, oer, αποθηκευτικά μέσα.

Lesson plan for a one-hour teaching session in the subject of Informatics in E.E.E.EK., on the topic "Storage devices"

Siligkounas Grigorios, Special Education IT Teacher, M.Sc. & M.Ed.

Abstracts

The purpose of this paper is to present a one-hour lesson plan for the subject of Informatics in the 4th grade of E.E.E.EK., within the thematic axis "Getting to Know the Computer" and, more specifically, the thematic unit "Computer Storage Media." The focus of the paper is on the basic categories of storage media, their function, and their role in data storage, aiming to support the understanding of concepts adapted to the needs of special education students with mild intellectual disability. Initially, brief information is provided about the Informatics course in E.E.E.EK., followed by a detailed presentation of the lesson plan. The paper concludes with the evaluation of the learning process, the conclusions, and the corresponding worksheet.

Key-Words: lesson plan, special education, oer, storage devices.

Εισαγωγή

Το μάθημα της Πληροφορικής στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ. συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων και στην ενίσχυση της λειτουργικής αυτονομίας των μαθητών, μέσα σε ένα δομημένο και παιδαγωγικά κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον. Μέσα

από βιωματικές, πολυαισθητηριακές και επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες, οι μαθητές εξοικειώνονται σταδιακά με βασικές έννοιες της τεχνολογίας, κατανοούν τη χρήση και τη σημασία του ηλεκτρονικού υπολογιστή και γνωρίζουν τα κύρια μέρη και τις λειτουργίες του. Παράλληλα, ενισχύονται δεξιότητες όπως η συνεργασία, η τήρηση απλών οδηγιών, η αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων και η δημιουργική έκφραση. Η διδακτική διαδικασία προσαρμόζεται στο γνωστικό επίπεδο, στον ρυθμό μάθησης και στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή, ώστε η μάθηση να είναι κατανοητή, ουσιαστική και αξιοποιήσιμη στην καθημερινότητά τους.

Σκοπός και στόχοι διδασκαλίας

Ο σκοπός του παρόντος σχεδίου μαθήματος, λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό επίπεδο και τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, είναι η κατανόηση ότι τα αποθηκευτικά μέσα αποτελούν βασικό μέρος του ηλεκτρονικού υπολογιστή, καθώς επιτρέπουν την αποθήκευση, τη διατήρηση και την ανάκτηση δεδομένων. Οι μαθητές καλούνται να αντιληφθούν τον ρόλο των αποθηκευτικών μέσων στη λειτουργία του υπολογιστή και τη χρησιμότητά τους σε απλές καθημερινές δραστηριότητες, όπως η φύλαξη αρχείων.

Με αναφορά στην ταξινομία του Bloom και σε επίπεδο επιμέρους στόχων, το σχέδιο μαθήματος επιδιώκει την καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που συμβάλλουν στη σταδιακή κατανόηση του αντικειμένου και στη σύνδεσή του με την πρακτική αξιοποίηση του υπολογιστή. Ειδικότερα, οι στόχοι διατυπώνονται ως εξής:

Γνωστικοί στόχοι: Οι μαθητές να αναγνωρίζουν βασικά αποθηκευτικά μέσα του ηλεκτρονικού υπολογιστή, να τα ονομάζουν και να περιγράφουν με απλό τρόπο τη βασική τους λειτουργία. Επίσης, να μπορούν να τα ταξινομούν και να διακρίνουν τη χρήση κάθε αποθηκευτικού μέσου.

Στόχοι δεξιοτήτων: Οι μαθητές να χειρίζονται απλά αποθηκευτικά μέσα, όπου αυτό είναι εφικτό, και να συμμετέχουν σε βιωματικές, παιγνιώδεις και διαδραστικές δραστηριότητες, αξιοποιώντας ψηφιακά εργαλεία μάθησης για την εφαρμογή της νέας γνώσης.

Στόχοι στάσεων: Οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και με συνεργατικό πνεύμα σε ομαδικές δραστηριότητες, να τηρούν απλούς και βασικούς κανόνες σωστής χρήσης του εξοπλισμού και να διαμορφώνουν θετική στάση απέναντι στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Ένταξη στο πρόγραμμα σπουδών

Το παρόν σχέδιο μαθήματος βρίσκεται σε άμεση συνάφεια 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.) του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Με βάση τις προβλέψεις των Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ., το συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος μπορεί να εφαρμοστεί στο μάθημα της Πληροφορικής και στις τρεις τάξεις του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. (Δ’, Ε’ και ΣΤ’). Παράλληλα, με κατάλληλες προσαρμογές, δύναται να αξιοποιηθεί και

στο μάθημα της Πληροφορικής στο ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ.

Μαθησιακό περιβάλλον

Το τμήμα της Δ’ τάξης του Ε.Ε.Ε.ΕΚ., απαρτίζεται από πέντε μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση, οι οποίοι εμφανίζουν ήρεμη, συνεργάσιμη και θετική στάση κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η διδασκαλία πραγματοποιείται στο εργαστήριο Πληροφορικής, έναν χώρο που υποστηρίζει την πρακτική, βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση και προσφέρει κατάλληλες συνθήκες για ενεργή επαφή με τον τεχνολογικό εξοπλισμό. Οι μαθητές ακολουθούν πρόθυμα τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, επικοινωνούν αποτελεσματικά τόσο με τον ίδιο όσο και μεταξύ τους και συμβάλλουν στη ομαλή εξέλιξη του μαθήματος και στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Η τάξη λειτουργεί σε κλίμα ασφάλειας, αποδοχής και αμοιβαίου σεβασμού, όπου προάγεται η θετική συμπεριφορά και η ενεργός συμμετοχή, χωρίς να παρατηρούνται προβλήματα πειθαρχίας ή συγκρούσεις.

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 στοχευμένη βιωματική και λεκτική αφόρμηση, με σκοπό την ενεργοποίηση των εμπειριών των μαθητών σχετικά με τη φύλαξη προσωπικών τους αρχείων. Ο εκπαιδευτικός τοποθετεί πάνω στο θρανίο μια τυπωμένη φωτογραφία και διατυπώνει την ανοιχτή ερώτηση «Αν θέλω να κρατήσω αυτή τη φωτογραφία και να μη χαθεί, πού μπορώ να τη φυλάξω;», δίνοντας χρόνο σε κάθε μαθητή να εκφραστεί σύμφωνα με τις δυνατότητές του.

Ακολουθεί ήπια καθοδήγηση, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός συνδέει τις απαντήσεις των μαθητών με τον στόχο του μαθήματος, αναφέροντας: «Στον υπολογιστή και στο κινητό μας, πού νομίζετε ότι φυλάγονται οι φωτογραφίες και τα τραγούδια; Θέλετε να δούμε πού τα κρατά ο υπολογιστής;». Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται ενδιαφέρον και διαμορφώνεται μια ομαλή μετάβαση στην προβολή του διαδραστικού βίντεο, το οποίο θα παρουσιάσει τα αποθηκευτικά μέσα. Η εισαγωγική φάση λειτουργεί ως σύνδεση ανάμεσα στην καθημερινή εμπειρία των μαθητών και στη νέα γνώση που πρόκειται να κατακτηθεί.

Στάδιο ‘Παρουσίαση νέου περιεχομένου μάθησης’ (30’ λεπτά)

Στην αρχή, γίνεται προβολή ενός διαδραστικού βίντεο (Ανοιχτός Εκπαιδευτικός Πόρος - OER), που έχει δημιουργηθεί ειδικά για το μάθημα από τον εκπαιδευτικό, το

οποίο συνδυάζει εποπτικά μέσα, καθοδηγούμενη διερεύνηση και μικρές δραστηριότητες κατανόησης. Η παρουσίαση δεν παραμένει θεωρητική αλλά διακοπτόμενη από μικρές επεξηγηματικές παρεμβάσεις, όπου ο εκπαιδευτικός επαναδιατυπώνει, βελτιώνει ή απλουστεύει έννοιες, προσαρμόζοντας συνεχώς τον βαθμό δυσκολίας στις ανάγκες της ομάδας, ενώ και οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν απορίες και ερωτήσεις τους. Το βίντεο διαθέτει τόσο διερευνητικές ερωτήσεις, που λειτουργούν ως σημεία εστίασης της προσοχής, και παράλληλα δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αξιολογήσει σε πραγματικό χρόνο την πορεία κατανόησης, όσο και σύντομες ενσωματωμένες δραστηριότητες, με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που εμπλουτίζουν τη διδασκαλία και ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή.

Μετά την προβολή του βίντεο, ακολουθεί η βιωματική δραστηριότητα. Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο μικρές ομάδες των 2-3 ατόμων και συγκεντρώνονται γύρω από τον πάγκο εργασίας, όπου βρίσκονται διάφορα αποθηκευτικά μέσα του υπολογιστή. Ο εκπαιδευτικός αναφέρει διαδοχικά μία συσκευή αποθήκευσης σε κάθε ομάδα. Οι μαθητές καλούνται να την εντοπίσουν στον πάγκο και, αφού τη βρουν, να υποδείξουν, αν το γνωρίζουν, πού και πώς συνδέεται ή τοποθετείται στον υπολογιστή. Με αυτόν τον τρόπο ενεργοποιείται η παρατήρηση, η ανάκληση γνώσεων και η συνεργασία μέσα στην ομάδα. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός προβάλλει στον βιντεοπροβολέα (ή, αν υπάρχει, στο διαδραστικό πίνακα / οθόνη), οπτικοακουστικό υλικό (Image Hotspots - OER) που παρουσιάζει τον ορθό τρόπο σύνδεσης και τοποθέτησης κάθε μέσου. Η δραστηριότητα οργανώνεται έτσι ώστε οι μαθητές να βλέπουν τις συσκευές, τη σωστή διαδικασία και να ακούν τις σχετικές οδηγίες. Ο συνδυασμός όρασης, ακοής και αφής ενισχύει την κατανόηση και διευκολύνει τη συγκράτηση της πληροφορίας. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εξετάζουν προσεκτικά τις συσκευές και να τις περιγράφουν με απλό, σαφή λόγο. Ο εκπαιδευτικός διατηρεί διακριτικό καθοδηγητικό ρόλο. Παρέχει υποδείξεις όταν χρειάζεται, χωρίς να υποκαθιστά τη δράση και την ανακάλυψη των μαθητών.

Στο τρίτο μέρος του σταδίου, οι μαθητές βρίσκονται κάθε ένας στον υπολογιστή του, (σε περίπτωση, που δεν υπάρχουν υπολογιστές για όλους τους μαθητές, θα καθίσουν δύο μαθητές ανά υπολογιστή) και ανοίγουν το ηλεκτρονικό φύλλο εργασίας που υπάρχει στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή τους. Ακολουθούν δύο παιγνιώδεις δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί με βάση τις αρχές της θετικής ενίσχυσης στην ειδική αγωγή. Το παιχνίδι μνήμης (OER) με ζεύγη εικόνων αποθηκευτικών συσκευών ενισχύει την οπτική διάκριση και την συγκράτηση πληροφοριών. Η αντιστοίχιση για την ταξινόμηση των συσκευών σε εσωτερικά και εξωτερικά αποθηκευτικά μέσα (OER) διευκολύνει την κατανόηση και μειώνει τη γνωστική δυσκολία. Σε αυτό το στάδιο, ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί την πορεία των μαθητών, στηρίζει και ενθαρρύνει κάθε τους προσπάθεια, παρεμβαίνει διακριτικά όπου χρειάζεται και αναγνωρίζει κάθε μικρή επιτυχία.

Στάδιο ‘Αξιολόγηση - Ανακεφαλαίωση’ (10’ λεπτά)

Στο τελευταίο στάδιο της διδασκαλίας, οι μαθητές ανοίγουν την τρίτη δραστηριότητα

του φύλλου εργασίας που είναι ένα ηλεκτρονικό κουίζ (OER) το οποίο έχει συνολικά 8 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις διατυπώνονται με συντομία και σαφήνεια, ενώ όπου κρίνεται σκόπιμο πλαισιώνονται από εικόνες που υποστηρίζουν την κατανόηση. Το σύντομο κουίζ αξιοποιείται ως εργαλείο αξιολόγησης, ενισχύοντας παράλληλα το αίσθημα προόδου των μαθητών. Ακολουθεί σύντομη ανακεφαλαίωση, κατά την οποία επαναλαμβάνονται οι βασικές έννοιες του μαθήματος. Η διδασκαλία ολοκληρώνεται με τη συμπλήρωση ενός σύντομου ερωτηματολογίου ανατροφοδότησης (OER) και αποτυπώνει την εμπειρία τους από το μάθημα.

Χαρακτηριστικά διδασκαλίας

Η διδασκαλία που υλοποιείται στο συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος για τα αποθηκευτικά μέσα βασίζεται σε μια σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία συνδυάζει τον εποικοδομητισμό, τη μαθητοκεντρική μάθηση, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την πολυαισθητηριακή προσέγγιση, στοιχεία ιδιαίτερα σημαντικά στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής. Παράλληλα, αξιοποιούνται συστηματικά οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και οι Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι (OER), οι οποίοι ενισχύουν την αλληλεπίδραση, τη συμμετοχή και την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών. Η δομή του μαθήματος είναι σαφής και σταδιακή, επιτρέποντας στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και να οικοδομούν τη γνώση μέσα από εμπειρία και καθοδήγηση (Ciambrone, 2017).

Στην εισαγωγική φάση, η διδασκαλία αξιοποιεί βιωματικά στοιχεία από την καθημερινή ζωή των μαθητών, όπως η φύλαξη προσωπικών αντικειμένων (π.χ. φωτογραφίες, έγγραφα). Με αυτόν τον τρόπο ενεργοποιούνται οι προϋπάρχουσες γνώσεις και δημιουργείται άμεση σύνδεση με το νέο περιεχόμενο. Η χρήση απλών, ανοιχτών ερωτήσεων δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν, ανεξάρτητα από το επίπεδο έκφρασης τους. Έτσι, η μάθηση ξεκινά από το οικείο και προχωρά στο νέο, κάτι που βοηθά την κατανόηση και μειώνει τη γνωστική επιβάρυνση (Deek & Kimmel, 1993).

Κατά την παρουσίαση του νέου περιεχομένου, η διδασκαλία αποκτά διερευνητικό και διαλογικό χαρακτήρα. Το διαδραστικό βίντεο λειτουργεί ως βασικό εργαλείο καθοδήγησης, ενώ οι ενσωματωμένες ερωτήσεις και δραστηριότητες επιτρέπουν συνεχή έλεγχο κατανόησης. Ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τον ρυθμό και το επίπεδο δυσκολίας σε πραγματικό χρόνο, ανάλογα με τις αντιδράσεις των μαθητών. Αυτό ενισχύει την ενεργητική συμμετοχή και βοηθά κάθε μαθητή να παρακολουθεί με βάση τις δυνατότητές του (Kolås, 2015).

Η βιωματική δραστηριότητα με τα πραγματικά αποθηκευτικά μέσα αποτελεί βασικό στοιχείο της διδασκαλίας. Οι μαθητές παρατηρούν, αγγίζουν και αναγνωρίζουν τις συσκευές, ενώ παράλληλα συζητούν για τη χρήση και τη σύνδεσή τους. Ο συνδυασμός όρασης, αφής και ακοής ενισχύει τη συγκράτηση της πληροφορίας και διευκολύνει τη μεταφορά της γνώσης σε πραγματικές καταστάσεις. Η εργασία σε μικρές ομάδες (2–3 μαθητών) ενισχύει τη συνεργασία, την επικοινωνία και την κοινωνική

αλληλεπίδραση, στοιχεία κρίσιμα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε μαθητές ειδικής αγωγής (Cápay, 2019).

Στη συνέχεια, η ενσωμάτωση παιχνιδοκεντρικών στοιχείων στη διδασκαλία ενισχύει σημαντικά τα εσωτερικά κίνητρα και τη μαθησιακή εμπλοκή των παιδιών. Ειδικότερα, δραστηριότητες όπως τα παιχνίδια μνήμης, οι αντιστοιχίσεις και τα σύντομα κουίζ δεν συμβάλλουν μόνο στην εμβάθυνση της κατανόησης, αλλά ενισχύουν παράλληλα την αυτορρύθμιση και τη συγκέντρωση. Ταυτόχρονα, οι πρακτικές αυτές συνιστούν μορφή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς δίνουν τη δυνατότητα σε μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά χαρακτηριστικά να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, ενεργοποιώντας πολλαπλούς τρόπους επεξεργασίας της πληροφορίας, όπως τον λεκτικό, τον οπτικό και τον κιναισθητικό (Magnago & Nunes, 2024).

Η αξιολόγηση έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα και ενσωματώνεται ομαλά στη διαδικασία μάθησης. Το σύντομο κουίζ με 8 ερωτήσεις δίνει άμεση εικόνα για το επίπεδο κατανόησης, χωρίς να προκαλεί άγχος. Η χρήση εικόνων σε ορισμένες ερωτήσεις βοηθά μαθητές με δυσκολίες κατανόησης λόγου. Η ανακεφαλαίωση που ακολουθεί ενισχύει τη σταθεροποίηση των βασικών εννοιών, ενώ η συμπλήρωση ερωτηματολογίου ανατροφοδότησης δίνει φωνή στους μαθητές και βοηθά τον εκπαιδευτικό να βελτιώσει τη διδασκαλία του (Ward & Remnant, 2016).

Εποπτικά μέσα - υλικά

Θα χρησιμοποιηθούν οι υπολογιστές στο εργαστήριο πληροφορικής, ο βιντεοπροβολέας του εργαστηρίου (ή/και ο διαδραστκός πίνακας / οθόνη). Αποθηκευτικά μέσα 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 υλοποιείται κατά κύριο λόγο με διαμορφωτικό προσανατολισμό, αξιοποιώντας τη συστηματική παρατήρηση, τον προφορικό διάλογο και σύντομες δραστηριότητες ελέγχου κατανόησης, οι οποίες εντάσσονται στη ροή της διδασκαλίας. Το φύλλο εργασίας, που περιλαμβάνει παιγνιώδεις μορφές αξιολόγησης - όπως παιχνίδι μνήμης, αντιστοίχιση και σύντομο κουίζ - λειτουργεί συμπληρωματικά ως εργαλείο ελέγχου της εμπέδωσης, προσφέροντας στους μαθητές έναν ήπιο και ευχάριστο τρόπο ανάδειξης των γνώσεών τους. Τα λάθη αντιμετωπίζονται με υποστηρικτική διάθεση, μέσω αναδιατύπωσης και στοχευμένης καθοδήγησης, με στόχο την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της ενεργούς συμμετοχής, χωρίς την πρόκληση αγχωτικών καταστάσεων.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου κατέδειξε τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η ενσωμάτωση διαδραστικού εκπαιδευτικού υλικού, καθ’ όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, ως βασικού παράγοντα ουσιαστικής ενίσχυσης της ενεργούς εμπλοκής

μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολυτροπική διάσταση των ψηφιακών εργαλείων, σε συνάρτηση με τις δυνατότητες άμεσης αλληλεπίδρασης που παρέχουν, συνέβαλε αποτελεσματικά στη βελτίωση της συγκέντρωσης, της παρακολούθησης και της κατανόησης σύνθετων εννοιών, μειώνοντας παράλληλα τον γνωστικό φόρτο και ενισχύοντας την αυτονομία και τη συνέπεια της συμμετοχής των μαθητών. Η διαδραστική φύση των δραστηριοτήτων του φύλλου εργασίας λειτούργησε ενισχυτικά στην εμπέδωση της γνώσης, προσφέροντας μορφές αξιολόγησης που χαρακτηρίζονται από προσβασιμότητα, ευχαρίστηση και χαμηλό επίπεδο άγχους. Συνολικά, τα ευρήματα αυτά συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι η αξιοποίηση διαδραστικών ψηφιακών εργαλείων συμβάλλει καθοριστικά στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας, υποστηρίζοντας έμπρακτα τις αρχές της διαφοροποιημένης και πολυαισθητηριακής διδασκαλίας, οι οποίες αποτελούν θεμελιώδη συνιστώσα της ειδικής αγωγής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Cápay, M. (2019). Enhancing the Teaching of Informatics through Engaging Experience. In *CSEDU (1)* (pp. 453-460).

Ciambrone, R. (2017). Pedagogy and ICT: The Principles of Differentiated Teaching and New Technologies. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLDC)*, 8(2), 39-55.

Deek, F. P., & Kimmel, H. (1993, November). Changing the students' role from passive listeners to active participants. In *Proceedings of IEEE Frontiers in Education Conference-FIE'93* (pp. 321-325). IEEE.

Kolås, L. (2015, June). Application of interactive videos in education. In *2015 International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET)* (pp. 1-6). IEEE.

Magnago, W., & Nunes, P. (2024). Gamification and inclusive education: Promoting the engagement of all students. *ARACÊ Учредители: Seven Events, 6*(2).

Ward, H., & Remnant, K. (2016). Assessing learning. *Teaching science in the primary classroom. London: Sage.*

Δικτυογραφία - σύνδεσμοι

Σύνδεσμος διαδραστικού βίντεο: Διαδραστικό βίντεο OER

Σύνδεσμος Image Hotspot: Image Hotspot OER

Σύνδεσμος φύλλου εργασίας: Φύλλο εργασίας

Σύνδεσμος παρουσίασης: Παρουσίαση ανακεφαλαίωσης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Αποθηκευτικά μέσα Η/Υ

Τάξη:

Μάθημα: Πληροφορική

Ενότητα: Το Υλικό του Υπολογιστή (Αποθηκευτικά μέσα)

Ονοματεπώνυμο Μαθητή:

Ημερομηνία:

Για κάθε δραστηριότητα, κάνετε κλικ κρατώντας πατημένο το Ctrl (πλήκτρο κάτω αριστερά στο πληκτρολόγιο) στο σύνδεσμο της δραστηριότητας.

1η δραστηριότητα

Θα κάνετε κλικ στο σύνδεσμο που ακολουθεί παρακάτω ή εναλλακτικά θα μεταβείτε στη διεύθυνση https://tinyurl.com/3jp3m9ja όπου θα ανοίξει μια ιστοσελίδα με ένα παιχνίδι μνήμης. Στόχος είναι να σχηματίσετε τα 6 ζεύγη εικόνων με συσκευές αποθήκευσης του Η/Υ στο συντομότερο δυνατό χρόνο και με τις λιγότερες προσπάθειες.

Σύνδεσμος: Αποθηκευτικά μέσα του Η/Υ

2η δραστηριότητα

Θα κάνετε κλικ στο σύνδεσμο που ακολουθεί παρακάτω ή εναλλακτικά θα μεταβείτε στη διεύθυνση https://tinyurl.com/mryhtv5p όπου θα ανοίξει μια ιστοσελίδα με μια αντιστοίχιση. Μεταφέρετε τις εικόνες των αποθηκευτικών μέσων στη σωστή κατηγορία ταξινόμησης της.

Σύνδεσμος: Ταξινόμηση αποθηκευτικών μέσων του Η/Υ

3η δραστηριότητα

Θα κάνετε κλικ στο σύνδεσμο που ακολουθεί παρακάτω ή εναλλακτικά θα μεταβείτε στη διεύθυνση https://tinyurl.com/2ysc5twm όπου θα ανοίξει μια ιστοσελίδα με ένα κουίζ. Κάνουμε κλικ στο κουμπί Έναρξη για να ξεκινήσει το κουίζ. Θα απαντήσουμε συνολικά σε 8 ερωτήσεις.

Σύνδεσμος: Κουΐζ αξιολόγησης

Ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης

Θα κάνετε κλικ στο σύνδεσμο που ακολουθεί παρακάτω ή εναλλακτικά θα μεταβείτε στη διεύθυνση https://tinyurl.com/mvd7re95. Μαζί με την βοήθεια του εκπαιδευτικού, απαντήστε στις 2 ερωτήσεις για το σημερινό μας μάθημα.

Σύνδεσμος: Ερωτηματολόγιο