Νέος Παιδαγωγός

ONLINE

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.



Διαδικτυακή έκδοση

http://neospaidagogos.online

57ο Τεύχος, Σεπτέμβριος 2026

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

Το εξώφυλλο του 57ου τεύχους του περιοδικού αντλεί την έμπνευσή του από το άρθρο, με τίτλο: «*00.Θ.Ε. Μικρασιατική καταστροφή και μαθητές ΕΠΑ.Λ.*»

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 57ο - Σεπτέμβριος 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, 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 57ο - Σεπτέμβριος 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 57ο - Σεπτέμβριος 2026

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

1 Σεπτεμβρίου 2026

Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,

από 1-9-2026 ως και 30-9-2026, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 58ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 58ου τεύχους:

- *Ως 30-9-2026, παραλαβή άρθρων*
- *Ως 31-10-2026, ανάρτηση του 58ου 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 57ο - Σεπτέμβριος 2026

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

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Σελ. 16	00.Θ.Ε. Μικρασιατική καταστροφή και μαθητές ΕΠΑ.Λ.
Σελ. 30	01.Θ.Ε. Ενεργητική ακρόαση και συνεργασία σχολείου–οικογένειας: Σχεδιασμός εκπαιδευτικής παρέμβασης για μαθητές και γονείς
Σελ. 39	01.Θ.Ε. Παιδαγωγικές προσαρμογές στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στο επίπεδο Β1 σε μαθητές με δυσλεξία και/ή ΔΕΠΥ
Σελ. 45	01.Θ.Ε. Παράγοντες που ενισχύουν τη συμμετοχή στο μάθημα φυσικής αγωγής
Σελ. 55	01.Θ.Ε. Στερεότυπα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: μια διδακτική παρέμβαση
Σελ. 64	02.Θ.Ε. Αξιοποίηση πολυτροπικών εργαλείων διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την οικοδόμηση της έννοιας του χρόνου στην Α΄ Δημοτικού
Σελ. 75	02.Θ.Ε. Διδακτική των Εργαστηριακών Μαθημάτων του Τομέα Υγείας, Πρόνοιας και Ευεξίας των ΕΠΑΛ. Το Μοντέλο Kolb στην Ειδικότητα Βοηθός Νοσηλευτή
Σελ. 85	03.Θ.Ε. Εκπαιδευτική Ρομποτική και Κυκλοφοριακή Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο: Μια διαθεματική πρόταση με αξιοποίηση της Επαυξημένης Πραγματικότητας
Σελ. 95	03.Θ.Ε. Ενσωμάτωση Διαδραστικών Πινάκων στην Επαγγελματική Εκπαίδευση: Ανάλυση Εφαρμογής σε Εσπερινό Λύκειο
Σελ. 107	08.Θ.Ε. Από την πρόσβαση στο ανήκειν: Εκπαιδευτική ηγεσία, κοινωνική δικαιοσύνη και συμπερίληψη μαθητών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο
Σελ. 115	08.Θ.Ε. Διερεύνηση νεανικής παραβατικότητας σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Σελ. 126	08.Θ.Ε. Η διαχείριση και η πρόληψη περιστατικών ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού

Σελ. 143	08.Θ.Ε. Ο ρόλος της επικοινωνίας στην αποκλιμάκωση συγκρούσεων στη σχολική τάξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
Σελ. 151	08.Θ.Ε. Ο ρόλος της καλής συνεργασίας μεταξύ Διεύθυνσης και Συμβούλου Σχολικής Ζωής στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού
Σελ. 160	08.Θ.Ε. Υλοποιώντας το «Σχολείο για Όλους»: Συμπεριληπτική Παιδαγωγική και πρακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Σελ. 171	08.Θ.Ε. Φυσική άσκηση για μαθητές 5-8 ετών με αυτισμό
Σελ. 181	10.Θ.Ε. Αξιοποιώντας την Europeana στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας: Πολιτιστική Κληρονομιά και Τεχνητή Νοημοσύνη σε δημιουργικό διάλογο
Σελ. 191	10.Θ.Ε. Δημιουργία Σχολικού Μουσείου
Σελ. 199	10.Θ.Ε. Η πολιτιστική κληρονομιά ως πεδίο έρευνας στις σχολικές δραστηριότητες: Η περίπτωση του λικέρ «κίτρο Νάξου»
Σελ. 209	10.Θ.Ε. Η σχέση της καινοτόμου εργασιακής συμπεριφοράς με την εργασιακή αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Σελ. 217	10.Θ.Ε. Θρησκευτικοί χώροι ως ζωντανές σχολικές αίθουσες: Μια βιωματική διαδρομή στη γνώση
Σελ. 227	11.Θ.Ε. Τα Μαθηματικά ως Κοινή Γλώσσα: Μια Διαθεματική Σύνδεση Αμαρουσίου και Reunion Island
Σελ. 235	11.Θ.Ε. Το eTwinning ως εργαλείο διασχολικής συνεργασίας και κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης: η περίπτωση του «Compass of the Future»
Σελ. 246	13.Θ.Ε. Από τη σχολική ηγεσία στον σχολικό μετασχηματισμό. Συνθετική ερμηνεία οργανωσιακών μηχανισμών μέσα από μία ποιοτική και μία ποσοτική έρευνα σε Κύπρο και Ελλάδα
Σελ. 254	13.Θ.Ε. Διερεύνηση της σχολικής κουλτούρας και της συνεργατικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών
Σελ. 262	13.Θ.Ε. Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών
Σελ. 272	14.Θ.Ε. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως πεδίο Κριτικής Παιδαγωγικής: Θεωρητικές αναγνώσεις και σύγχρονες τάσεις
Σελ. 281	15.Θ.Ε. Από την ποσοτική μέτρηση στην τέταρτη γενιά αξιολόγησης: Πέντε βασικοί πυλώνες ανάπτυξης της σχολικής μονάδας

Σελ. 291 | 15.Θ.Ε. Η διαχείριση διοικητικών κρίσεων στη σχολική μονάδα: Νομιμότητα και εκπαιδευτική ηγεσία στον ρόλο του Διευθυντή

Σελ. 299 | 15.Θ.Ε. Η ενσυναισθητική συμπεριφορά των διευθυντών-ριών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: αντιλήψεις εκπαιδευτικών με βάση τον συνολικό χρόνο προϋπηρεσίας

Σελ. 307 | 15.Θ.Ε. Η μείωση του μαθητικού πληθυσμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Διαχρονική ανάλυση διοικητικών δεδομένων της Διεύθυνσης Π.Ε. Γ΄ Αθήνας (2020-2027)

Σελ. 316 | 15.Θ.Ε. Η συμπόνια στην εργασία και η σχολική ηγεσία: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σελ. 324 | 15.Θ.Ε. Ο Διευθυντής ως ηγέτης καινοτομίας στην εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης

Σελ. 333 | 15.Θ.Ε. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αγγλικής σχολικής ηγεσίας

Σελ. 344 | 17.Θ.Ε. Συνθέτοντας το όραμα και την παιδαγωγική πρόταση για το σχολείο του μέλλοντος

Σελ. 352 | 17.Θ.Ε. Το λαϊκό παραμύθι των Ρομά ως εργαλείο συμπεριληπτικής παιδαγωγικής: Μια πρόταση έρευνας δράσης με τη χρήση επαυξημένης πραγματικότητας

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗ ΜΑΧΙΜΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σελ. 363 | 06.Θ.Ε. Από το αίνιγμα του Van Helmont στη διερευνητική προσέγγιση της φωτοσύνθεσης: διδακτικό σενάριο με ψηφιακά εργαλεία και πειραματισμό

Σελ. 370 | 06.Θ.Ε. Έξυπνο Φως με Τεχνητή Νοημοσύνη. Διδακτικό σενάριο για τις Τ.Π.Ε. στην ΣΤ’ Δημοτικού με το micro:bit CreateAI

Σελ. 379 | 06.Θ.Ε. Κάτω από την επιφάνεια του "παγόβουνου": Βιωματικό εργαστήριο εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Σελ. 388 | 06.Θ.Ε. Ο «Φιλοκτήτης» του Γιάννη Ρίτσου ως εργαλείο διδακτικής αξιοποίησης στο Λύκειο

Σελ. 395 | 06.Θ.Ε. Ο Μπούρινος ως πεδίο Εκπαίδευσης για την Αειφορία: Σχεδιασμός και εφαρμογή διδακτικού σεναρίου για μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σελ. 405	06.Θ.Ε. Ο ρόλος της θάλασσας στον κλίμα μιας περιοχής. Μια διδακτική πρόταση για τη Γεωλογία-Γεωγραφία Α’ Γυμνασίου
Σελ. 415	06.Θ.Ε. Οι κριτικές για την ποιητική συλλογή Οι Στροφές του Ζαν Μορεάς στις αρχές του εικοστού αιώνα και η διδακτική τους αξιοποίηση. Εκπαιδευτικό Σενάριο
Σελ. 424	06.Θ.Ε. Πρόταση διδασκαλίας του μοτίβου στα Μαθηματικά της Α΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου
Σελ. 434	06.Θ.Ε. Σχέδιο μαθήματος μίας διδακτικής ώρας στο μάθημα της πληροφορικής σε Ε.Ε.Ε.ΕΚ. στην θεματική ενότητα «Το λογισμικό του υπολογιστή»

Μικρασιατική καταστροφή και μαθητές ΕΠΑ.Λ.

Ασπασία Παπαναστασίου, Δρ κλασικής αρχαιολογίας

Περίληψη

Κατά τα έτη 2022-2023, στην επέτειο των εκατό χρόνων από τη Μικρασιατική εκστρατεία και την καταστροφή που ακολούθησε, αναζωπυρώθηκε το ενδιαφέρον της κοινής γνώμης για τα γεγονότα που αποτέλεσαν τραύμα στην ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας. Σε μεγάλο Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.) της Αττικής, με αφορμή τη μικρασιατική καταγωγή μαθητών της Α΄ τάξης, υλοποιήθηκαν δράσεις που στόχευαν κυρίως στο να γνωρίσουν οι μαθητές τις συνθήκες της καταστροφής και της διάσωσης των προσφύγων και να αντιληφθούν τις δυσκολίες που συνάντησαν, ιδίως τα πρώτα χρόνια της εγκατάστασής τους στην Ελλάδα. Στο πλαίσιο αυτό πραγματοποιήθηκαν δύο διδακτικές επισκέψεις σε σχετικές Εκθέσεις και μελετήθηκε απόσπασμα από το μυθιστόρημα του Κοσμά Πολίτη «*Στου Χατζηφράγκου*». Οι μαθητές κατέθεσαν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους σε συζητήσεις, αλλά και σε κείμενα που συνέγραψαν. Παρουσίασαν τις σκέψεις τους στην ολομέλεια της τάξης τους κι η ενεργοποίησή τους αυτή δημιουργεί την αισιοδοξία πως οι νέες γενιές, με ευθύνη, θα διδαχθούν από το παρελθόν, χωρίς να επαναλάβουν τα σφάλματα του.

Λέξεις- Κλειδιά: Μικρασιατική καταστροφή, λογοτεχνία, ΕΠΑ.Λ. διδακτικές επισκέψεις.

The Asia Minor Catastrophe and students of a Vocational High School

Aspasia Papanastasiou, Dr of Classical Archaeology

Abstract

This paper describes a small-scale research project that was implemented at aVocational High School of Attiki in the academic year 2022-2023, by A΄ class. The subject was the Asia Minor catastrophe of 1922. For this project, two educational visits took place, and six teaching hours were allocated to relevant activities at the school. The students studied a chapter of K. Politis novel “Stou Chatzifragkou” and answered two questions. The aim of these activities is to inform the students about the circumstances of the Asia Minor catastrophe and the settlement of the refugees in Greece.

Key words: Asia Minor Catastrophe, literature, Vocational High School, Educational visits

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία επιδιώκεται να περιγραφούν μερικές δράσεις που υλοποιήθηκαν κατά το σχολικό έτος 2022-2023 σε μεγάλο Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ) της Αττικής από τμήματα της Α΄ τάξης και αφορούν την ιστορία της μικρασιατικής καταστροφής. Οι δράσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν στην αίθουσα διδασκαλίας σε έξι (6)

διδακτικές ώρες και στο πεδίο, σε δύο (2) διδακτικές επισκέψεις. Στην επέτειο των εκατό χρόνων από τη μικρασιατική εκστρατεία 1919-1922 επιδιώχθηκε να γνωρίσουν οι μαθητές τις συνθήκες ζωής των Ελλήνων στη Μ. Ασία και τον Πόντο, να αντιληφθούν τα γεγονότα της καταστροφής και της διάσωσής τους και να συνειδητοποιήσουν τι αντιμετώπισαν τα πρώτα χρόνια ως πρόσφυγες στην Ελλάδα, στους τόπους όπου εγκαταστάθηκαν. Αφορμή για την ενασχόληση αυτή αποτέλεσε η προσωπική ιστορία τριών μαθητών που οι προγονοί τους έφτασαν ως πρόσφυγες στην Ελλάδα το 1922 και το 1923. Το «τραύμα» της καταστροφής και των χαμένων πατρίδων, βέβαια, δεν είναι μόνον προσωπικό (Jablonka, 2017), αλλά και συλλογικό (Lekakis, 2026: 198) και η γνωριμία με το παρελθόν και τη μνήμη του επιχειρήθηκε να συντελεστεί με διάφορους τρόπους.

Είναι γνωστό πως κυρίως κατά τα έτη 2022 και 2023 δημοσιογράφοι (Katsoularis, 2022) παρουσίασαν τις προτάσεις τους για τη μελέτη της πρόσφατης, αλλά και παλαιότερης βιβλιογραφίας για τη Μικρά Ασία, έγκριτοι ιστορικοί (Michailidis, 2018) έδωσαν απαντήσεις σε κρίσιμα ερωτήματα της καταστροφής και Πανεπιστημιακοί με σπουδές νομικής επιχείρησαν να διερευνήσουν τη στάση των μεγάλων δυνάμεων, τις αξιώσεις της τουρκικής πλευράς και τις μεθόδους που επέλεξε για να τις πετύχει (Syrigos & Chatzivasileiou, 2022). Επιπλέον, Σύνδεσμοι Φιλολόγων έκαναν τις δικές τους προτάσεις φιλαναγνωσίας για τον προσφυγικό ελληνισμό (https://blogs.sch.gr/sfkozanis/files/2022/08/ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ-ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ-ΓΙΑ-ΤΟΝ-ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ-ΕΛΛΗΝΙΣΜΟ.pdf), ενώ θεατρικά έργα και κινηματογραφικές ταινίες, όπως η «*Σμύρνη μου αγαπημένη*» της Μιμής Ντενίση (Ntenisi, 2014) προκάλεσαν την πάνδημη συγκίνηση.

Στο πλαίσιο αυτό δεν θα μπορούσε να λείπει η λογοτεχνία (Chatzigeorgiou, 2022). Η λεγόμενη Γενιά του Τριάντα που επανεκδίδεται, όπως τα έργα των γεννημένων στο Αϊβαλί, απέναντι από τη Μυτιλήνη, Ηλία Βενέζη και Φώτη Κόντογλου (Politis, 1978: 306), επανασυστήνει την Ιωνία και τους Ίωνες στο ευρύ κοινό (Vitti, [4]2016: 365 κ.ε) κι έτσι η Ιστορία παύει να είναι στατική κι αποκτά δυναμικό και μεταβαλλόμενο χαρακτήρα (Apostolidou, 2019:108κ.ε). Άλλωστε, η λειτουργία της μνήμης στους συγγραφείς και τους αναγνώστες τους υπήρξε σημαντική, από τα βάθη της αρχαιότητας, καθώς έδινε τη δυνατότητα στον άνθρωπο να αποκαταστήσει την ενότητα μεταξύ του άλογου και του έλλογου νου (Detienne, 1996: 22κ.ε.).

Μεταξύ άλλων σημαντικός δημιουργός υπήρξε ο Κοσμάς Πολίτης (ψευδώνυμο του Παρασκευά Ταβελούδη) (1887-1974), τα μυθιστορήματα του οποίου έγιναν δεκτά με επαίνους, ήδη από τη δεκαετία του 1930 (Vitti, [4]2016: 411). Η δημιουργικότητά του έλαμπε ακόμα και στα 76 χρόνια του, όταν εξέδωσε το μυθιστόρημα του «*Στου Χατζηφράγκου*», με θέμα τη ζωή εφήβων (συνομήλικων του συγγραφέα) στη ρωμέικη φτωχογειτονιά του Χατζηφράγκου στη Σμύρνη, το 1902-03. Από τους εφήβους ξεχωρίζει ο Γιακουμής, που ερωτεύεται το Κατερινάκι, την παντρεύεται, και τη χάνει στην πυρκαγιά της Σμύρνης το ‘22, για να καταλήξει πρόσφυγας στην Αττική. Μέσα σε δώδεκα κεφάλαια ο Κοσμάς Πολίτης αφηγείται μυθικές ιστορίες για τη Σμύρνη, φτιαγμένες

από αναμνήσεις, άλλοτε εξωραϊσμένες κι άλλοτε ιδωμένες με στοχασμό (Athanasopoulou, 2022). Κι όπως εξηγεί ο Peter Mackridge (1993: 27-63) «Αφηγητής *Στου Χατζηφράγκου* είναι, λοιπόν, η ίδια η μνήμη. Η πολιτεία δεν υπάρχει πια παρά μέσα από τη μνήμη. Αλλά, η μνήμη, καθώς καταργεί το χρόνο, αγνοεί τη χρονολογική κατάταξη. Η μνήμη περιπλανάται ελεύθερα, συχνά με τη βοήθεια της φαντασίας και της επιθυμίας. […] Η αφήγηση της μνήμης […] ακολουθεί τη σειρά των συνειρμών».

Μαθητές των ΕΠΑ.Λ. και τρόποι μάθησης

Οι μαθητές των Επαγγελματικών Λυκείων , στην πλειονότητά τους, εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και, αρκετά συχνά, παραβατική συμπεριφορά. Κατά κύριο λόγο προέρχονται από χαμηλά εισοδηματικά κοινωνικά στρώματα, με αποτέλεσμα να υπάρχει έλλειμμα και σε στοιχειώσεις γνώσεις δημοτικού σχολείου (Chatzianastasiou, 2001; 2011; Papanastasiou, 2012). Ειδικότερα, ως προς τη γλωσσική επάρκεια τους, οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν μεγάλα κενά, μεταξύ άλλων, στην κατανόηση και στην ορθή δόμηση ενός νεοελληνικού κειμένου (Paizi & Kavoukopoulos, 2001). Καθώς η γλωσσική ικανότητα είναι δεξιότητα σύνθετη που κατακτάται μέσω της γλωσσικής πράξης-χρήσης (Spanos & Michalis, 2012), οι φιλόλογοι των σχολείων αυτών καλούνται να επινοούν τρόπους, προκειμένου να υποστηρίζουν και να βοηθούν τους μαθητές τους στη μάθηση (Papanastasiou, 2015:88).

Η εμπειρία έχει δείξει πως προσφορότεροι τρόποι μάθησης για μαθητές Επαγγελματικών Λυκείων είναι ο «βιωματικός» και ο «πραγματιστικός». Με τη βιωματική μάθηση ο μαθητής εμπλέκεται στις καταστάσεις, εμπιστεύεται την προσωπική διαίσθησή του περισσότερο από τη λογική κι ενδιαφέρεται τόσο να μάθει ο ίδιος όσο και να δείξει στους άλλους τι ξέρει. Καθώς οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ. είναι συνήθως πολύ ενεργητικοί και αντιδρούν άμεσα στα ερεθίσματα, αρέσκονται σε εναλλακτικές μεθόδους μάθησης, σε σχέση με τις συνηθισμένες πρακτικές (Kekes, 2007: 102). Στον «πραγματιστικό» τρόπο μάθησης κυριαρχεί η λογική: «δοκίμασέ το και θα δεις». Οι μαθητές ενδιαφέρονται να μάθουν πώς λειτουργούν τα πράγματα και μαθαίνουν καλύτερα μέσα από εμπειρικές διερευνητικές διαδικασίες. Καθώς είναι συνήθως ανυπόμονοι, δεν ενδιαφέρονται για επιχειρηματολογία αναλυτική, αλλά επωφελούνται από ευκαιρίες για δράση που εξάπτει τη φαντασία τους (Kolb, 1993).

Επομένως, μία έρευνα μικρής κλίμακας για τη Μικρασιατική καταστροφή, στην επέτειο των εκατό χρόνων και η υπόσχεση δράσεων στην σχολική αίθουσα, αλλά και στο πεδίο δημιουργεί προσδοκίες στους μαθητές που καλούνται να προσεγγίσουν το θέμα μέσα από τη δική τους οπτική, τις ευαισθησίες και τα ταλέντα τους.

Οι Δράσεις στο σχολείο

Έτσι, λοιπόν, έξι (6) διδακτικές ώρες αφιερώθηκαν στη μελέτη της Μικρασιατικής εκστρατείας από μαθητές της Α΄ τάξης, στο πλαίσιο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών. Κατά την πρώτη (1η) διδακτική ώρα τρεις μαθητές που είχαν προγόνους πρόσφυγες από τη Μικρά Ασία διηγήθηκαν την ιστορία της οικογένειάς τους. Ερευνητές έχουν

διαπιστώσει πως η προσωπική σχέση, η οικειότητα που εκδηλώνουν οι μαθητές για την ιστορική γνώση τούς επιτρέπει να κατανοούν καλύτερα τον κόσμο που ζουν και να έχουν συνείδηση ότι μπορούν να δρουν αποτελεσματικά στον κόσμο αυτό (Kavvoura, 2010:50). Η αφήγησή τους κινητοποίησε την ανάμνηση, μετατρέποντάς την σε δημόσια μνήμη (Athanasopoulou, 2022). Η δράση αυτή αποτέλεσε μια προσπάθεια διάσωσης της ιστορικής μνήμης, με την κατάθεση γοητευτικών προφορικών, υποκειμενικών μαρτυριών που αναζητούν τη θέση τους δίπλα στις γραπτές μαρτυρίες (Portelli, 2020: 25). Ακολούθησε ζωηρή συζήτηση και με τους υπόλοιπους μαθητές που ανέφεραν πολιτισμικά στοιχεία που έφεραν οι πρόσφυγες από τις πατρίδες τους και διέφεραν από των γηγενών Ελλήνων και με τα οποία εμπλουτίστηκε η καθημερινότητά μας.

Οι μαθητές γνώριζαν πως οι πρόσφυγες από τη Μικρά Ασία έφεραν μαζί τους τη συχνή χρήση της τουρκικής γλώσσας, που «*θα φαινόταν περίεργη στους γηγενείς Έλληνες*», όπως και τα ιδιαίτερα ονόματα και τα επίθετά τους. Επίσης, προφανώς, τα ενδύματά τους ήταν διαφορετικά, «*λιγότερο σεμνά, χρωματιστά, πιο άνετα και χαλαρά. Οι γυναίκες άφηναν ελεύθερα τα μαλλιά τους και είχαν ανοιχτό ντεκολτέ*». Οι πρόσφυγες διασκέδαζαν με «*ανατολίτικη μουσική, τσιφτετέλια, αμανέδες και συρτά. Οι γυναίκες συχνά τραγουδούσαν μαζί με τους μουσικούς*». Κορυφαία, βέβαια, ήταν «*η έντονη κουζίνα των προσφύγων και οι συνταγές μαγειρικής τους, με τα μπαχαρικά, τα κεμπάπ, το τζατζίκι, τους παστουρμάδες, τα σαγανάκια*». Εδώ, δεν μπορούν να λείπουν και οι νόστιμες λιχουδιές, κυρίως «*ο μπακλαβάς*». Είναι γνωστό πως και οι καθημερινές συνήθειες των προσφύγων διέφεραν από των ντόπιων Ελλήνων, καθώς, για παράδειγμα, «*οι νέες κοπέλλες πήγαιναν σε δουλειές για να φέρουν το φαί στο σπίτι. Ήταν, γενικά, πιο απελευθερωμένες*». Οι μαθητές θεωρούν τους λεγόμενους Μικρασιάτες «*φασιαριόζους και ενεργητικούς, που βγάζουν ένα υπέροχο αποτέλεσμα!*», «*με κουλτούρα διαφορετική από των ντόπιων*».

Κατά τη δεύτερη (2η) διδακτική ώρα ζητήθηκε από τους μαθητές να σχεδιάσουν έναν εκτεταμένο χάρτη της Μικράς Ασίας, έχοντας στα χέρια τους ένα λευκό χαρτί με το περίγραμμα της σημερινής Ελλάδας κι έναν παλιότερο χάρτη με τις περιοχές της Μικράς Ασίας όπου κατοικούσαν για αιώνες ελληνικοί πληθυσμοί, με τα ονόματά τους (Εικ.1). Παρόλο που οι σχεδιαστικές ικανότητες των μαθητών διέφεραν, όλοι εντυπωσιάστηκαν από την έκταση της Μικράς Ασίας (που κάθε άλλο, παρά μικρά είναι) και τον πλούτο των ελληνικών ονομάτων των διαφόρων περιοχών. Γίνεται εύκολα αντιληπτό, πως με τη δημιουργία ενός χειροποίητου χάρτη η ιστορική πληροφορία συνδέεται με τη γεωγραφική, ανακαλώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών (Kyrkini-Koutoula, 2010) οι οποίοι στο τέλος απολαμβάνουν το δημιούργημά τους, προφέροντας τον ήχο των τοπωνυμίων που τους εντυπωσίασαν ακουστικά.



Εικ. 1. Ζωγραφίζοντας τον χάρτη της Μικράς Ασίας
(Φωτογραφικό Αρχείο Α. Παπαναστασίου)

Στις τρεις επόμενες διδακτικές ώρες (3η-5η) έγινε η μελέτη αποσπάσματος του μυθιστορήματος του Κοσμά Πολίτη «*Στου Χατζηφράγκου*» και η παραγωγή λόγου, ενώ την έκτη (6η) διδακτική ώρα παρουσιάστηκαν οι εργασίες των μαθητών στην ολομέλεια της τάξης.

Λογοτεχνικό κείμενο

Το μυθιστόρημα «*Στου Χατζηφράγκου*» του Κοσμά Πολίτη έχει υπότιτλο «*Τα σαραντάχρονια μιας χαμένης πολιτείας»,* της ελληνικής μεγαλούπολης Σμυρνης, όπου πέρασε τα απιδικά χρόνια του. Η νοσταλγία κυριαρχεί στο βιβλίο αυτό και παίρνει μορφή πιο συγκεκριμένη στην «*Πάροδο*» (όπως στην αρχαία τραγωδία), μια σύγχρονή του παρένθεση, όπου ο γέροντας πια Γιακουμής περιγράφει όχι μόνον τις καλές στιγμές της πόλης, αλλά και την τραγική καταστροφή της (Politis, 1978: 308). Για διδακτικούς λόγους αξιοποιήθηκαν αποσπάσματα της «*Παρόδου*», θεματικά, ως δηλαδή μια μυθοπλαστική καταγραφή της ανάμνησης της καταστρογφής της Σμύρνης (Athanasopoulou, 2022).

Απόσπασμα της «*Παρόδου*» (Politis, 2007: 145κ.ε.)

«[...] Ξεπόρτισα, λοιπόν, εκείνο το πρωί. Στα σοκάκια, πού και πού, ένας διαβάτης τοίχο τοίχο. Μερικά μαγαζιά είτανε ανοιχτά, όχι πολλά, μπορεί ένα στα τρία. Μα οι φούρνοι βγάζανε ψωμί. Μια φράγκισσα πελάτισσά μου —καλή της ώρα, της πούλαγα φυντάνια για το πρεβολάκι της— μου φώναξε απ' το μπαλκόνι: Γιακουμή, γύρισε στο

σπίτι σου, το καλό που σου θέλω, δεν είναι ώρα για παλικαριές. Μαντάμ, της λέω στα χωρατά, πάω να ξουριστώ. Πεθαμένος κι αξούριστος ολούρμου; Κι αλήθεια, είχα τεσσάρω μερώ γένια. Βγήκα στο Κιαί. Πήχτρα ο κόσμος, κι άλλοι, χιλιάδες, πάνω σε μαούνες, αραδιασμένες πλάι στο μουράγιο. Προσφυγιά που είχε κατέβει ποδαρόδρομο από το εσωτερικό για να γλιτώσει. Ούλα τα τραίνα τα 'χε πιάσει ο ελληνικός στρατός. Σκοτώνανε κοσμάκη για να φύγουνε. Ζωή και θάνατος είταν αυτός. Είχανε, που λες, κατέβει προσφυγιά στην πολιτεία για να γλιτώσουν τη ζωή τους. Βλέπεις, πιστεύανε πως ο ελληνικός στρατός, θα κράταγε την πολιτεία, όπως βεβαιώνανε μπαμπέσικα, μέρες πρωτύτερα, από την Αρμοστεία. Κι απέ, σου λέει, θάλασσα είτανε, λιμάνι, σίγουρα η ελληνικιά κυβέρνηση θα 'χει στείλει βαπόρια να παραλάβουν τον κοσμάκη. Ναι, είχανε στείλει δυο τρία βαπόρια, που παραλάβανε μονάχα τις δικοί τους, από την Αρμοστεία κι από την Εθνική Τράπεζα. Είχε ανοίξει κατάστημα η Εθνική Τράπεζα στην πολιτεία μας, και τώρα ήπρεπε να σώσει τα λεφτά, την κάσα της. Μπρος στα λεφτά τ' είναι η ζωή του ανθρώπου; Μη φύγετε, μας λέγανε, θα ξανάρθομε, ζήτω η Ελλάς!

Λοιπόν, ούλος αυτός ο κόσμος στοιβαγμένος στο μουράγιο και πάνω σε μαούνες. Άντροι, γέροι, γριές και γυναικόπαιδα, που είχανε παρατήσει τα καλά τους και ξεμείνανε στο δρόμο, και τώρα εκεί μεροβραδιάζονταν, εκεί πλαγιάζανε, άλλος μ' ένα χράμι που 'φερε μαζί του, άλλος μ' ένα πάπλωμα ή με μια μπατανία. Χείλια τρεμοσαλεύανε από το παραμιλητό. Μάτια γουρλωμένα, που αγναντεύανε τη Δευτέρα Παρουσία, τη συντέλεια του κόσμου… Μέρα, χαρά Θεού. Τέλη Αυγούστου. Αρχές Σεπτέμβρη με το καινούριο. Μερικοί δικοί μας κάνανε επιχείρηση. Στήσανε φουβούδες, ψήνανε νταριά, ακόμα και σουβλάκια ή φασουλάδα, και πουλάγανε φαΐ. (Το αθάνατο δαιμόνιο της Φυλής, σημείωσε αυτός που άκουγε το Γιακουμή). Ωστόσο οι φούρνοι βγάζανε ψωμί. Και δυο τρεις μπαρμπέρηδες είχανε στήσει από μια καρέγλα και ξουρίζανε. Το 'δα με τα μάτια μου. Όπως θες εξήγησέ το. Αυτοί που ξουρίζονταν ίσως να 'χανε την ίδια ιδέα με τα μένα: πεθαμένος και αξούριστος, ολούρμου;

Ωστόσο το μεγάλο κακό φαινότανε να 'χε καταλαγιάσει. Πάνω στην ώρα, περάσανε καμιά διακοσαριά καβαλαρέοι, τούρκικο ασκέρι, κι ο μπίνμπασης που πάγαινε μπροστά, έχοντας πλάι του το μπαϊρακτάρη με την τούρκικια παντιέρα, φώναξε στον κοσμάκη: κόρκμα, κόρκμα, μη φοβόσαστε! Τα πράγματα φαίνονταν πιο ήσυχα. Ασυμμάζευτα παιδάκια ξεφεύγανε από την αγκαλιά της μάνας τους και γυροφέρνανε ανάμεσα στην προσφυγιά. Όξω, στ' ανοιχτά, είτανε φουνταρισμένα τέσσερα πέντε ξένα βασιλικά. Για προστασία, λέγανε… Τώρα, μη γελάσεις γι' αυτό που θα σου πω: απ' ούλοι αυτοί, εκεί μπροστά μου, που περιμένανε τη σωτηρία τους απ' τα βασιλικά, άλλοι σκοτωθήκανε κι άλλοι πνιγήκανε. Την ίδια βραδιά. Και όσοι περισσέψανε, τις κουβαλήσανε στην ξενιτιά. Εδώ.

Ήστριψα μέσα, για το Φασουλά. Με τρώγανε τα γένια μου. Ένα μπαρμπεριό είτανε ανοιχτό και μπήκα. Όσο με ξούριζε ο μπαρμπέρης, μου κουβέντιαζε μουρμουριστά. Στην Αρμενιά, μου λέει, δεν απόμεινε ρουθούνι. Οι Αρμενέοι ταμπουρωθήκανε στην εκκλησία τους, τον Άι - Στέφανο, από κει αντισταθήκανε και από κει χτυπούσανε. Μα τους ξεπαστρέψανε. Τους είχανε άχτι. Βλέπεις, είχανε φτιάξει κομιτάτο,

πηγαίνανε κι αυτοί για τη Μεγάλη τους Ιδέα, για τη Μεγάλη Αρμενία. Είχανε πάει και εθελοντές στον ελληνικό στρατό. Μου λέει ακόμα, λέγανε, πως κάποιος, σαράφης στο Σκοτεινό Μπεζεστένι, για να γλιτώσει, σκαρφάλωσε στα πριμάτσα ενός εγγλέζικου κάργκο, μες στο λιμάνι, σύρθηκε ανηφορίζοντας πάνω στο παλαμάρι κι άδραξε με τα δυο χέρια του την κουπαστή του βαποριού για να τη δρασκελίσει. Μα ένας Εγγλέζος ναύτης τού κοπάνησε τα δάχτυλα μ' ένα σίδερο, ο άνθρωπος λασκάρησε, ήχασε την ισορροπία του, ήπεσε στη θάλασσα και πνίγηκε.»

Εργασίες

Μετά από την ανάγνωση και τη γλωσσική εξομάλυνση του παραπάνω αποσπάσματος της «*Παρόδου*» οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν γραπτώς σε δύο ζητούμενα:

Α. Τους ζητήθηκε να περιγράψουν τον χαρακτήρα του Γιακουμή, με βάση το κείμενο και

Β. Με δεδομένη συνθήκη ότι είναι Φράγκοι στη Σμύρνη την εποχή της καταστροφής, να γράψουν μια επιστολή προς κάποιον δικό τους στη Γαλλία, αναφέροντας τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

Ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών

Ερώτηση Α.

Ο μαθητής 1 θεωρεί τον Γιακουμή «*έναν ήρωα θετικό, με χιούμορ, εργατικό που περιποιείται τον εαυτό του, είναι πολύ δραστήριος, άνετος, χαλαρός και ψύχραιμος*». Σύμφωνα με τον μαθητή 2, ο Γιακουμής είναι «*ένας σοβαρός χαρακτήρας, πολύ παρατηρητικός που έδινε μεγάλη σημασία στην καθημερινή ζωή του.»* Για την μαθήτρια 3 «*Ο Γιακουμής είναι ένας ξύπνιος άνθρωπος, με λογική. Μπορεί να τον αποκαλέσει κανείς άνθρωπο με εμπειρία, γιατί μοιάζει γενναίος, ατρόμητος και δεν το βάζει κάτω, παρόλη την καταστροφή που γίνεται γύρω του.»* Η μαθήτρια 4 διαφοροποιείται, καθώς θεωρεί τον Γιακουμή *«τεμπέλη, αλλά πολύ κοινωνικό*.» Σύμφωνα με τη μαθήτρια 5 ο «*Γιακουμής είναι απελπισμένος, αλλά σέβεται την ανθρώπινη ζωή.»* Ο μαθητής 6 χαρακτηρίζει τον ήρωα *«αξιόλογο, επειδή τα λέει έξω από τα δόντια και σχετικά χαρούμενο.*» Για τον μαθητή 7, βέβαια, ο Γιακουμής «*είναι λίγο ειρωνικός*», ενώ για τη μαθήτρια 8 «*είναι μεγάλος ανθρωπιστής, πάνω από τα χρήματα βάζει τον άνθρωπο*.» Τέλος, ο μαθητής 9 τον θεωρεί «*περιποιητικό προς τις γυναίκες!»*

Ερώτηση Β.

Μπαίνοντας στον ρόλο ενός Φράγκου, από το παράθυρο του σπιτιού του βλέπει ο μαθητής 10 *«μια κατάσταση τραγική. Άνθρωποι πυροβολούνται, η όλη κατάσταση μου δημιουργεί φόβο και αγωνία και θέλω να επιστρέψω στη Γαλλία παίρνοντας μαζί μου κάποιους φίλους μου.»*

Η μαθήτρια 11 θλίβεται που βλέπει «*τους Έλληνες να έχουν φύγει από το πατρικό τους, να κρυώνουν, να πονούν και να σκοτώνονται*. Θα ήθελε να μπορούσε «*να διασώσει μερικούς στη σοφίτα της»*, αλλά φοβάται για τη ζωή της, καθώς «*γύρω γίνεται χαμός*». Ο μαθητής 12 δεν μπορεί να βγάλει «*τις άθλιες αναμνήσεις από το κεφάλι του.»* Βλέπει «*μια μητέρα με το μωρό της δίπλα, τον κόσμο να κλαίει, να έχει χάσει κάθε ίχνος χαράς.» «Μόνο λίγη ελπίδα έχει απομείνει»*, μήπως ξαναπεράσει από τους δρόμους που έπαιζε μικρός, να ξαναδεί τα μαγαζιά που επισκεπτόταν και τους φίλους. Η μαθήτρια 13 στενοχωριέται που βλέπει «*τον κόσμο να προσπαθεί να φύγει για να γλυτώσει και να μην τα καταφέρνει.»* Κι ανάμεσά τους είναι φίλοι που μεγαλώσαν μαζί. Η μαθήτρια 14 περιγράφει πως «*οι άνθρωποι ξημεροβραδιάζονται στην αμμουδιά, με ό,τι τους έχει απομείνει, κουβέρτες, παπλώματα, χαλιά και περιμένουν μια «Δευτέρα Παρουσία». Υπάρχουν, βέβαια, κι αυτοί που δεν νοιάζονται, βγαίνουν έξω και ψήνουν και ζουν τη ζωή τους, όσο κρατήσει. Δυστυχώς, τους έφαγαν τους Αρμένιους, όλο και λιγοστεύουν στη Σμύρνη*». Ο μαθητής 15 εύχεται με πίστη «*να τελειώσει σύντομα αυτή η μάχη και να ξαναγίνουν τα πράγματα, όπως ήτανε παλιά.*» Η μαθήτρια 16 είναι πολύ γλαφυρή, καθώς συμπεραίνει πως «*οι άνθρωποι πια δεν νοιάζονται, μόνο σκοτεινιά, λυπημένα πρόσωπα, σκυμμένα στον δρόμο, αμίλητα, αγέλαστα*.» Σκέπτεται πως «*όλοι αυτοί οι άνθρωποι που συγκεντρώθηκαν στην προκυμαία της Σμύρνης ήρθαν για να σώσουνε τη ζώη τους. Δεν τους βοηθά κανένας, παρά όλοι έχουν τα κεφάλια τους σκυφτά.»* Ο μαθητής 17 παρατηρεί πως «*Υπάρχει πολλή πείνα και δίψα»* και βρίσκει «*ψυχοπλακωτικό να φέρονται και πάλι τόσο άσχημα στους Έλληνες. Είναι πολύ δύσκολο να βλέπεις τους συνανθρώπους σου να βασανίζονται και να πεινάνε.»* Ο μαθητής 18 περιγράφει την κατάσταση με ψυχραιμία: «*Τα πράγματα είναι πολύ δύσκολα και έντονα, γενικώς, και πραγματικά μελαγχολώ με αυτά που αντικρύζω. Τόσος κόσμος χάνει τη ζωή του, είτε είναι Έλληνες ή Αρμένιοι. Σφάζονται, παιδιά πεινάνε και ζητιανεύουν στον δρόμο για να βρούνε κάτι να φάνε και άλλοι προσπαθούν να σώσουν τις οικογένειές τους σ' αυτές τις δύσκολες συνθήκες. Λυπάμαι πολύ που βλέπω τέτοια συμβάντα και πραγματικά νιώθω τυχερός που δεν είμαι στη θέση αυτών των ανθρώπων*.» Η μαθήτρια 19 είναι τρομοκρατημένη: «*Πολύ σύντομα μπορεί ν' αγριέψουν τα πράγματα. Εδώ, έχουν μαζευτεί πολλοί πρόσφυγες, όπως και παιδιά που χωρίστηκαν από την οικογένειά τους. Εδώ και τρεις μέρες προσπαθούν να φύγουν μπαίνοντας σε κάποιο ξένο καράβι, αλλά μάταια. Μόνοι πνίγονται. Πολλούς τους ξεκοιλιάσανε και οι Εγγλέζοι βάζουν δυνατά μουσικές, τάχα μου να μην ακούνε τις κραυγές. Νιώθω, πραγματικά, άσχημα και σπαράζει η καρδιά μου να τους βοηθήσω, αλλά φοβάμαι, τρέμω πως θα με σφάξουν και μένα.*» Η μαθήτρια 20 πιστεύει πως «*Η Σμύρνη έχει γίνει πολύ επικίνδυνη, με τους Τούρκους καβάλα στα άλογα και με τα όπλα στα χέρια να κάνουν περιπολίες.»* Είναι, όμως, αποφασισμένη να βοηθήσει τους ταλαίπωρους ανθρώπους που έχασαν τα σπίτια τους, με όποιον τρόπο μπορεί! Τέλος, ο μαθητής 21 γράφει με ειλικρίνεια ένα γράμμα στον αδελφό του στη Γαλλία, περιγράφοντας την τραγική κατάσταση στη Σμύρνη του 1922: «*Ο κόσμος είναι μαζεμένος στο μουράγιο και πάνω σε μαούνες. Είναι τρομοκρατημένοι και περιμένουν να έρθει η μέρα που θα πεθάνουν. Πράγματι, είμαι λίγο μελαγχολικός. Ο τόπος έχει αλλάξει, τα περισσότερα μαγαζιά είναι κλειστά. Είμαι φοβισμένος, δεν θέλω να πεθάνω. Μαθαίνω πως πολλοί φίλοι μου εδώ καθημερινά χάνουν τη ζωή τους και στενοχωριέμαι πάρα πολύ. Ωστόσο κάποιοι άνθρωποι*

συνεχίζουν να δουλεύουν και να πουλάνε φαγητό στον κόσμο. Μου κάνει τρομερά μεγάλη εντυπωση πώς μπορούν και δουλεύουν οι άνθρωποι σε τέτοιες καταστάσεις.»

Δύο διδακτικές Επισκέψεις

Κατά την περίοδο της υλοποίησης των δράσεων για τη μικρασιατική καταστροφή εντός της σχολικής αίθουσας, πραγματοποιήθηκαν και δύο διδακτικές επισκέψεις των μαθητών του ΕΠΑ.Λ. σε μουσειακές εκθέσεις που συνδύαζαν αντικείμενα της καθημερινής ζωής των προσφύγων με προσωπικά βιώματα. Στόχος των Εκθέσεων αυτών ήταν να παρουσιαστούν τα ιστορικά τεκμήρια κάτω από το πρίσμα της ιστορικής και συλλογικής μνήμης. Είναι γνωστό πως τα Μουσεία του 21ου αιώνα επιδιώκουν όχι μόνον να παρουσιάζουν «κειμήλια», υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος, με ειδολογική ομαδοποίηση και χρονολογική ταξινόμηση, αλλά να αξιοποιήσουν και προσωπικές μαρτυρίες, βιώματα ανθρώπων και μνήμες που προσφέρουν μια σύγχρονη μουσειακή αφήγηση (Chatzinikolaou, 2010: 45).

Η πρώτη επίσκεψη πραγματοποιήθηκε στη Δημοτική Πινακοθήκη Νίκαιας- Αγ. Ι. Ρέντη «Ντίνος Κατσαφάδος», τον Νοέμβριο του 2022, στην οποία παρουσιαζόταν η Έκθεση «Η Ελλάδα υποδέχεται τους Αρμένιους πρόσφυγες» (https://pinakothiki-nikaiarentis.gr/exhibition/1922-η-ελλάδα-υποδέχεται-τους-αρμένιους-π/). Εκατόν πενήντα φωτογραφίες του περιοδικού «Αρμενικά» της περιόδου 1922-1940 κατέγραφαν την πορεία των Αρμενίων από την ευημερούσα αρμενική κοινότητα της Σμύρνης έως το 1922, μέχρι την άφιξή τους στην Ελλάδα ως πρόσφυγες και την εγκατάστασή τους στη νέα πατρίδα. Εκτός από τις φωτογραφίες, αντικείμενα της καθημερινής ζωής των Αρμενίων προσφύγων, της επαγγελματικής δραστηριότητάς τους, των θεατρικών και μουσικών ομάδων και των αθλητικών διοργανώσεων εμπλούτισαν την Έκθεση. Η ιστορικός τέχνης και επιμελήτρια της Έκθεσης Μαρία Πούλου ξενάγησε τους μαθητές, ενώ παράλληλα, Αρμένιοι απόγονοι των πρώτων προσφύγων ήταν παρόντες για να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματα των μαθητών και να αναπαραστήσουν τη ζωή τους. Στη συνέχεια υλοποιήθηκε εικαστικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, κατά το οποίο οι μαθητές δημιούργησαν κολλάζ φωτογραφιών δίνοντας την δική τους εκδοχή για τη ζωή των ανθρώπων πριν και μετά την προσφυγιά. Απάντησαν, επίσης, στην ερώτηση: «*Τι είναι για σένα πατρίδα;*» (Εικ. 2)



Εικ. 2 Εικαστικό Εργαστήριο στην Πινακοθήκη Νίκαιας
(Φωτογραφικό Αρχείο Α. Παπαναστασίου)

Η δεύτερη διδακτική επίσκεψη (Εικ.3) πραγματοποιήθηκε στο Μουσείο Μπενάκη της Πειραιώς, τον Ιανουάριο του 2023 στην Έκθεση που είχε τίτλο: «*Μικρά Ασία- Λάμψη-Καταστροφή- Ξεριζωμός-Δημιουργία*» (https://www.benaki.org/index.php?option=com_events&view=event&id=116124&lang=el.)

Το ταξίδι των μαθητών ξεκίνησε ως μια βιωματική εμπειρία, αφού, με τη βοήθεια της τεχνολογίας, βρέθηκαν πάνω σ' ένα πλοίο έτοιμοι για αποβίβαση από την προκυμαία της Σμύρνης. Έτσι, η αφήγηση του Γιακουμή από το μυθιστόρημα του Κοσμά Πολίτη «*Στου Χατζηφράγκου*» έλαβε σάρκα και οστά. Στη συνέχεια, οι μαθητές είδαν τη λάμψη του ελληνισμού στη Μικρά Ασία, στις περιοχές που σχεδίασαν στον χάρτη, μέσα από προσωπικά κειμήλια προσφύγων, ενδύματα, κοσμήματα, χειροτεχνήματα, φωτογραφίες, επιστολές, κάρτες, εφημερίδες, Έπειτα, προσέγγισαν την περίοδο μετά τη λήξη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, τη μικρασιατική εκστρατεία και την καταστροφή του 1922. Έμαθαν για την άφιξη των προσφύγων στην Ελλάδα, την εγκατάσταση και την ενσωμάτωσή τους, καθώς και την επίδρασή τους σε πολλούς τομείς της ελληνικής κοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό εμπλούτισαν τις αντιλήψεις τους για τους πρόσφυγες, όπως τις είχαν διατυπώσει στην τάξη, στο ξεκίνημα της δράσης. Στο τέλος της Έκθεσης, αποσπάσματα από προσωπικές μαρτυρίες προσφύγων συμπλήρωσαν την μουσειακή αφήγηση, ζωντανεύοντας τις εικόνες και τα αντικείμενα.



Εικ. 3 Επίσκεψη στην Έκθεση του Μουσείου Μπενάκη
(Φωτογραφικό Αρχείο Α. Παπαναστασίου)

Συμπεράσματα

Η ζωή των Ελλήνων στη Μικρά Ασία έως το 1922, η καταστροφή και η εγκατάσταση των προσφύγων στην Ελλάδα, αποτελεί μια αξιόλογη θεματική που προσφέρεται για διδακτική αξιοποίηση. Οι μαθητές ΕΠΑ.Λ. κατόρθωσαν με τη βιωματική μάθηση να γνωρίσουν πτυχές της πρόσφατης ιστορίας και να δράσουν είτε σχεδιάζοντας έναν χάρτη, είτε συζητώντας, είτε απαντώντας σε ερωτήσεις βασισμένες σε λογοτεχνικό κείμενο. Απόλαυσαν τις δράσεις που υλοποιήθηκαν ομαδικά και καλλιέργησαν τη φιλαναγνωσία, γευόμενοι και τη δυναμική των σύγχρονων ιστορικών εκθέσεων. Μια ιστορική επέτειος λοιπόν, έγινε το έναυσμα για να διδαχθούν από το παρελθόν και πιθανόν, να μη θελήσουν να επαναλάβουν τα λάθη του.

References

Apostolidou, E. (2019). *Mathimata Didaktikis tis Istorias.* Athina: Ekdoseis Pedio.

Athanasopoulou, M. (2022). Afigisi kai politismiki mnimi: K. Politi, «Stou Chatzifragkou, «Parodos» kai Kentro Mikrasiatikon Spoudon, «I Exodos», t. Α΄. *Chartis 48*.

Chatzianastasiou, T. (2001). *To allo scholeio, protasi gia mia paideia choris apokleismous apo tin empeiria didaskalias sti Mesi Techniki Epangelmatiki Ekpaidefsi.* Athina: Enallaktikes Ekdoseis.

Chatzianastasiou, T. (2011). *To scholeio einai gyrismeno anapoda.* Athina: Enallaktikes Ekdoseis.

Chatzigeorgiou, M.P. (2022). «Bon pour l'Orient»: I efpoliti logotechnia kai i Mikrasiatiki Katastrofi tou 1922. *Chartis* 48. Afieroma: Chilia enniakosia eikosi dyo.

Chatzinikolaou, T. (2010). Istorika tekmiria kai prosopika viomata. I proklisi ton Mouseion synchronis istorias. *Tetradia Mouseiologias*. t.7, s.43-48.

Detienne, M. (1996). *The Masters of Truth in Archaic Greece.* MIT Press, Cambridge, MA and London.

Jablonka, I. (2017*). I istoria einai mia synchroni Logotechnia. Manifesto gia tis koinonikes epistimes* (mtfr. R. Benveniste). Athina: Ekdoseis Polis.

Katsoularis, K.V. (2022). *100 chronia apo ti Mikrasiatiki Katastrofi: 15 vivlia pou xechorizoun.* Anaktithike apo https://bookpress.gr/stiles/protaseis/16109-100-xronia-apo-ti-mikrasiatiki-katastrofi-15-vivlia-pou-ksexorizoun stis 30/8/26.

Kavvoura, D. (2010). *Didaktiki tis Istorias: Epistimi, Didaskalia, Mathisi.* Athina: Metaichmio.

Kekes, I. (2007). Tropoi mathisis kai ekpaidefsi me tis nees technologies. Ios. *Periodiko Epistimonikis kai ekpaideftikis erevnas,* t. 2. s.86-121.

Kolb, D.A. (1984). *Experiental Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* New York: Prentice Hall.

Kyrkini- Koutoula, A. & Dimitraskou, A. & Mekkas, K. Mitraras, A. & Palaska, M. & Fitsiou, G. (2010). I axiopoiisi ton istorikon charton sti didaskalia tou mathyimatos tis Istorias sti v/thmia ekpaidefsi: paradeigmata- efarmoges. *Praktika 9ou Panelliniou Geografikou Synedriou tis Ellinikis Geografikis Etaireias*. Athina [4-6 Noemvriou], s. 753k.e.

Lekakis, S. (2026). *Ta mnimeia tou travmatos. Archaiologia kai politiki sti Mikra Asia, 1919-1922.* Athina: Nefeli.

Mackridge, P. (1993). *«Eisagogi», sto Kosmas Politis, Stou Chatzifragkou, epim. Peter Mackridge.* Athina: Estia, ss. 27-63.

Michailidis, I. (2018). *Mikrasiatiki katastrofi.* Seira: Mikres Eisagoges, 15. Athina: Ekdoseis Papadopoulos.

Ntenisi, M. (2014). *Smyrni mou agapimeni.* Athina: Ekdoseis Pataki

Paizi, L, & Kavoukopoulos, F. (2001). *I glossa sto scholeio, koinonioglossikes diafores kai scholiki proodos sti Defterovathmia Ekpaidefsi.* Athina: Nefeli.

Papanastasiou, A. (2012). Didaskontas to ypostiriktiko mathima tis Neas Ellinikis Glossas stin A' Lykeiou ton EPA.L. me ti chrisi TPE. Mia proti apotimisi tis neas pragmatikotitas. *Praktika tou 9ou Synedriou «I Ekpaidefsi stin Epochi ton T.P.E.»,* (s. 194-200). Athina.

Papanastasiou, A. (2015). Efarmozontas ton kainotomo thesmo tou mentoring se EPA.L.: ti paratiroun ki axiologoun oi foitites parakolouthontas didaskalies mathimaton Neoellinikis Glossas. *ERKYNA Epitheorisi Ekpaideftikon- Epistimonikon Thematon. (Eidiko) Tefchos 4o.* s. 88-95.

Politis, K. (2007). *Stou Chatzifragkou. Ta sarantachrona mias chamenis politeias*, epim. Peter Mackridge. Athina: Vivliopoleion tis Estias.

Politis, L. (1978). *Istoria tis Neoellinikis Logotechnias*. Athina: Morfotiko Idryma Ethnikis Trapezas.

Portelli, A. (2020). *Ti kathista tin proforiki istoria diaforetiki; Omilia, grafi kai anamnisi* (mtfr. V. Lekka). Athina: Plethron.

Spanos, G., & Michalis, A. (2012). *I Neoelliniki Glossa sti Defterovathmia Ekpaidefsi*. Athina

Syrigos A. & Chatzivasileiou, E. (2022). *Mikrasiatiki Katastrofi: 50 erotimata kai apantiseis*. Athina: Ekdoseis Pataki.

Vitti, M. (42014). *Istoria tis Neoellinikis Logotechnias*. Athina: Ekdoseis Odysseas

Psifiakes Piges

https://www.benaki.org/index.php?option=com_events&view=event&id=116124&lang=el

https://blogs.sch.gr/sfkozanis/files/2022/08/ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ-ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ-ΓΙΑ-ΤΟΝ-ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ-ΕΛΛΗΝΙΣΜΟ.pdf

https://blogs.sch.gr/sfkozanis/files/2022/08/PROTASEIS-FILANAGNOSIAS-GIA-TON-P

https://pinakothiki-nikaiarentis.gr/exhibition/1922-η-ελλάδα-υποδέχεται-τους-αρμένιους-π/

Ενεργητική ακρόαση και συνεργασία σχολείου–οικογένειας: Σχεδιασμός εκπαιδευτικής παρέμβασης για μαθητές και γονείς

Αλατάρη Βικτωρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
Αναγνοπούλου Μαρία, Ψυχολόγος-Εγκληματολόγος, PhD Παντείου Πανεπιστημίου
Ζιάκου Ευφροσύνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.
Κανούλα Ευδοκία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Η ενεργητική ακρόαση αποτελεί θεμελιώδη ήπια δεξιότητα για την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης, ενσυναίσθησης και συνεργασίας στη σχολική κοινότητα. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης «Μια σχολική κοινότητα όπου κάθε φωνή ακούγεται», η οποία απευθύνεται σε μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού και στους γονείς/κηδεμόνες τους. Σκοπός της είναι η συστηματική καλλιέργεια της ενεργητικής ακρόασης στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον και η ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου–οικογένειας. Η παρέμβαση συνδυάζει τη δομή S.A.F.E., τη μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα και τη βιωματική μάθηση, μέσα από παιχνίδια ρόλων, συνεργατικές δραστηριότητες και κοινές δράσεις μαθητών και γονέων. Η αξιολόγησή της προβλέπεται να πραγματοποιηθεί σε διαγνωστικό, διαμορφωτικό και τελικό επίπεδο. Η καινοτομία της έγκειται στη διττή στόχευση και στην αντιμετώπιση σχολείου και οικογένειας ως ενιαίας κοινότητας μάθησης, με αναμενόμενα οφέλη για την επικοινωνία, τη διαχείριση συγκρούσεων, τη συμμετοχή και το σχολικό κλίμα.

Λέξεις-Κλειδιά: Ενεργητική ακρόαση, ήπιες δεξιότητες, σχολική κοινότητα, συνεργασία σχολείου–οικογένειας, εκπαιδευτική παρέμβαση.

Active Listening and School–Family Collaboration: Designing an Educational Intervention for Students and Parents

Alatari Viktoria, Primary Education Teacher
Anagnopoulou Maria, Psychologist–Criminologist, Ph.D. Panteion University
Ziakou Eufrosyni, Primary Education Teacher, M.Ed.
Kanoula Evdokia, Primary Education Teacher

Abstract

Active listening is a fundamental soft skill that fosters trust, empathy, and collaboration within the school community. This article presents the design of the educational intervention “A School Community Where Every Voice Is Heard,” addressed to fifth- and sixth-grade primary school students and their parents or guardians. Its aim is to systematically cultivate active listening in both school and family settings while strengthening school–family collaboration. The intervention combines the S.A.F.E. framework, problem-based learning, and experiential learning

through role-playing, collaborative activities, and joint student–parent sessions. Its evaluation is planned at diagnostic, formative, and summative levels. The intervention's innovative character lies in its dual focus and in its consideration of the school and family as a unified learning community. Expected benefits include improved communication, conflict management, participation, and school climate.

Key-Words: Active listening, soft skills, school community, school–family collaboration, educational intervention.

Εισαγωγή

Η ενεργητική ακρόαση ως ήπια δεξιότητα

Η ενεργητική ακρόαση αποτελεί θεμελιώδη ήπια δεξιότητα για την αποτελεσματική επικοινωνία, καθώς προϋποθέτει παρουσία, ενσυναίσθηση και ανατροφοδότηση (Weger et al., 2010). Στο σχολικό περιβάλλον συμβάλλει στην κατανόηση, στην ασφάλεια, στον σεβασμό και στην ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών. Η «ακρόαση με κατανόηση» υποστηρίζει την αυτοπεποίθηση και την ελεύθερη έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων, συμβάλλοντας στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη (Rogers, 1957). Παράλληλα, συνδέεται με τη συνεργασία, την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα και τη διαχείριση διαφωνιών, ενισχύοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη λειτουργία των ομάδων (Touloumakos, 2020). Επομένως, υπερβαίνει την απλή ανταλλαγή πληροφοριών και περιλαμβάνει την αναγνώριση συναισθημάτων, την επιβεβαίωση της κατανόησης και την οικοδόμηση εμπιστοσύνης, καθιστώντας τη συστηματική καλλιέργειά της παιδαγωγική προτεραιότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η σημασία της στη σχολική κοινότητα και στη σχέση σχολείου–οικογένειας

Η ενεργητική ακρόαση επηρεάζει τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας και ενισχύει τη σχέση σχολείου–οικογένειας. Η επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων/κηδεμόνων χρειάζεται να βασίζεται στην εμπιστοσύνη, στην ισοτιμία και στην αποδοχή, ώστε το σχολείο να λειτουργεί ως πλαίσιο συνεργασίας και ενδυνάμωσης και όχι ως φορέας μονομερούς καθοδήγησης. Όταν οι γονείς/κηδεμόνες αισθάνονται ότι ακούγονται ουσιαστικά, είναι πιθανότερο να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να συμβάλλουν στη συγκρότηση μιας κοινότητας υποστήριξης γύρω από το παιδί (Epstein, 2018). Παράλληλα, η ενεργητική ακρόαση μπορεί να συμβάλει στον περιορισμό των παρεξηγήσεων και των συγκρούσεων, στην καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης και στην προαγωγή του σεβασμού, της φροντίδας, της αποδοχής της διαφορετικότητας και της συμπερίληψης (Noddings, 2003).

Στόχοι της παρέμβασης

Το προτεινόμενο πρόγραμμα «Μια σχολική κοινότητα όπου κάθε φωνή ακούγεται» στοχεύει στην καλλιέργεια της ενεργητικής ακρόασης στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον. Ειδικότερα, επιδιώκει: α) την ανάπτυξη της δεξιότητας σε μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού μέσω βιωματικών και συνεργατικών δραστηριοτήτων, β) την ενίσχυση των επικοινωνιακών στρατηγικών των γονέων/κηδεμόνων, με έμφαση στον διάλογο και στην ενσυναίσθηση, γ) την καλλιέργεια συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ σχολείου και οικογένειας και δ) την προαγωγή της συναισθηματικής νοημοσύνης, με στόχο την αποτελεσματικότερη διαχείριση συγκρούσεων, τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και την ενίσχυση της συμπερίληψης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα για την ενεργητική ακρόαση

Η ενεργητική ακρόαση συνδέεται με την ενίσχυση της επικοινωνίας, της εμπιστοσύνης, της ενσυναίσθησης και της συνεργασίας, συμβάλλοντας στη δημιουργία ασφαλών και συμμετοχικών μαθησιακών κοινοτήτων. Οι Drollinger et al. (2006) την τεκμηριώνουν ως διακριτή και αξιόπιστα μετρήσιμη δεξιότητα, η οποία σχετίζεται με την αποτελεσματική επικοινωνία και τη βαθύτερη κατανόηση των αναγκών και των προθέσεων των άλλων. Αντίστοιχα, οι Weger et al. (2010) διαπιστώνουν ότι πρακτικές όπως η παράφραση και η ανατροφοδότηση ενισχύουν την αντιλαμβανόμενη ποιότητα της ακρόασης και την αίσθηση κατανόησης μεταξύ των συνομιλητών. Στο σχολικό περιβάλλον, η συστηματική εξάσκηση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να ακούν με σεβασμό, να αναγνωρίζουν διαφορετικές οπτικές, να διαχειρίζονται διαφωνίες και να συμμετέχουν ουσιαστικά στη συλλογική μάθηση (Wolvin, 2010). Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν την ανάπτυξη οργανωμένων παρεμβάσεων σε σχολικό και οικογενειακό επίπεδο, ώστε η ενεργητική ακρόαση να καλλιεργείται με συνέπεια και να μεταφέρεται σε διαφορετικά πλαίσια της καθημερινής ζωής.

Υφιστάμενα προγράμματα παρέμβασης και κενά

Η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (Social and Emotional Learning – SEL) δίνει έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, ενώ η ενεργητική ακρόαση εντάσσεται λειτουργικά στις δεξιότητες που υποστηρίζουν την επικοινωνία, τις διαπροσωπικές σχέσεις και το θετικό κλίμα της τάξης (CASEL, 2013). Η θεωρητική της βάση συνδέεται με την προσωποκεντρική προσέγγιση, η οποία αναδεικνύει την κατανόηση και την αποδοχή ως προϋποθέσεις ουσιαστικών σχέσεων (Rogers, 2003), καθώς και με τη βιβλιογραφία των ήπιων δεξιοτήτων (Touloumakos, 2020).

Η αποτελεσματικότητα των σχετικών παρεμβάσεων εξαρτάται από τη συστηματική παιδαγωγική οργάνωσή τους. Σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση των Durlak et al. (2011), τα προγράμματα SEL που ακολουθούν τη δομή S.A.F.E. —διαδοχική, ενεργητική, εστιασμένη και ρητή εξάσκηση— συνδέονται με θετικότερα αποτελέσματα.

Προγράμματα όπως τα RULER και Second Step αξιοποιούν δομημένες πρακτικές για την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, της επικοινωνίας και του θετικού σχολικού κλίματος (Committee for Children, 2025· RULER, 2025).

Στην Ελλάδα, η σχολική διαμεσολάβηση αξιοποιεί την ενεργητική ακρόαση για την ειρηνική επίλυση συγκρούσεων (Artinopoulou, 2010), ενώ ο οδηγός «Μικροί Διαμεσολαβητές» αποτελεί πρόσφατο παράδειγμα οργανωμένης εφαρμογής αντίστοιχων πρακτικών (Perifereiaki Diefthynsi P.E. kai D.E. Kentrikis Makedonias, 2025). Παρά την ύπαρξη σχετικών δράσεων, αναδεικνύεται η ανάγκη συστηματικότερης σύνδεσης σχολείου και οικογένειας, ώστε να υποστηρίζεται η μεταφορά των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην καθημερινή ζωή (Epstein, 2018). Καθίσταται, επομένως, αναγκαία η ανάπτυξη μιας οργανωμένης παρέμβασης που θα συνδέει το σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον μέσα από μια κοινή κουλτούρα επικοινωνίας και ακρόασης.

Σχεδιασμός της παρέμβασης

Στόχοι και επιθυμητά αποτελέσματα

Η παρέμβαση προσεγγίζει την ενεργητική ακρόαση ως ήπια δεξιότητα και ως στάση που προάγει τη συμπερίληψη, τον αλληλοσεβασμό και την ποιότητα των σχέσεων στη σχολική κοινότητα (Touloumakos, 2020). Σε επίπεδο γνώσεων, επιδιώκεται οι συμμετέχοντες να διακρίνουν την ενεργητική από την παθητική ακρόαση και να αναγνωρίζουν εμπόδια, όπως η διακοπή, η επικριτική στάση και η ανεπιθύμητη παροχή συμβουλών. Σε επίπεδο δεξιοτήτων, οι μαθητές προβλέπεται να εξασκηθούν στην επαναδιατύπωση, ενώ οι γονείς/κηδεμόνες στην αποδοχή και στη λεκτική αναγνώριση των συναισθημάτων των παιδιών. Σε επίπεδο στάσεων, επιδιώκεται η μετάβαση από μονομερή πρότυπα επικοινωνίας σε έναν δημοκρατικό διάλογο, στον οποίο όλα τα μέλη μπορούν να εκφράζονται με ασφάλεια.

Φιλοσοφία και βασικές παραδοχές

Η παρέμβαση βασίζεται στην παραδοχή ότι μαθητές και γονείς/κηδεμόνες χρειάζονται δομημένες ευκαιρίες κατανόησης και εξάσκησης επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Παράλληλα, θεωρείται ότι η βελτίωση της οικογενειακής επικοινωνίας μπορεί να υποστηρίξει τη συμπεριφορά, τη συμμετοχή και τις σχέσεις του παιδιού στο σχολείο. Ο βιωματικός προσανατολισμός της περιλαμβάνει την εφαρμογή της ενεργητικής ακρόασης σε πραγματικές ή προσομοιωμένες συνθήκες, καθώς και διαδικασίες ανατροφοδότησης και αναστοχασμού. Η σχέση σχολείου–οικογένειας νοείται ως ισότιμη συμμαχία, χωρίς λογικές αυθεντίας ή αξιολογικής κριτικής προς τους γονείς/κηδεμόνες. Έτσι, σχολείο και οικογένεια αντιμετωπίζονται ως συμπληρωματικά πλαίσια στήριξης, με επίκεντρο την αποδοχή του παιδιού και τη βελτίωση της επικοινωνίας εντός και εκτός της σχολικής τάξης.

Στρατηγική βασισμένη σε ερευνητικά δεδομένα

Η παρέμβαση αξιοποιεί τη Μάθηση Βασισμένη στο Πρόβλημα (Problem-Based Learning – PBL), μετατοπίζοντας την έμφαση από την παθητική πρόσληψη πληροφοριών στην ενεργό διερεύνηση αυθεντικών επικοινωνιακών δυσκολιών μαθητών και γονέων/κηδεμόνων (Savery, 2006). Η προσέγγιση συνδυάζεται με τη βιωματική μάθηση, κατά την οποία η γνώση οικοδομείται κυκλικά μέσω της εμπειρίας, της παρατήρησης, του αναστοχασμού και του επανασχεδιασμού (Kolb, 1984). Παράλληλα, ο σχεδιασμός ακολουθεί τη δομή S.A.F.E., δηλαδή τη διαδοχική, ενεργητική, εστιασμένη και ρητή εξάσκηση της δεξιότητας (Durlak et al., 2011).

Η εφαρμογή οργανώνεται γύρω από τρεις συμπληρωματικές πρακτικές: α) την παιχνιδοποίηση, η οποία αξιοποιείται για τη δημιουργία ασφαλούς πλαισίου πειραματισμού και την ενίσχυση της συνοχής της ομάδας, β) το παιχνίδι ρόλων, που αποσκοπεί στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και στην κατανόηση της οπτικής του άλλου, και γ) τον ομαδικό αναστοχασμό, μέσω του οποίου οι συμμετέχοντες επεξεργάζονται την εμπειρία, εντοπίζουν δυσκολίες και σχεδιάζουν τη μεταφορά της μάθησης στην καθημερινότητα. Ο συνδυασμός PBL και βιωματικής μάθησης επιδιώκει να καταστήσει την παρέμβαση διαδικασία ενεργού συμμετοχής, ανατροφοδότησης και σταδιακής αλλαγής των επικοινωνιακών πρακτικών στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον.

Πληθυσμός, δειγματοληψία και διερεύνηση αναγκών

Η παρέμβαση απευθύνεται σε 30–35 μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού και στους γονείς/κηδεμόνες τους. Η επιλογή των συγκεκριμένων τάξεων συνδέεται με τη μετάβαση προς την εφηβεία και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, περίοδο κατά την οποία εντείνονται οι επικοινωνιακές και κοινωνικές απαιτήσεις. Προβλέπεται σκόπιμη επιλογή του μαθητικού πληθυσμού και εθελοντική συμμετοχή των γονέων/κηδεμόνων. Προς τους τελευταίους θα απευθυνθεί ανοικτή πρόσκληση, με επιθυμητή συμμετοχή 15–20 ατόμων, ώστε να διευκολύνονται ο διάλογος και οι βιωματικές δραστηριότητες.

Πριν από την εφαρμογή προβλέπεται διερεύνηση αναγκών μέσω παρατήρησης στην τάξη, καταγραφής επικοινωνιακών συγκρούσεων και συλλογής απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων/κηδεμόνων. Σε επίπεδο μαθητών, θα εξεταστούν πιθανές δυσκολίες στην αναμονή της σειράς, στην προσεκτική ακρόαση και στην αναγνώριση διαφορετικών οπτικών. Σε επίπεδο γονέων/κηδεμόνων, θα διερευνηθούν οι τρόποι επικοινωνίας με τα παιδιά και οι ανάγκες υποστήριξης για τη μετάβαση από τη μονομερή παροχή οδηγιών σε έναν συνεργατικότερο διάλογο. Τα δεδομένα θα αξιοποιηθούν για την προσαρμογή της παρέμβασης και για τον σχεδιασμό κοινών πρακτικών ενεργητικής ακρόασης στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον.

Η συμμετοχή θα είναι εθελοντική και θα προϋποθέτει την ενημερωμένη συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων. Κατά τη συλλογή και την επεξεργασία των δεδομένων θα διασφαλίζονται η ανωνυμία, η εμπιστευτικότητα και το δικαίωμα αποχώρησης από την παρέμβαση σε οποιοδήποτε στάδιο.

Συστατικά της παρέμβασης

Η παρέμβαση αναπτύσσεται σε τρία επίπεδα. Για τους μαθητές προβλέπονται οκτώ εβδομαδιαίες συναντήσεις διάρκειας 45 λεπτών, οργανωμένες σύμφωνα με τη δομή S.A.F.E. (Durlak et al., 2011). Οι τέσσερις διαδοχικές φάσεις εστιάζουν: α) στα εξωτερικά χαρακτηριστικά της ακρόασης, β) στην επαναδιατύπωση, γ) στην ενσυναίσθηση και στην αναγνώριση συναισθημάτων και δ) στην εφαρμογή της δεξιότητας σε αυθεντικά προβλήματα της σχολικής ζωής μέσω της PBL.

Για τους γονείς/κηδεμόνες προβλέπονται τέσσερις μηνιαίες συναντήσεις διάρκειας δύο ωρών, βασισμένες στη βιωματική μάθηση (Kolb, 1984). Οι συναντήσεις περιλαμβάνουν τη διαμόρφωση συμβολαίου ομάδας, την αναγνώριση εμποδίων στην επικοινωνία, παιχνίδια ρόλων, πρακτικές ενεργητικής ακρόασης —όπως η παύση, η επαναδιατύπωση και οι ανοιχτές ερωτήσεις— και την κατάρτιση ατομικού σχεδίου δράσης. Τέλος, δύο κοινές δράσεις μαθητών και γονέων/κηδεμόνων, η «Αλυσίδα της Κατανόησης» και μία σύντομη θεατρική παράσταση, αποσκοπούν στην από κοινού εφαρμογή των δεξιοτήτων.

Υλοποίηση και αξιολόγηση

Η υλοποίηση βασίζεται στην ευελιξία, στη συμμετοχικότητα και στη βιωματική αλληλεπίδραση, ώστε οι δραστηριότητες να προσαρμόζονται στις ανάγκες των ομάδων. Ο/Η συντονιστής/τρια, εκπαιδευτικός ή ειδικός με εμπειρία στη διαχείριση ομάδων, λειτουργεί ως διευκολυντής/τρια και ως πρότυπο ενεργητικής ακρόασης, με στόχο τη διαμόρφωση κλίματος ασφάλειας, ισότιμης συμμετοχής και εποικοδομητικού διαλόγου. Αξιοποιούνται φύλλα αναστοχασμού, κάρτες ρόλων και οπτικό υλικό χαμηλού κόστους.

Η αξιολόγηση οργανώνεται σε τρία στάδια: α) διαγνωστική, για την αποτύπωση των αρχικών αναγκών και προσδοκιών, β) διαμορφωτική, για τη συνεχή ανατροφοδότηση και προσαρμογή της παρέμβασης και γ) τελική, για την αποτίμηση της επίτευξης των στόχων και της εμπειρίας των συμμετεχόντων. Προβλέπεται η αξιοποίηση σύντομων ερωτηματολογίων πριν και μετά την παρέμβαση, φύλλων παρατήρησης, φύλλων αναστοχασμού και ανατροφοδότησης των συμμετεχόντων. Η πολυεπίπεδη αυτή διαδικασία επιτρέπει τη συστηματική παρακολούθηση και αποτίμηση της παρέμβασης.

Επίλογος

Καινοτόμα στοιχεία και αναμενόμενος κοινωνικός αντίκτυπος

Το βασικό καινοτομικό στοιχείο της προτεινόμενης παρέμβασης έγκειται στη διττή στόχευση μαθητών και γονέων/κηδεμόνων και στη θεώρηση του σχολείου και της οικογένειας ως ενιαίας κοινότητας υποστήριξης γύρω από το παιδί (Epstein, 2018). Ο συνδυασμός της PBL και της βιωματικής μάθησης αναμένεται να ενισχύσει την ενεργό συμμετοχή και να διευκολύνει τη μεταφορά της ενεργητικής ακρόασης σε αυθεντικές συνθήκες. Παράλληλα, πρακτικές όπως η παύση, η επαναδιατύπωση και οι ανοιχτές ερωτήσεις παρέχουν άμεσα εφαρμόσιμα εργαλεία για την ενίσχυση του διαλόγου και τον περιορισμό των παρεξηγήσεων. Η ισότιμη προσέγγιση των γονέων/κηδεμόνων, χωρίς λογικές αυθεντίας ή αξιολογικής κριτικής, μπορεί να ενδυναμώσει τη συνεργασία, την αμοιβαία εμπιστοσύνη και την κοινή ευθύνη για την επικοινωνιακή ανάπτυξη του παιδιού.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα και επέκταση

Η παρέμβαση μπορεί να επεκταθεί σε άλλες τάξεις και βαθμίδες εκπαίδευσης και να προσαρμοστεί στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως η συνεργασία, η ενσυναίσθηση και η διαχείριση διαφωνιών (Touloumakos, 2020). Μελλοντικές μελέτες εφαρμογής θα μπορούσαν να εξετάσουν την αποτελεσματικότητα και τη βιωσιμότητά της. Ειδικότερα, μία επαναληπτική αξιολόγηση έξι μήνες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος θα επέτρεπε τη διερεύνηση του βαθμού διατήρησης και μεταφοράς των δεξιοτήτων στην καθημερινότητα των μαθητών και των οικογενειών τους (Barnett & Ceci, 2002).

Συνολικά, η ενεργητική ακρόαση δεν αποτελεί μόνο επικοινωνιακή τεχνική, αλλά και αξιακή στάση που προάγει τον σεβασμό, τη συμπερίληψη και την αναγνώριση κάθε φωνής. Η συστηματική καλλιέργειά της στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να στηρίξει τη διαμόρφωση μιας κοινής κουλτούρας συνεργασίας και ουσιαστικού διαλόγου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Artinopoulou, V. (2010). *Scholiki diamesolavisi: Ekpaidevontas tous mathites sti diacheirisi tis vias kai tou ekfovismou*. Nomiki Vivliothiki.

Barnett, S. M., & Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin, 128*(4), 612–637. https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.612

CASEL. (2013). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Committee for Children. (2025). *Second Step: School year 2025–2026*. https://cfccdn.blob.core.windows.net/static/pdf/brochure/second-step-programs-brochure.pdf

Drollinger, T., Comer, L. B., & Warrington, P. T. (2006). Development and validation of the active empathetic listening scale. *Psychology & Marketing, 23*(2), 161–180. https://doi.org/10.1002/mar.20105

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429494673

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

Noddings, N. (2003). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.

Perifereiaki Diefthynsi P.E. kai D.E. Kentrikis Makedonias. (2025). *Odigos ylopoiisis scholikis diamesolavisis sto nipiagogeio «Mikroi Diamesolavites»*. https://kmaked.pde.sch.gr/wp-content/uploads/2025/11/Οδηγός-υλοποίησης-Σχολικής-Διαμεσολάβησης-στο-Νηπιαγωγείο.pdf

Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology, 21*(2), 95–103. https://doi.org/10.1037/h0045357

Rogers, C. R. (2003). *Client-centered therapy*. Constable & Robinson.

RULER. (2025). *What is RULER?* https://rulerapproach.org/about/what-is-ruler/

Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 1*(1), 9–20. https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002

Touloumakos, A. (2020). Expanded yet restricted: A mini review of the soft skills literature. *Frontiers in Psychology, 11*, Article 2207. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02207

Weger, H., Castle, G. R., & Emmett, M. C. (2010). Active listening in peer interviews: The influence of message paraphrasing on perceptions of listening skill. *International Journal of Listening, 24*(1), 34–49. https://doi.org/10.1080/10904010903466311

Wolvin, A. D. (Ed.). (2010). *Listening and human communication in the 21st century*. Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781444314908

Παιδαγωγικές προσαρμογές στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στο επίπεδο Β1 σε μαθητές με δυσλεξία και/ή ΔΕΠΥ

Ρηγίνα-Φιλίτσα Προβιά, Διδακτική της Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας

Περίληψη

Η μελέτη διερευνά τις παιδαγωγικές προσαρμογές που εφαρμόζουν εκπαιδευτικοί της Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας (FLE) σε μαθητές με δυσλεξία και/ή Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), με έμφαση στο επίπεδο Β1. Υιοθετήθηκε ποσοτική προσέγγιση και χρησιμοποιήθηκε δομημένο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από 90 εκπαιδευτικούς γαλλικής γλώσσας στην Ελλάδα. Τα ευρήματα δείχνουν συχνή επαφή των εκπαιδευτικών με μαθητές με δυσλεξία (90%) και ΔΕΠΥ (74,4%), ενώ 70% έχει διδάξει μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο Β1. Συχνά χρησιμοποιούνται οπτικά στηρίγματα, διαφοροποίηση ρυθμού, ψηφιακά εργαλεία, επιπλέον χρόνος και πολυαισθητηριακές δραστηριότητες. Η αντιλαμβανόμενη επίδραση είναι θετικότερη στην κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου, ενώ παραμένει αμφίσημη ως προς τη μείωση των γλωσσικών λαθών. Συμπερασματικά, αναδεικνύεται η ανάγκη συστηματικής διαφοροποίησης, επιμόρφωσης, κατάλληλου υλικού και συνεργασίας σχολείου και οικογένειας.

Λέξεις-Κλειδιά: FLE, Β1, δυσλεξία, ΔΕΠΥ, διαφοροποιημένη διδασκαλία

Abstract

This study investigates the pedagogical adaptations used by teachers of French as a Foreign Language (FLE) when teaching students with dyslexia and/or Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), with particular emphasis on CEFR level B1. A quantitative approach was adopted and data were collected through a structured online questionnaire completed by 90 FLE teachers in Greece. The findings indicate frequent teaching experience with students with dyslexia (90%) and ADHD (74.4%), while 70% of the participants had taught students with learning difficulties at B1 level. Teachers reported frequent use of visual supports, pacing adjustments, digital tools, additional time and multisensory activities. Perceived benefits were more pronounced in reading and listening comprehension, whereas the effect on the reduction of language errors was less consistent. Overall, the findings highlight the need for differentiated and inclusive teaching, systematic teacher training, appropriate materials and stronger school-family collaboration. The results should be interpreted as teachers' perceptions rather than as direct evidence of causal effects on student achievement.

Key-words: FLE, B1 level, dyslexia, ADHD, differentiated instruction

Εισαγωγή

Η σύγχρονη τάξη ξένων γλωσσών χαρακτηρίζεται από αυξανόμενη ετερογένεια ως προς τις γλωσσικές, γνωστικές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Στο πλαίσιο της Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας (FLE), η ανάγκη για συμπεριληπτικές πρακτικές γίνεται ιδιαίτερα εμφανής όταν οι μαθητές παρουσιάζουν δυσλεξία ή ΔΕΠΥ. Η δυσλεξία συνδέεται, μεταξύ άλλων, με δυσκολίες στην ανάγνωση, την ορθογραφία, τη

φωνολογική επεξεργασία και την οργάνωση του γραπτού λόγου, ενώ η ΔΕΠΥ μπορεί να επηρεάσει τη διατήρηση της προσοχής, τη μνήμη εργασίας, τον σχεδιασμό και την οργάνωση σύνθετων εργασιών (Habib, 2018· Kaldonek-Crnjakovic, 2018).

Οι δυσκολίες αυτές αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στο επίπεδο Β1, το οποίο αποτελεί σημαντικό μεταβατικό στάδιο προς μεγαλύτερη γλωσσική αυτονομία. Σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες, ο μαθητής σε επίπεδο Β1 καλείται να κατανοεί τα ουσιώδη σημεία σαφών μηνυμάτων και να παράγει απλά, συνεκτικά κείμενα για οικεία θέματα (Conseil de l'Europe, 2001, 2018, 2020). Η παρούσα μελέτη εστιάζει, επομένως, στις προσαρμογές που μπορούν να μειώσουν μη αναγκαία εμπόδια πρόσβασης στους ίδιους μαθησιακούς στόχους.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το επίπεδο Β1 στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας

Στο Β1 ο μαθητής αναμένεται να αφηγείται εμπειρίες, να περιγράφει γεγονότα και σχέδια, να εκφράζει απλές απόψεις και να συνδέει επιμέρους προτάσεις σε ένα συνεκτικό κείμενο. Για μαθητές με δυσλεξία, οι απαιτήσεις αυτές μπορεί να είναι ιδιαίτερα απαιτητικές, επειδή η παραγωγή νοήματος συντελείται παράλληλα με την προσπάθεια ορθογραφικής επιλογής, γραπτής μεταγραφής και οργάνωσης του κειμένου. Η βιβλιογραφία επισημαίνει δυσκολίες στην ορθογραφία, στη λεξιλογική ανάκληση, στη μορφοσύνταξη και στην οργάνωση του κειμένου (Kormos & Mikó, 2010· Topouzkhanian & Parriaud, 2018).

Δυσλεξία, ΔΕΠΥ και γλωσσική μάθηση

Η δυσλεξία και η ΔΕΠΥ δεν συνιστούν ομοιόμορφα προφίλ. Οι μαθητές παρουσιάζουν διαφορετικούς συνδυασμούς δυνατών σημείων και δυσκολιών. Στο ΔΕΠΥ, η διατήρηση της προσοχής, ο προγραμματισμός και η μνήμη εργασίας μπορούν να επιβαρύνουν την εκτέλεση σύνθετων γλωσσικών εργασιών (Kaldonek-Crnjakovic, 2018). Η παραγωγή γραπτού λόγου στο Β1 αποτελεί, συνεπώς, πεδίο όπου συγκλίνουν γλωσσικές και εκτελεστικές απαιτήσεις.

Παιδαγωγικές προσαρμογές

Οι προσαρμογές περιλαμβάνουν οπτικά και ακουστικά στηρίγματα, εικόνες και χρώματα, διαφοροποίηση οδηγιών και ρυθμού, περισσότερο χρόνο, ψηφιακά εργαλεία και πολυαισθητηριακές δραστηριότητες. Η λογική τους είναι συμβατή με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς επιδιώκουν να μειώσουν μη αναγκαία εμπόδια και να προσφέρουν περισσότερους τρόπους πρόσβασης στο ίδιο μαθησιακό αντικείμενο (Tomlinson, 2005).

Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Σκοπός της έρευνας είναι να αναλυθούν ποσοτικά οι πρακτικές που εφαρμόζουν εκπαιδευτικοί FLE στην Ελλάδα για μαθητές με δυσλεξία και/ή ΔΕΠΥ, καθώς και οι αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητα των προσαρμογών, με έμφαση στο επίπεδο Β1.

Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν: (α) τις βασικές γλωσσικές και γνωστικές δυσκολίες και τις προσαρμογές που χρησιμοποιούνται, (β) τη συμβολή οπτικών, ψηφιακών και άλλων υποστηρικτικών μέσων, (γ) την αντιλαμβανόμενη επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην επίδοση και στην αυτοπεποίθηση και (δ) τη συμβολή πολυαισθητηριακών και παιγνιωδών πρακτικών στη συμμετοχή και στην προσοχή.

Πιο συγκεκριμένα οι υποθέσεις είναι οι εξής: οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια κατά τη μετάβαση στο Β1, ιδιαίτερα ως προς τη συνοχή και τη συνεκτικότητα του γραπτού λόγου. Η εφαρμογή διδακτικών προσαρμογών και η αξιοποίηση ψηφιακών/πολλαπλών μέσων έχει θετική επίδραση στην απόδοση μαθητών με δυσλεξία και/ή ΔΕΠΥ. Οι πολυαισθητηριακές και παιγνιώδεις πρακτικές ενισχύουν την αλληλεπίδραση, το κίνητρο και την ενεργό συμμετοχή.

Μεθοδολογία

Η έρευνα ακολουθεί ποσοτική, υποθετικο-παραγωγική προσέγγιση. Χρησιμοποιήθηκε δομημένο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με κλίμακα Likert πέντε βαθμίδων, το οποίο διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς FLE στην Ελλάδα. Η συλλογή πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά και διήρκεσε τρεις εβδομάδες. Προηγήθηκε ενημερωμένη συγκατάθεση και διασφαλίστηκε η ανωνυμία των απαντήσεων.

Συμμετείχαν 90 εκπαιδευτικοί. Το 94,4% ήταν γυναίκες και το 5,6% άνδρες. Το 40% δήλωσε πάνω από 21 έτη διδακτικής εμπειρίας και το 30% 11–20 έτη. Ως προς την επιμόρφωση, 61,1% είχε λάβει σχετική κατάρτιση και 38,9% όχι. Η ανάλυση ήταν κυρίως περιγραφική. Επομένως, τα ευρήματα αποτυπώνουν δηλωμένες εμπειρίες και αντιλήψεις και όχι άμεση μέτρηση της επίδοσης των μαθητών.

Αποτελέσματα

Εμπειρία των εκπαιδευτικών

Το 90% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι έχει εργαστεί με μαθητές με δυσλεξία, ενώ το 74,4% έχει διδάξει μαθητές με ΔΕΠΥ. Επιπλέον, 70% έχει διδάξει μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο επίπεδο Β1. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η συμπερίληψη μαθητών με αυτές τις ανάγκες αποτελεί συχνό στοιχείο της εκπαιδευτικής πρακτικής των συμμετεχόντων.

Εφαρμογή διδακτικών προσαρμογών

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ευρεία χρήση προσαρμογών. Για την υποστήριξη μαθητών με δυσλεξία, 47 συμμετέχοντες δήλωσαν πλήρη συμφωνία με τη χρήση οπτικών στηριγμάτων και 22 συμφωνία. Επιπλέον, 68 εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι πρέπει να παρέχεται περισσότερος χρόνος για δραστηριότητες και αξιολογήσεις. Η προσαρμογή του ρυθμού και η χρήση ψηφιακών εργαλείων αξιολογούνται επίσης θετικά.

Αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα

Στην κατανόηση γραπτού λόγου, 31,1% δήλωσε «συμφωνώ απόλυτα» και 31,1% «συμφωνώ» στην πεποίθηση ότι οι προσαρμογές βελτιώνουν την επίδοση. Στην κατανόηση προφορικού λόγου τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 36,7% και 34,4%. Η εικόνα

είναι πιο σύνθετη στην παραγωγή γραπτού λόγου: 30% συμφωνεί και 23,3% συμφωνεί απόλυτα ότι οι προσαρμογές βελτιώνουν την παραγωγή, ενώ η μεγαλύτερη κατηγορία απαντήσεων ήταν η ουδέτερη.

Ως προς τη μείωση των γλωσσικών λαθών, 52,2% θεωρεί ότι τα λάθη μειώνονται μετά την εφαρμογή προσαρμογών, ενώ 47,8% δεν συμμερίζεται αυτή την άποψη. Η σχεδόν ισομερής κατανομή υποδεικνύει ότι δεν μπορεί να υποστηριχθεί ισχυρός αιτιώδης ισχυρισμός.

Πολυαισθητηριακές πρακτικές και ΔΕΠΥ

Το 84,4% των συμμετεχόντων θεωρεί ότι ο συνδυασμός οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών μέσων έχει ουσιαστικό ρόλο στην υποστήριξη μαθητών με δυσλεξία. Για μαθητές με ΔΕΠΥ, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως χρήσιμες πρακτικές τη διάσπαση εργασιών σε μικρότερα βήματα, την εναλλαγή δραστηριοτήτων, τα οπτικά ερεθίσματα και τις διαδραστικές μορφές μάθησης.

Ιδιαίτερα μαθήματα και επίπεδο Β1

Το 82,2% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι παρέχει ιδιαίτερα μαθήματα γαλλικής γλώσσας. Παράλληλα, 66,7% δηλώνει ότι προσφέρει προσαρμοσμένη διδασκαλία στο επίπεδο Β1 για μαθητές με δυσλεξία και/ή ΔΕΠΥ.

Κύριες δυσκολίες και ανάγκες

Η έλλειψη κινήτρου αναδεικνύεται ως σημαντικότερη δυσκολία, καθώς επιλέχθηκε από το 40% του δείγματος. Η συνεργασία με τους γονείς ακολουθεί με 23,8%. Στις ανάγκες βελτίωσης της συμπερίληψης, 31,5% αναδεικνύει την επιμόρφωση, 24,7% το θεσμικό/διοικητικό στήριγμα, 24,7% τον διαθέσιμο χρόνο και 19,1% το εκπαιδευτικό υλικό.

Συζήτηση

Το συνολικό πρότυπο των ευρημάτων υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί FLE αναγνωρίζουν την ανάγκη διαφοροποίησης όταν εργάζονται με μαθητές με δυσλεξία και/ή ΔΕΠΥ. Η θετική στάση απέναντι στα οπτικά στηρίγματα, στον επιπλέον χρόνο, στην προσαρμογή του ρυθμού και στις πολυαισθητηριακές δραστηριότητες συνάδει με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η διαφοροποίηση δεν συνεπάγεται χαμηλότερες προσδοκίες, αλλά διαφορετικές διαδρομές προς την επίτευξη των στόχων.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η διαφορά ανάμεσα στη θετική αξιολόγηση των προσαρμογών ως γενικής πρακτικής και στην επιφύλαξη ως προς τη μείωση των γλωσσικών λαθών. Οι προσαρμογές φαίνεται να διευκολύνουν την πρόσβαση και τη συμμετοχή χωρίς να εξαλείφουν άμεσα τις επίμονες γλωσσικές δυσκολίες. Η παραγωγή γραπτού λόγου παραμένει σύνθετο πεδίο, καθώς απαιτεί ταυτόχρονα σχεδιασμό, λεξιλόγιο, μορφοσύνταξη, ορθογραφία και συνοχή.

Η θετική αξιολόγηση της πολυαισθητηριακής και παιγνιώδους διδασκαλίας συνδέεται με την ανάγκη διατήρησης της προσοχής και ενίσχυσης της συμμετοχής. Ωστόσο, το ερευνητικό σχέδιο δεν επιτρέπει αιτιώδη σύνδεση με τη μαθητική επίδοση. Παράλλη-

λα, η έλλειψη κινήτρου ως κύριο εμπόδιο δεν πρέπει να αποδίδεται αποκλειστικά στον μαθητή, καθώς σχετίζεται και με τις προηγούμενες εμπειρίες του, την αυτοπεποίθηση και τον σχεδιασμό του μαθήματος.

Η ανάγκη επιμόρφωσης είναι επίσης σαφής. Παρότι 61,1% έχει λάβει σχετική κατάρτιση, οι απαντήσεις δείχνουν ανάγκη για πιο πρακτική εξειδίκευση στη διαφοροποίηση υλικού, στη διαχείριση χρόνου, στην αξιολόγηση και στην αξιοποίηση ψηφιακών μέσων.

Έλεγχος υποθέσεων και παιδαγωγικές προεκτάσεις

Έλεγχος υποθέσεων

Η πρώτη υπόθεση επιβεβαιώνεται ως προς την ύπαρξη σημαντικών δυσκολιών στο Β1, ενώ η ειδικότερη αναφορά στη συνοχή και συνεκτικότητα επιβεβαιώνεται μερικώς. Η δεύτερη υπόθεση επιβεβαιώνεται ως προς τη θετική αντιλαμβανόμενη επίδραση των προσαρμογών, όχι όμως ως προς αντικειμενικά μετρήσιμο αιτιώδες αποτέλεσμα. Η τρίτη υπόθεση επιβεβαιώνεται μερικώς: το 84,4% αξιολογεί θετικά την πολυαισθητηριακή προσέγγιση, αλλά δεν υπάρχουν άμεσες μετρήσεις κινήτρου ή συμμετοχής.

Πρακτικές προτάσεις

- Σχεδιασμός δραστηριοτήτων Β1 με σαφείς, σύντομες και διαδοχικές οδηγίες.
- Συστηματική χρήση οπτικών οργανωτών, εικόνων, χρωματικής κωδικοποίησης και χαρτών εννοιών.
- Παροχή επιπλέον χρόνου και διαφοροποιημένων τρόπων ολοκλήρωσης δραστηριοτήτων, χωρίς αλλαγή των βασικών στόχων.
- Ένταξη πολυαισθητηριακών, παιγνιωδών και διαδραστικών δραστηριοτήτων.
- Χρήση ψηφιακών εργαλείων με σαφή παιδαγωγικό σκοπό.
- Διαφοροποίηση της αξιολόγησης ώστε η ορθογραφική δυσκολία να μην επισκιάζει πλήρως την επικοινωνιακή ικανότητα.
- Συνεχής επιμόρφωση εκπαιδευτικών FLE σε δυσλεξία, ΔΕΠΥ και συμπεριληπτική αξιολόγηση.
- Ενίσχυση της συνεργασίας εκπαιδευτικού–οικογένειας.

Συμπεράσματα

Η μελέτη ανέδειξε τη σημασία των παιδαγωγικών προσαρμογών στη διδασκαλία της Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας σε μαθητές με δυσλεξία και/ή ΔΕΠΥ, με επίκεντρο το επίπεδο Β1. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικιλία προσαρμογών και τις αξιολογούν γενικά θετικά, ιδίως ως προς την κατανόηση και τη συμμετοχή. Παράλληλα, η σχεδόν ισομερής κατανομή των απόψεων σχετικά με τη μείωση των γλωσσικών λαθών υπογραμμίζει ότι η αποτελεσματικότητα δεν είναι αυτόματη.

Η έρευνα βασίζεται σε 90 δηλωτικές απαντήσεις εκπαιδευτικών και δεν περιλαμβάνει άμεση παρατήρηση διδασκαλίας ούτε ανάλυση αυθεντικών γραπτών παραγωγών μαθητών. Συνεπώς, δεν επιτρέπεται γενίκευση σε ολόκληρο τον πληθυσμό εκπαιδευτικών FLE ούτε ισχυρισμός αιτιώδους αποτελεσματικότητας. Μελλοντικές έρευνες θα

μπορούσαν να συνδυάσουν ερωτηματολόγια με παρατήρηση τάξης, συνεντεύξεις και προ- και μετά-μετρήσεις.

Βιβλιογραφία

Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Didier.

Conseil de l'Europe. (2018). Cadre européen commun de référence pour les langues : Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Éditions du Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2020). Cadre européen commun de référence pour les langues : Volume complémentaire. Éditions du Conseil de l'Europe.

Habib, M. (2018). La constellation des dys : Bases neurologiques de l'apprentissage et de ses troubles. De Boeck Supérieur.

Kaldonek-Crnjakovic, A. (2018). The cognitive profile of foreign language learners with dyslexia and ADHD. Language Teaching Research, 22(5), 603–622.

Karatsiori, M., Liontou, T., Domagała-Zyśk, E., Vogt, K., Košak Babuder, M., & Poredoš, M. (2025). Beyond barriers: Exploring foreign language learning experiences of students with diverse learning needs in four European countries. Frontiers in Education, 10.

Kormos, J., & Mikó, A. (2010). Dyslexia and the process of second language acquisition. In J. Kormos & K. Csizér (Eds.), Foreign language acquisition and learning disabilities (pp. 49–76). Eötvös Kiadó.

Srivastava, M., de Boer, A. A., & Pijl, S. J. (2017). Preparing for the inclusive classroom: Changing teachers' attitudes and knowledge. Teacher Development, 21(4), 561–579.

Stamovlasis, D. (2016). Epistimologia kai Methodologia tis Erevnas stis Epi-stimes tis Agogis. Ekdoseis Ziti.

Tomlinson, C. A. (2005). La classe différenciée : Pour répondre aux besoins de tous les élèves. Chenelière Éducation.

Topouzkhanian, S., & Parriaud, F.-B. (2018). Impacts de la dyslexie sur l'apprentissage des langues étrangères. Les Langues Modernes.

Tsougi, K., Katzoli, M., & Giannelou, E. (2015). Mathisiakes Dyskolies – Dyslexia: Mia kritiki matia se theories kai methodologies schetika me ti psychopaidago-giki antimetopisi tis Dyslexias. Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis.

Παράγοντες που ενισχύουν τη συμμετοχή στο μάθημα φυσικής αγωγής

Πανώργιας Σπυρίδων, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, PhD, MSc, MSc.
Καραγιάννη Φανή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, MSc, MSc.

Περίληψη

Το μάθημα της φυσικής αγωγής δημιουργεί θετικά οφέλη στην ομαλή ανάπτυξη των παιδιών και προκαλεί ευχαρίστηση στους μαθητές. Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί πως η διάθεση για συμμετοχή στο μάθημα εξασθενεί καθώς οι μαθητές μεταβαίνουν από τις τάξεις του δημοτικού προς τις τάξεις του γυμνασίου με την διαπίστωση αυτή να γίνεται πιο έντονη στις τάξεις του λυκείου. Η μειωμένη διάθεση των μαθητών αποτελεί σημαντικό πρόβλημα για τους καθηγητές φυσικής αγωγής. Ο καλός εκπαιδευτικός θα πρέπει να διακρίνει και να εντοπίζει τις ανάγκες του κάθε μαθητή και να βρίσκει το «κουμπί» του, έτσι ώστε να κερδίζει το μέγιστο των δυνατοτήτων του. Το ενδιαφέρον αυτό εστιάζεται στη παροχή κινήτρων με σκοπό την μεγιστοποίηση της συμμετοχής και αποδοτικότητας των μαθητών στο μάθημα φυσικής αγωγής. Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να κατανοηθούν οι παράγοντες εκείνοι που ενισχύουν την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών προκειμένου οι καθηγητές να αυξήσουν τη συμμετοχή και διάθεση τους στο μάθημα. Η εργασία αυτή έχει σκοπό να αναδείξει την έννοια της παρακίνησης, να αναφέρει τις επικρατέστερες σύγχρονες θεωρίες των κινήτρων και να αναδείξει τους παράγοντες που ενισχύουν την συμμετοχή και την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών στο μάθημα της φυσική αγωγής.

Λέξεις Κλειδιά: παρακίνηση, εσωτερική παρακίνηση, φυσική αγωγή, συμμετοχή μαθητών, προσανατολισμός στη δουλειά.

Factors Enhancing Participation in Physical Education Classes

Panorgias Spyridon, Physical Education Teacher, PhD, MSc, MSc.
Karagianni Fani, Physical Education Teacher, MSc, MSc.

Abstract

Physical education contributes significantly to the healthy and holistic development of children and can provide students with enjoyment and positive experiences. In recent years, however, students' willingness to participate in physical education classes has been observed to decline as they transition from primary school to lower secondary education, with this decline becoming even more pronounced during upper secondary education. Students' reduced willingness to participate constitutes a significant challenge for physical education teachers. An effective teacher should be able to recognize and address the individual needs of each student and identify the appropriate ways to motivate them, thereby enabling them to reach their full potential. In this context, particular emphasis is placed on the provision of motivation aimed at maximizing students' participation and engagement in physical education classes. Therefore, it is im-

portant to understand the factors that enhance students' intrinsic motivation, enabling teachers to increase their participation and willingness to engage in physical education. The purpose of this paper is to examine the concept of motivation, present the most prominent contemporary theories of motivation, and highlight the factors that enhance students' participation and intrinsic motivation in physical education classes.

Key-words: motivation, intrinsic motivation, physical education, student participation, task orientation.

1. Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

1.1. Η παρακίνηση ως έννοια

Η παρακίνηση συνθέτει το θεμέλιο της μάθησης και αποτελεί το κίνητρο για να πραγματοποιήσει κάποιος τους στόχους που θέτει προσπερνώντας παράλληλα κάθε τι που μπορεί να επηρεάσει την επίτευξη του σκοπού αυτού. Σύμφωνα με τον Vallerand (1997), η παρακίνηση είναι η έννοια εκείνη που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις οι οποίες είναι υπεύθυνες για την κατεύθυνση, την ένταση και την επιμονή της συμπεριφοράς. Η κατεύθυνση σχετίζεται με την προσέγγιση, την εγκατάλειψη ή την παραμονή σε μια δραστηριότητα, η ένταση σχετίζεται με το μέγεθος της καταβαλλόμενης προσπάθειας ενώ η επιμονή με την επανάληψη της συμπεριφοράς (Καπρίνης, 2009). Η παρακίνηση αναφέρεται στα κίνητρα που θα οδηγήσουν και θα καθορίσουν την συμπεριφορά ενός ατόμου (Gagne, Yekovich, & Yekovich, 1993). Οι Mitchel & Cummings ορίζουν ως παρακίνηση «το σύνολο των διεργασιών που ευθύνονται για την ένταση, την κατεύθυνση και την επιμονή των προσπαθειών ενός ατόμου, για την κατάκτηση ενός στόχου».

Ο καθορισμός του στόχου επηρεάζει θετικά το άτομο να αποδώσει καλύτερα, εφιστά την προσοχή και την αυτοσυγκέντρωσή του σε αυτό που κάνει. Οι στόχοι ρυθμίζουν άμεσα την προσπάθεια, του ίδιου του ατόμου. Ακόμη, κινητοποιεί το άτομο να εντείνει την προσπάθειά του και του δίνει κίνητρο να προσπαθήσει. Ο άνθρωπος έχει ανάγκη να αισθάνεται και να λειτουργεί αυτόνομα στο περιβάλλον και όσο νοιώθει ότι χειρίζεται το περιβάλλον τόσο μεγαλώνει και η εσωτερική του παρακίνηση.

Υπό τη σκέψη αυτή τα άτομα μπορεί να εκδηλώσουν μια συμπεριφορά παρακινούμενη από εξωτερικά κίνητρα (π.χ. αποφυγή τιμωρίας, λήψη αμοιβής, έπαθλα) που είναι γνωστή ως εξωτερική παρακίνηση ή από εσωτερικά κίνητρα όπως η ικανοποίηση ή η ευχαρίστηση που πηγάζει από την διαδικασία της συμμετοχής και είναι γνωστή ως εσωτερική παρακίνηση.

1.2. Είδη παρακίνησης: εσωτερική, εξωτερική παρακίνηση και έλλειψη παρακίνησης

Σύμφωνα με τον Deci (1971), η εσωτερική παρακίνηση αναφέρεται σε εκείνες τις συμπεριφορές που προκύπτουν εξαιτίας ευχαρίστησης ή ζήλου ενώ η εξωτερική παρακίνηση αναφέρεται σε εκείνες τις συμπεριφορές που έχουν ως απώτερο στόχο το κέρδος και που πολλές φορές λειτουργεί έξω από τα πλαίσια της δραστηριότητας. Τα άτομα που εκδηλώνουν εσωτερική παρακίνηση ενδιαφέρονται για αυτό που κάνουν και ως εκ τούτου έχουν περιέργεια να εξερευνήσουν νέα ερεθίσματα και να εργαστούν προκειμένου να επιτύχουν σε νέες προκλήσεις (Deci & Ryan, 2008). Όταν ένα άτομο χαρακτηρίζεται από εσωτερική παρακίνηση εμπλέκεται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες λόγω των θετικών συναισθημάτων που προκύπτουν από τις ίδιες τις δραστηριότητες. Ο Vallerand (1997) αναφέρει τρία είδη εσωτερικής παρακίνησης: α) την εσωτερική παρακίνηση για μάθηση, παράδειγμα κάποιο παιδί κάνει προπόνηση διότι επιθυμεί να γνωρίζει νέες κινητικές δεξιότητες, β) την εσωτερική παρακίνηση για εκπλήρωση, παράδειγμα κάποιο παιδί παίζει ποδόσφαιρο και αντλεί ευχαρίστηση από το άθλημα κάθε φορά που σημειώνει γκολ μετά από δύσκολη άμυνα, γ) την εσωτερική παρακίνηση για την διέγερση, παράδειγμα μια κοπέλα που μαθαίνει χορό, απολαμβάνει την αίσθηση που νοιώθει όταν το σώμα της συγχρονίζεται αρμονικά με το ρυθμό της μουσικής.

Σε αντίθεση με την εσωτερική παρακίνηση, η εξωτερική παρακίνηση αναφέρεται σε συμπεριφορές που εκδηλώνονται εξαιτίας των κινήτρων που προέρχονται από εξωτερικές πηγές ή από κίνητρα που στοχεύουν στην κοινωνική επιδοκιμασία (Deci & Ryan, 2000; Ζέρβας, 2002). Οι νίκες, τα βραβεία, οι έπαινοι αποτελούν αιτίες της ενασχόλησης ενός εξωτερικά παρακινημένου ατόμου. Για παράδειγμα η συμμετοχή του παιδιού στο μάθημα φυσικής αγωγής μπορεί να οφείλεται στην απόκτηση ενός καλού βαθμό ή επαίνου. Πολλές φορές τα άτομα που ωθούνται εξωτερικά νοιώθουν άγχος, πίεση και στρες.

Μελέτες έχουν δείξει πως η εσωτερική παρακίνηση υπερτερεί σε οφέλη από την εξωτερική παρακίνηση (Vallerand & Bissonnette,1992·Ryan & Connell, 1989). Συγκεκριμένα με την εσωτερική παρακίνηση αναπτύσσεται η απόδοση των μαθητών με αποτέλεσμα να ενισχύεται η ποιοτική μάθηση, η ένταξη των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου και η μακροχρόνια ενασχόληση με την φυσική δραστηριότητα. Οι Ryan & Connell (1989) διαπίστωσαν πως οι μαθητές που ήταν εσωτερικά παρακινημένοι ανέπτυξαν θετικά συναισθήματα στη τάξη, είχαν μικρότερα επίπεδα άγχους και αντιμετώπιζαν τα προβλήματα με θετικό τρόπο σε σχέση με τους μαθητές που ήταν εξωτερικά παρακινημένοι. Η έρευνα των Goudas, Biddle, & Fox (1994) αναφέρει πως οι μαθητές που διακατέχονται από ισχυρή εσωτερική παρακίνηση για δραστηριότητες στη φυσική αγωγή επιδεικνύουν μελλοντικά ισχυρή πρόθεση για αθλητική ενασχόληση.

Ένα άλλο είδος παρακίνησης είναι η «έλλειψη παρακίνησης» (Deci & Ryan, 1985). Η έλλειψη παρακίνησης χαρακτηρίζεται ως η συμπεριφορά στην οποία το άτομο αντιλαμβάνεται ότι δεν έχει κίνητρο για να συνεχίσει. Όταν το άτομο αισθάνεται ότι δεν

έχει κίνητρα και δεν έχει στόχο οδηγείται σε αδιαφορία, σε απέχθεια για τη δραστηριότητα με αποτέλεσμα τη διακοπή της δραστηριότητας.

Σύμφωνα με έρευνες των VanWersch, Trew & Turner, (1992), Παπαϊωάννου και Διγγελίδης, (1996) και Papaioannou, (1997) έχει παρατηρηθεί πως η διάθεση για συμμετοχή στο μάθημα φυσικής αγωγής εξασθενεί καθώς ο μαθητής μεταβαίνει από τις τάξεις του δημοτικού προς τις τάξεις του γυμνασίου με την διαπίστωση αυτή να γίνεται πιο έντονη στις τάξεις του λυκείου. Η μειωμένη διάθεση των μαθητών αποτελεί σημαντικό πρόβλημα για τους καθηγητές φυσικής αγωγής. Επομένως, είναι σημαντικό, οι καθηγητές φυσική αγωγής να αναζητήσουν τους παράγοντες εκείνους που ενισχύουν την εσωτερική παρακίνηση. Η μελέτη των επικρατέστερων σύγχρονων θεωριών παρακίνησης είναι απαραίτητη καθώς αναδεικνύουν παράγοντες που καθορίζουν την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών.

2. Σύγχρονες θεωρίες Παρακίνησης

2.1. Η Θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης

Η θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης (Deci & Ryan,1980) είναι μια θεωρία που μελετά το πως ερμηνεύουν τα άτομα τις επιλογές τους καθώς ο τρόπος αυτός επηρεάζει την παρακίνηση τους στο μέλλον. Η θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης τονίζει πως τα εσωτερικά κίνητρα πηγάζουν από την βαθύτερη ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται πως τα καταφέρνει σε μια δραστηριότητα καθώς και από την επιθυμία του να ανήκει σε μια ομάδα και να προσδιορίζει την θέση μέσα στο κοινωνικό σύνολο.

Στην θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης η ανατροφοδότηση και οι αμοιβές επιδρούν με θετικό τρόπο όταν έχουν πληροφοριακό χαρακτήρα και δεν αποβλέπουν στον έλεγχο των μαθητών.

2.2. Η Θεωρία του Αυτοκαθορισμού

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού θεμελιώθηκε από τους Deci και Ryan (1985) και αποτελεί εξέλιξη της θεωρίας της γνωστικής αξιολόγησης. Είναι μια θεωρία της ανθρώπινης παρακίνησης που βοηθά να κατανοήσουμε τι παρακινεί τη συμπεριφορά του ατόμου (Μουστάκα, 2012). Σύμφωνα με την θεωρία του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 1985) για να κινητοποιηθεί κάποιος εσωτερικά πρέπει να ικανοποιούνται τρεις βασικές ανάγκες: α) η ανάγκη για επάρκεια, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου ότι μπορεί να τα καταφέρει, β) η ανάγκη για αυτονομία, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να λαμβάνει αποφάσεις μόνος του και γ) η ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις, η οποία αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να συνάπτει δεσμούς με άλλους ανθρώπους. Επομένως, για να νιώσουν οι μαθητές αυτοκαθοριζόμενοι πρέπει να τους παρέχονται επιλογές. Η παροχή επιλογών δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν σε αποφάσεις και έτσι να ενισχύουν την αυτοκαθοριζόμενη συμπεριφορά τους (Deci & Ryan, 1985). Παραδείγματος χάρη οι μαθητές

μπορούν να επιλέξουν την απόσταση από την οποία θα εκτελέσουν ένα σουτ προς την μπασκέτα ή να διαλέξουν το βαθμό δυσκολίας σε μια άσκηση π.χ. κοιλιακών.

Οι αυτοκαθοριζόμενες δράσεις βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους, για τις σχολικές τους επιδόσεις και να αισθανθούν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους σε σχέση με μαθητές που δεν λαμβάνουν αυτοκαθοριζόμενη παρακίνηση (Ryan & Grolnick, 1986). Επίσης, η παροχή αυξημένης αυτονομίας επιφέρει θετικό αντίκτυπο στην άθληση και στην ατομική πρόοδο (Pelletier et al. 1995). Σύμφωνα με τον Ntoumanis (2002), όταν προάγεται ο αυτοκαθορισμός στην τάξη, ο μαθητής βελτιώνει την προσπάθειά του, αυξάνει την ευχαρίστηση, ενισχύει την συνεργατική μάθηση και δεν πλήττει. Αντίθετα, όπου δεν γίνεται χρήση αυτοκαθοριζόμενων μορφών παρακίνησης σημειώνεται χαμηλή προσπάθεια και μειωμένη ευχαρίστηση από τους μαθητές.

2.3. Η ανάγκη του ατόμου για επίτευξη

Η θεωρία της αντιλαμβανόμενης ικανότητας που αναπτύχθηκε από τη Harter (1982) και στηρίχθηκε στη θεωρία του White, αναφέρει πως ένα άτομο επιδεικνύει εσωτερική παρακίνηση όταν έχει επιδείξει το πόσο ικανό άτομο είναι σε έναν χώρο και σημειώνει πολύ καλές επιδόσεις. Τα άτομα που αισθάνονται ικανά σε μια δραστηριότητα, έχουν υψηλή αποτελεσματικότητα και τολμούν να δοκιμάσουν τις δυνατότητές τους σε νέες και προκλητικές δραστηριότητες. Επίσης, υιοθετούν θετική στάση στην άσκηση ανεξάρτητα αν το αποτέλεσμα θα είναι αρνητικό ή θετικό γεγονός το οποίο αυξάνει τις πιθανότητες για συνεχή ενασχόληση με την δραστηριότητα. Η μειωμένη ικανότητα λειτουργεί ανασταλτικά προς την εσωτερική παρακίνηση.

Υπό τη σκέψη αυτή οι καθηγητές φυσικής αγωγής πρέπει να δίνουν ευκαιρίες στο μάθημά τους ώστε όλα τα παιδιά να δοκιμάζουν τις ικανότητές τους και να απολαμβάνουν τα οφέλη της άσκησης χωρίς να φοβούνται την αποτυχία.

2.4. Η θεωρία των στόχων επίτευξης

Σύμφωνα με τον Nicholls (1989) υπάρχουν δύο τρόποι με τους οποίους τα παιδιά ηλικίας 11-12 χρονών κρίνουν την ικανότητά τους. Οι δυο τύποι προσανατολισμών επίτευξης στόχων στο μάθημα είναι: α) ο προσανατολισμός στο «εγώ», όπου τα άτομα κρίνουν την ικανότητές τους με βάση την ικανότητα των άλλων ατόμων και β) ο προσανατολισμός στη «δουλειά», όπου η επιτυχία του ατόμου σε μια δραστηριότητα κρίνεται με βάση την ατομική προσπάθεια που καταβάλλει και την ατομική του πρόοδο.

Σύμφωνα με τον Τζέτζης και τους συνεργάτες του (2005), οι θεωρητικές προσεγγίσεις των προσανατολισμών στο «εγώ» και στη «δουλειά» που αναφέρθηκαν παραπάνω επηρεάζουν το βαθμό συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Όταν οι μαθητές είναι προσανατολισμένοι στη «δουλειά» καταβάλλουν προσπάθεια

για να βελτιωθούν, να μάθουν καινούργιες δεξιότητες και δεν εγκαταλείπουν την προσπάθεια σε περίπτωση αποτυχίας. Η εμπειρία της αποτυχίας δεν στέκεται εμπόδιο στους μαθητές καθώς δεν αισθάνονται φόβο σε πιθανά προβλήματα που θα προκύψουν. Οι μαθητές δεν απογοητεύονται εύκολα, και έχουν μεγαλύτερο αυτοέλεγχο.

Αντίθετα οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στο «εγώ», αποσκοπούν μόνο στην επίδοση δηλαδή στόχος τους είναι να καταφέρουν να ξεπεράσουν τους άλλους χωρίς να ενδιαφέρονται για τη δική τους βελτίωση. Η διαρκής σύγκριση με τους άλλους αυξάνει τις πιθανότητες να απογοητευτούν πιο σύντομα καθώς δεν θα μπορούν πάντα να ξεπερνούν τις επιδόσεις των άλλων γεγονός το οποίο θα τους δημιουργήσει δυσάρεστα συναισθήματα με συνέπεια μελλοντικά να πάψουν να ασχολούνται με τον αθλητισμό. Καθώς τα κίνητρα τους ξεκινάνε από εξωτερικά κίνητρα, αυτοσκοπός γι' αυτούς είναι η νίκη με οποιοδήποτε αντάλλαγμα ακόμη και με απειλή, μείωση και φόβο (Papaioannou, 1998a).

3. Ανάπτυξη θετικού κλίματος παρακίνησης στη Φυσική αγωγή

Ο καθηγητής φυσικής αγωγής για να είναι αποτελεσματικός θα πρέπει να αποσκοπεί στο μάθημά του να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές και να καλλιεργεί θετικά πρότυπα άσκησης, επιδιώκοντας τη δια βίου άσκηση και προωθώντας τη σωματική και ψυχική υγεία (Αναγνώστου & Πατσιαούρας, 2010). Ένας καθηγητής, μπορεί να θεωρηθεί ότι δημιουργεί κλίμα προσανατολισμένο στην μάθηση όταν οι μαθητές επικεντρώνονται στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους, καταβάλλουν προσπάθεια και η αίσθηση επίτευξης που έχουν είναι η προσωπική τους εξέλιξη και βελτίωση.

Σε έρευνα του Παπαϊωάννου (1994, 1996) μαθητές που διαπίστωσαν ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής ήταν προσανατολισμένο στη «δουλειά», το αξιολογούσαν ως ωφέλιμο, διασκεδαστικό, δεν θέλανε να απουσιάζουνε από το μάθημα, κατέβαλλαν προσπάθεια, ένιωθαν ευχαρίστηση και ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους σε αντίθεση με αυτούς που διαπίστωναν πως το μάθημα αποσκοπούσε στην επίδοση**.** Στην έρευνα των Fox, Goudas, Biddle, Duda, & Armstrong (1994) τα παιδιά που ήταν προσανατολισμένα στη «δουλειά» κατά τη συμμετοχή τους σε αθλητικές εξωσχολικές δραστηριότητες ανέφεραν λιγότερο στρες.

Επομένως, βασικός στόχος στο μάθημα της φυσικής αγωγής θα πρέπει να είναι η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που να προσανατολίζεται στη «δουλειά».

Ένα μάθημα προσανατολισμένο στη «δουλειά», όπου οι μαθητές εκφέρουν την γνώμη τους, έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν και να εξασκηθούν σε ένα διδακτέο αντικείμενο που τους αρέσει λαμβάνοντας ενθάρρυνση, δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες στην ενίσχυση της εσωτερικής παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Όσο ο καθηγητής φυσικής αγωγής εστιάζει το μάθημα στη «δουλειά», τόσο και οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι αυτά που κάνουν έχουν αξία και είναι χρήσιμα στην ζωή τους.

Οι μαθητές έχουν ανάγκη από ένα μάθημα φυσικής αγωγής το οποίο θα προσελκύει το ενδιαφέρον τους, θα αποκομίζουν ωφέλιμες γνώσεις και θα απολαμβάνουν την συμμετοχή τους. Επίσης, το στιλ διδασκαλίας που θα εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός στο μάθημά του αποτελεί έναν σημαντικό παρακινητικό παράγοντα για την συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα. Η χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας μεγαλώνει τις πιθανότητες να αναπτύξουν οι μαθητές εσωτερική παρακίνηση και να είναι αφοσιωμένοι στους στόχους της μάθησης. Ο καθορισμός στόχων ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα, την επιμονή, την αυτοπεποίθηση και την αυτοσυγκέντρωση των μαθητών εστιάζοντας την προσοχή στα πιο σημαντικά σημεία της άσκησης ή της προσπάθειας (Σταύρου, 2014). Όταν οι μαθητές νιώθουν ότι τα καταφέρνουν στις δραστηριότητες που συμμετέχουν παρακινούνται εσωτερικά. Η αίσθηση ικανότητας των μαθητών εξαρτάται από τις επιτυχίες που έχουν ή από τις επιβραβεύσεις που δέχονται (Παπαϊωάννου και συν. 2003).

Οι ατομικές προσδοκίες αποτελούν εσωτερικούς παρακινητικούς παράγοντες καθώς μέσω αυτών οι αθλητές- μαθητές σχηματίζουν το επίπεδο της προσδοκούμενης τους απόδοσης. Η προσωπικότητα του ατόμου, η ανάγκη για επίτευξη, η αντίληψη του ατόμου για την ικανότητά του και οι θετικές ή αρνητικές εμπειρίες ασκούν επίδραση στην προσδοκούμενη απόδοση (Σταύρου, 2014).

4. Συμπεράσματα

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω όταν η παρακίνηση εστιάζεται στη «δουλειά» και όχι στο «εγώ», ενισχύονται τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών (Martinek & Karper, 1986). Η δημιουργία ενός θετικού κλίματος θα πρέπει να είναι βασικός σκοπός του καθηγητή φυσικής αγωγής καθώς έτσι αναπτύσσει σωστές σχέσεις, μεταφέρει στους μαθητές το μήνυμα τι αναμένει από αυτούς, τα θέλω του και τις θέσεις του. Ο καθηγητής φυσικής αγωγής πρέπει να είναι ο εμπνευστής ώστε συνεχώς να παρακινεί τους μαθητές στο να είναι αποτελεσματικοί και αποδοτικοί με σκοπό την επίτευξη των στόχων. Με αυτό το τρόπο προωθεί την ομαδικότητα μεταξύ των μαθητών με αποτέλεσμα οι μαθητές να αποκομίζουν ευχαρίστηση χωρίς να αισθάνονται ότι γίνονται διακρίσεις μεταξύ τους. Όπως επισημάνθηκε η εσωτερική παρακίνηση υπερτερεί σε οφέλη και παίζει σημαντικότερο ρόλο από την εξωτερική παρακίνηση στο να παραμείνει δια βίου κάποιος στην άσκηση (Frederick & Ryan, 1993). Όπως αναφέρουν και οι Ryan et al. (1997) τα κίνητρα που πηγάζουν από την εσωτερική παρακίνηση δημιουργούν μεγαλύτερη σταθερότητα και παραμονή στην φυσική δραστηριότητα, ενώ όσοι έχουν κίνητρα που προέρχονται από εξωτερικούς λόγους εγκαταλείπουν πρόωρα καθώς τα κίνητρα είναι ασθενή.

Το συνεργατικό κλίμα μάθησης και η αυτοεικόνα που δημιουργεί ο μαθητής σε ένα μάθημα προσανατολισμένο στη «δουλειά» προωθεί την αλληλεγγύη, την υπευθυνότητα, τον αλτρουισμό και την αίσθηση πως ο κάθε μαθητής ανήκει σε μια ομάδα (Ματσαγγούρας, 2000). Όταν ο μαθητής συγκρίνει την απόδοσή του με τον εαυτό του αποκτά αυτοπεποίθηση και αποκομίζει περισσότερη γνώση.

Συνοψίζοντας, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώνει ένα μάθημα προσανατολισμένο στη «δουλειά», να δίνει αυτονομία με την παροχή επιλογών, θετική ανατροφοδότηση και πολλές ευκαιρίες για επιτυχία σε όλους τους μαθητές προσαρμόζοντας κάθε φορά το επίπεδο δυσκολίας των ασκήσεων. Με αυτό το τρόπο δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να προσπαθούν στην άσκηση επιλέγοντας ο καθένας το επίπεδο δυσκολίας που επιθυμεί, ώστε ανεξάρτητα από την ικανότητά τους να βιώνει ο καθένας θετικές εμπειρίες άσκησης, θετικά συναισθήματα και προσωπική βελτίωση.

Βιβλιογραφία

Anagnostou G., Patsiaouras A. ‘Egkyrótita kai axiopistia enos test parakinisis se Kypriako plithysmo’. InquiriesinSport&PhysicalEducation 8, tch. 1 (2010): 14–27.

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation.*Journal of Personality and Social Psychology*,*18*, 105-115

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985*). Intrinsic motivation and self determination in human behaviour*. New York: Plenum

Deci, Edward L., and Richard M. Ryan. ‘The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior’. *PsychologicalInquiry* 11, no. 4 (1 October 2000): 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.

Deci, Edward L., και Richard M. Ryan. ‘Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health’. *Canadian Psychology / Psychologiecanadienne* 49 (2008): 182–85. https://doi.org/10.1037/a0012801.

Fox, Kenneth, Marios Goudas, Stuart Biddle, Joan Duda, και Neil Armstrong. ‘Children’s Task and Ego Goal Profiles in Sport’. *British Journal of Educational Psychology* 64, τχ. 2 (1994): 253–61. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1994.tb01100.x.

Frederick, C.M. & Ryan, R.M. (1993). Differences in motivation for sport and exercise and their relation with participation and mental health. *Journal o f Sport Behavior*, 16, 124-146.

Gagne, E.D., Yekovich, C.W., &Yekovich, F.R. (1993). *The Cognitive psychology of school learning*. New York: Harper Collins College Publications.

Goudas, Marios, Stuart Biddle, και Kenneth Fox. ‘Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness testing with children’. *Pediatric Exercise Science* 6, τχ. 2 (1994): 159–67.

Harter, Susan. ‘The perceived competence scale for children’. *Child development*, 1982, 87–97.

Kaprinis, Stylianos Apostolou. I epidrasi enos diathematikou programmatos fysikis agogis stin anaptyxi mathimatikon dexiotiton kai sto klima parakinisis mathiton dimotikou scholeiou, (2008).

Martinek, T.J., &Karper, W. (1986). Motor ability and instructional contexts: Effects on teacher expectation and dyadic interactions in elementary physical education classes. *Journal of Classroom Interaction*, *21,* 16-25.

Matsangoyras I. ‘H omadosynergatiki didaskalia kai kai mathisi’, 2000, 8–9.

Mitchel & Cummings, Powerpoint slides. ΔιεθνέςΠανεπιστήμιοΘεσσαλονίκης.

Moustaka, F. (2012). Praktikes enischysis tis symmetochis se askisi me vasi ti theoria tou aftokathorismou. Praktika 12ou Panelliniou Synedriou Athlitikis Psychologias. Athina.

Nicholls, John G. *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press, 1989.

Ntoumanis, Nikos. ‘A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education’. *British Journal of Educational Psychology* 71 (1 Ιούνιος 2001): 225–42. https://doi.org/10.1348/000709901158497.

Papaioannou, A. (1995). «Parte bales kai paixte»: Poso st' alitheia aresei afto stous mathites? Anakoinosi pou parousiasthike sto 1o Synedrio tis Enosis Gymnaston Voreiou Ellados, Thessaloniki.

Papaioannou, A. (1996). 1750 mathites lykeiou apantoun oti tha prospathousan sto mathima fysikis agogis an mathainan kati efcharisto kai chrisimo gia ti zoi tous. Anakoinosi pou parousiasthike sto 3o Panellinio Synedrio Ptychiouchon Fysikis Agogis, Athina.

Papaioannou, Athanasios. ‘Goal Perspectives, Reasons for Being Disciplined, and Self-Reported Discipline in Physical Education Lessons’. *Journal of Teaching in Physical Education* 17, no. 4 (1 July 1998): 421–41. https://doi.org/10.1123/jtpe.17.4.421.

Papaioannou, Athanasios. ‘Perceptions of motivational climate, perceived competence, and motivation of students of varying age and sport experience’. *Perceptual and Motor skills* 85, τχ. 2 (1997): 419–30.

Papaioannou, A &Diggelidis, N. (1996). Developmental differences in students' motivation, goal orientations, perceived motivational climate and perceptions of self in Greek physical education. Journal ofAppliedSport Psychology, 8, Supplement, 15.

Papaioannou, A., Theodorakis, I., & Goudas, M. (2003). Gia mia kalyteri Fysiki Agogi. Thessaloniki: Ekdoseis Christodoulidi.

Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Briere, N.M., &Blais, M.R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport &Exercise Psychology, 17*, 35-53.Ryan, Richard M., και James P. Connell. 'Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains.' *Journal of personality and social psychology* 57, τχ. 5 (1989): 749.

Ryan, Richard M., και Wendy S. Grolnick. 'Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions'. *Journal of Personality and Social Psychology* 50 (1986): 550–58. https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.550.

Ryan, R.M., Frederick, C.M., Lepes, D., Rubio, N., & Sheldon, K.M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. International Journal of Sport Psychology, 28, 335 - 354.

Stavrou, N. (2014). Simeioseis styn Athlityki Psychologia. www.gymnastics.gr/sxoli/phycology_simeioseis.pdf.

Tzetzis, G., Kakamoukas, V., Goudas, M. & Tsompatzoudis, Ch. (2005). Synkrisi tis fysikis drastiriotitas kai tis somatikis aftoantilipsis pachysarkon kai mi pachysarkon paidion. Anazitiseis sti Fysiki kai ton Athlitismo, 3(1), 29-39.

Vallerand, Robert J., Luc G. Pelletier, Marc R. Blais, Nathalie M. Briere, Caroline Senecal, και Evelyne F. Vallieres. 'The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education'. *Educational and psychological measurement* 52, τχ. 4 (1992): 1003–17.

Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchicalmodel of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology, 29*, 271-360.

Zervas, G. (2002). Psychologia fysikis agogis kai athlitismou. Athina: Aftoekdosi.

Στερεότυπα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια διδακτική παρέμβαση

Μπαζιάκου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει και αποτιμά μια διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε σε τμήμα της Δ΄ τάξης Δημοτικού του νομού Θεσσαλονίκης με 18 μαθητές/τριες, μεταξύ των οποίων και παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Στόχος της συγκεκριμένης διδακτικής εφαρμογής ήταν η διερεύνηση και η αποδόμηση στερεοτυπικών αντιλήψεων των μαθητών, καθώς και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της ενδυνάμωσής τους. Η υλοποίησή της διήρκεσε τέσσερις διδακτικές ώρες. Ο σχεδιασμός αξιοποίησε ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές δραστηριότητες, αρχική και διαμορφωτική αξιολόγηση, καθώς και τελική δραστηριότητα αποτίμησης. Για την παιδαγωγική αποτίμηση αξιοποιήθηκαν οι προφορικές και γραπτές αποκρίσεις των μαθητών, οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών και τα προϊόντα των δραστηριοτήτων. Κατά την εφαρμογή αναδείχθηκαν αρχικές στερεοτυπικές αντιλήψεις, ενώ στη συνέχεια παρατηρήθηκαν λιγότερες στερεοτυπικές εκφράσεις, ενεργότερη συμμετοχή, αναγνώριση των συναισθημάτων του «άλλου» και διατύπωση αντιρατσιστικών μηνυμάτων. Η αποτίμηση αναδεικνύει την παιδαγωγική αξία συνεργατικών και βιωματικών πρακτικών, χωρίς να επιτρέπει συμπεράσματα για μακροπρόθεσμη αλλαγή στάσεων.

Λέξεις-κλειδιά: στερεότυπα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, ομαδοσυνεργατική μάθηση, ενσυναίσθηση, ενδυνάμωση

Stereotypes in primary education: A teaching intervention

Baziakou Maria, Primary School Teacher (PE70), M.Ed.

Abstract

This paper presents and evaluates a teaching intervention implemented in a Grade 4 primary school class in the Thessaloniki region. The class consisted of 18 students, including children from different cultural backgrounds. The intervention aimed to explore and challenge students' stereotypical perceptions while fostering empathy and empowerment. It was implemented over four teaching hours and incorporated cooperative and experiential learning activities, initial and formative assessment, and a final assessment activity. The pedagogical evaluation relied on students' oral and written responses, teachers' observations, and the products of the activities. During the intervention, initial stereotypical perceptions emerged; however, subsequent activities revealed fewer stereotypical expressions, more active participation, recognition of the feelings of the "other," and the formulation of anti-racist messages. The evaluation highlights the pedagogical value of cooperative and experiential practices, though it does not allow for long-term conclusions regarding attitude changes.

Key-words: stereotypes, intercultural education, cooperative learning, empathy, empowerment

Εισαγωγή

Η πολυπολιτισμικότητα της σύγχρονης σχολικής τάξης καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη παιδαγωγικών πρακτικών που δεν περιορίζονται στη μετάδοση γνώσεων για τον «άλλο», αλλά δημιουργούν συνθήκες ουσιαστικής επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και κριτικής επεξεργασίας των αντιλήψεων των μαθητών. Ιδιαίτερη σημασία έχει η αντιμετώπιση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, η σύγχρονη αντιρατσιστική παιδαγωγική αναδεικνύει τη σημασία της σύνδεσης της κριτικής επεξεργασίας των διακρίσεων με την κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση και την ενσυναίσθηση (Durm & Roper-Roach, 2023).

Το παιδαγωγικό ζητούμενο δεν είναι μόνο η αναγνώριση της ύπαρξης στερεοτύπων, αλλά η δημιουργία μαθησιακών συνθηκών μέσα στις οποίες οι μαθητές μπορούν να εξωτερικεύσουν τις αρχικές τους αντιλήψεις, να τις επανεξετάσουν κριτικά και να αντιληφθούν τις συνέπειές τους για τα πρόσωπα που γίνονται αποδέκτες τους. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει και αποτιμά μια διδακτική παρέμβαση σε τμήμα της Δ΄ τάξης Δημοτικού με πολυπολιτισμική σύνθεση, η οποία οργανώθηκε γύρω από την ομαδοσυνεργατική και βιωματική μάθηση, τον διάλογο και τη διαδοχική παιδαγωγική αποτίμηση, με στόχο τη διερεύνηση και κριτική επεξεργασία στερεοτυπικών αντιλήψεων των μαθητών και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Στερεότυπα και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Τα στερεότυπα λειτουργούν ως απλουστευτικά σχήματα με τα οποία αποδίδονται γενικευμένα χαρακτηριστικά σε πρόσωπα με βάση την ένταξή τους σε μια κοινωνική ή πολιτισμική κατηγορία. Στο σχολικό πλαίσιο, η σημασία τους δεν περιορίζεται στις λανθασμένες κρίσεις που μπορεί να παράγουν, αλλά συνδέεται με τη διαμόρφωση προκαταλήψεων και στάσεων απέναντι σε διαφορετικές ομάδες. Σύγχρονη έρευνα με παιδιά Δημοτικού δείχνει ότι οι μαθητές είναι σε θέση όχι μόνο να εκφράσουν τέτοιες αντιλήψεις, αλλά και να τις αναγνωρίσουν και να τις επανεξετάσουν μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες μαθησιακές εμπειρίες (Torres, 2022). Επιπλέον, η δυνατότητα των παιδιών να συζητούν ανοιχτά ζητήματα φυλής και ρατσισμού μέσα από διαλογικές διαδικασίες μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη πιο σύνθετων τρόπων κατανόησης και έκφρασης γύρω από αυτά τα ζητήματα (Daly, 2023).

Σύγχρονες εμπειρικές μελέτες ενισχύουν την ανάγκη συστηματικής επεξεργασίας των στερεοτύπων ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σε ποιοτική μελέτη με 25 μαθητές Γ΄ Δημοτικού, η συμμετοχή σε πρόγραμμα μελέτης διαφορετικών πολιτισμών συνδέθηκε με μετατοπίσεις σε στερεοτυπικές πεποιθήσεις και προκατειλημμένες στάσεις (Torres, 2022). Αντίστοιχα, ελληνική παρεμβατική μελέτη σε 106 μαθητές ηλικίας 10–12 ετών έδειξε ότι ένα οργανωμένο πρόγραμμα μείωσης της προκατάληψης μπορεί να συνδεθεί με θετικότερες στάσεις απέναντι στους πρόσφυγες, μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και ανεκτικότητα και χαμηλότερη ξενοφοβία (Vassilopoulos et al., 2020).

Στο σχολικό περιβάλλον η αποδόμηση των στερεοτύπων δεν μπορεί να εξαντλείται στην παροχή πληροφοριών για διαφορετικούς πολιτισμούς. Χρειάζεται να δημιουργούνται ευκαιρίες ώστε οι μαθητές να αναγνωρίζουν τις δικές τους παραδοχές, να τις συζητούν, να εξετάζουν τις συνέπειές τους και να αναπτύσσουν ενσυναίσθηση και θετικότερες διαομαδικές στάσεις. Αυτή η κατεύθυνση υποστηρίζεται από σχολικές παρεμβάσεις στην Ελλάδα, οι οποίες συνδέουν τη μείωση της προκατάληψης με την καλλιέργεια ενσυναίσθησης, ανεκτικότητας και θετικότερων στάσεων απέναντι στους πρόσφυγες (Spyropoulou et al., 2022· Vassilopoulos et al., 2020), αλλά και από ανασκοπήσεις που υπογραμμίζουν την ανάγκη αντιρατσιστικής και κοινωνικοσυναισθηματικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό (Durm & Roper-Roach, 2023).

Ομαδική διδασκαλία και αξιολόγηση

Η ομαδική διδασκαλία επιλέχθηκε ως βασικός τρόπος οργάνωσης, καθώς δίνει στους μαθητές χώρο να διατυπώνουν υποθέσεις, να διαπραγματεύονται διαφορετικές απόψεις και να καταλήγουν σε συλλογικά συμπεράσματα. Η επιλογή αυτή υποστηρίζεται από πρόσφατες συνθετικές μελέτες. Η συστηματική ανασκόπηση των Zhou και Colomer (2024), η οποία επικεντρώνεται κυρίως σε εφαρμογές συνεργατικής μάθησης στη Φυσική Αγωγή, αναδεικνύει τη συμβολή της συνεργατικής μάθησης στις κοινωνικές δεξιότητες, την ομαδικότητα, την προσωπική υπευθυνότητα και την πολιτισμική ένταξη. Ακόμη πιο άμεσα συναφής είναι η μετα-ανάλυση των Tondok et al. (2024), η οποία, με βάση 18 πειραματικές μελέτες πεδίου και 5.265 συμμετέχοντες, κατέδειξε θετική επίδραση της συνεργατικής μάθησης στις διαομαδικές σχέσεις και τη δυνατότητά της να συμβάλει στη μείωση της προκατάληψης. Στο ελληνικό πλαίσιο, το Friendship Project-Greece συνδύασε γνώση για τον ρατσισμό και τις διακρίσεις, αναγνώριση προκαταλήψεων, ενσυναίσθηση και συμμετοχικές δραστηριότητες, παρουσιάζοντας θετικές επιδράσεις στις στάσεις απέναντι στους πρόσφυγες (Spyropoulou et al., 2022).

Στην παρέμβαση αξιοποιήθηκαν αρχική και διαμορφωτική αξιολόγηση, καθώς και τελική δραστηριότητα αποτίμησης. Η αρχική αξιολόγηση αποσκοπούσε στην ανίχνευση των αυθόρμητων αντιλήψεων των μαθητών. Η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας και οι σχετικές παρατηρήσεις αξιοποιήθηκαν ως ανατροφοδότηση για τη συνέχιση της παρέμβασης. Η τελική δραστηριότητα αποτίμησης αποσκοπούσε στην αποτύπωση των συμπερασμάτων που μπορούσαν να διατυπώσουν οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής διαδρομής. Οι φάσεις αυτές δεν χρησιμοποιήθηκαν ως τυποποιημένες μετρήσεις, αλλά ως οργανικά στοιχεία της διδασκαλίας και της παιδαγωγικής αποτίμησης.

Σκοπός και πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης

Σκοπός της διδακτικής εφαρμογής ήταν οι μαθητές να διερευνήσουν τις στερεοτυπικές ιδέες τους και να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη αμφισβήτησής τους. Ειδικότερα επιδιώχθηκε να γνωρίσουν την έννοια των στερεοτύπων, να αναγνωρίσουν παράγοντες που τα προκαλούν, να κατανοήσουν την επίδρασή τους στους αποδέκτες και να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες.

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε τμήμα της Δ΄ τάξης Δημοτικού με 18 μαθητές/τριες, στο οποίο φοιτούσαν και παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Η εφαρμογή διήρκεσε τέσσερις διδακτικές ώρες και υλοποιήθηκε με την ταυτόχρονη παρουσία δύο εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο παράλληλης διδασκαλίας. Οι μαθητές ήταν ήδη οργανωμένοι σε τέσσερις ομάδες.

Η διδακτική δράση δεν σχεδιάστηκε ως πειραματική έρευνα και δεν περιλάμβανε ομάδα ελέγχου ή συστηματική μέτρηση πριν και μετά την εφαρμογή. Ως τεκμήρια για την παιδαγωγική αποτίμηση αξιοποιήθηκαν οι αυθόρμητες προφορικές αποκρίσεις των μαθητών, οι γραπτές εργασίες των ομάδων, οι παρατηρήσεις των δύο εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή και τα τελικά προϊόντα των δραστηριοτήτων. Κατά συνέπεια, οι παρατηρήσεις που ακολουθούν αποτυπώνουν ενδείξεις της πορείας της συγκεκριμένης τάξης και δεν συνιστούν γενικεύσιμα ερευνητικά ευρήματα.

Η διδακτική παρέμβαση

Αρχική αξιολόγηση: «Τι σου θυμίζει;»

Η παρέμβαση ξεκίνησε με σύντομο καταιγισμό ιδεών. Οι μαθητές κλήθηκαν να αναφέρουν τι τους ερχόταν αυθόρμητα στο μυαλό όταν άκουγαν τις λέξεις «Τούρκος», «Κινέζος» και «Πακιστανός». Οι απαντήσεις καταγράφηκαν στον πίνακα. Η δραστηριότητα αποκάλυψε έντονες στερεοτυπικές συνδέσεις: για τον «Τούρκο» αναφέρθηκαν, μεταξύ άλλων, ο «εχθρός» και ο «κακός», για τον «Κινέζο» χαρακτηριστικά που αφορούσαν την εμφάνιση και επαγγελματικές δραστηριότητες και για τον «Πακιστανό» χαρακτηρισμοί που συνέδεαν την ομάδα με τη φτώχεια, τη βρωμιά και το μικρεμπόριο.

Η δραστηριότητα λειτούργησε ως διαγνωστικό σημείο εκκίνησης. Δεν επιχειρήθηκε άμεση διόρθωση των απαντήσεων· αντίθετα, οι αντιλήψεις έγιναν ορατές ώστε να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας στις επόμενες δραστηριότητες.

Διερεύνηση στερεοτύπων μέσα από φωτογραφίες

Στη δεύτερη φάση παρουσιάστηκαν φωτογραφίες τεσσάρων διαφορετικών ανθρώπων ως αφορμή για υποθέσεις σχετικά με την καταγωγή, το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των προσώπων, αλλά και για το αν οι μαθητές θα ήθελαν οι άνθρωποι που απεικονίζονται στις φωτογραφίες να είναι γείτονές τους. Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες και κατέγραψαν τις υποθέσεις τους. Στη συνέχεια κάθε ομάδα παρουσίασε την «ιστορία» που είχε κατασκευάσει και ακολούθησε αποκάλυψη των πραγματικών στοιχείων των προσώπων. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε με συζήτηση γύρω από τα αίτια των λανθασμένων εκτιμήσεων και την επιρροή των εξωτερικών χαρακτηριστικών.

Η εφαρμογή έδειξε ότι οι μαθητές συχνά συνέδεαν την εμφάνιση με το επάγγελμα και τον τρόπο ζωής. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε η περίπτωση μιας φωτογραφίας γυναίκας από τον Λίβανο, την οποία η ομάδα συνέδεσε με οικιακή απασχόληση, ενώ η πραγματική της ιδιότητα ήταν αυτή της μηχανολόγου μηχανικού. Η αποκάλυψη των στοιχείων προκάλεσε έκπληξη και αποτέλεσε αφετηρία για συζήτηση σχετικά με το πώς τα εξωτερικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις κρίσεις μας.

Διαμορφωτική αξιολόγηση κατά την εξέλιξη της παρέμβασης: «Παίζουμε ταμπού;»

Η επόμενη δραστηριότητα είχε χαρακτήρα παιχνιδιού. Οι μαθητές έπρεπε να περιγράψουν λέξεις που αφορούσαν εθνικές, πολιτισμικές ή άλλες κοινωνικές κατηγορίες χωρίς να χρησιμοποιήσουν τη συγκεκριμένη λέξη. Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούσαν και κατέγραφαν τις περιγραφές, αναζητώντας στερεοτυπικές εκφράσεις. Κατά τη συγκεκριμένη δραστηριότητα παρατηρήθηκαν λιγότερες στερεοτυπικές εκφράσεις σε σχέση με εκείνες που είχαν αναδυθεί στην αρχική διερεύνηση. Η παρατήρηση αυτή αντιμετωπίστηκε ως ένδειξη της πορείας της παρέμβασης και όχι ως συγκριτική μέτρηση και αποτέλεσε βάση για τη μετάβαση στη δραστηριότητα ενσυναίσθησης και κριτικής προσέγγισης. Η δραστηριότητα αξιοποιήθηκε διαμορφωτικά, καθώς επέτρεψε στις εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν τις αντιλήψεις που εκδήλωναν οι μαθητές κατά την εξέλιξη της παρέμβασης και να χρησιμοποιήσουν τις σχετικές παρατηρήσεις ως ανατροφοδότηση για τη συνέχιση της διδακτικής διαδικασίας.

Παιχνίδι ρόλων: «Να φύγεις, να πας στη χώρα σου...»

Στην κεντρική βιωματική δραστηριότητα οι μαθητές συμμετείχαν σε παιχνίδι ρόλων με ένα περιστατικό λεκτικής ρατσιστικής επίθεσης σε λεωφορείο. Ένας μαθητής υποδυόταν έναν Πακιστανό μικροπωλητή και ένας άλλος έναν Έλληνα νεαρό, ενώ τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας λειτουργούσαν ως παρατηρητές, καταγράφοντας λεκτικά και εξωλεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας. Μετά την αποδέσμευση από τους ρόλους, οι ομάδες κλήθηκαν να αναγνωρίσουν και να καταγράψουν τα συναισθήματα του θύματος και να συζητήσουν τρόπους υποστήριξης και ενδυνάμωσής του. Η επιλογή του παιχνιδιού ρόλων υποστηρίζεται από ευρήματα που αναδεικνύουν τη δυνατότητά του, όταν συνδυάζεται με συζήτηση και αναστοχασμό, να καλλιεργεί την υιοθέτηση της οπτικής του άλλου και την έκφραση ενσυναίσθησης (Wee et al., 2022).

Οι μαθητές αναγνώρισαν κυρίως αρνητικά συναισθήματα, όπως απογοήτευση, λύπη, θυμό, μοναξιά, φόβο και πόνο. Η συζήτηση μετατοπίστηκε από την απλή αναγνώριση συναισθημάτων στην αναζήτηση υποστηρικτικών προσώπων και κοινωνικών δομών. Παράλληλα, η συζήτηση συνδέθηκε αυθόρμητα με προσωπικές εμπειρίες μαθητών που είχαν αντιμετωπίσει ή παρατηρήσει αποκλεισμό.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε η σταδιακή ενεργοποίηση μαθήτριας που μέχρι εκείνο το σημείο συμμετείχε περιορισμένα και η οποία, κατά τη συζήτηση, συνέδεσε το θέμα με προσωπικό βίωμα κοινωνικού αποκλεισμού. Στη συνέχεια συμμετείχε στη διαμόρφωση προτάσεων για την αναζήτηση βοήθειας. Το περιστατικό ανέδειξε τη δυναμική της βιωματικής και ομαδικής διαδικασίας, αλλά ταυτόχρονα υπενθύμισε την ανάγκη παιδαγωγικής ευαισθησίας όταν μια δραστηριότητα ενεργοποιεί προσωπικά βιώματα. Η έμφαση στον διάλογο είναι συμβατή με ευρήματα που δείχνουν ότι μαθητές Δημοτικού μπορούν, μέσα από συστηματικές συζητήσεις, να αναπτύσσουν πιο επεξεργασμένους τρόπους προσέγγισης ζητημάτων φυλής και ρατσισμού (Daly, 2023).

Τελική δραστηριότητα και αποτίμηση: «Γράφουμε συνθήματα;»

Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με καταιγισμό ιδεών και συλλογική διατύπωση συνθημάτων, τα οποία αναρτήθηκαν στον χώρο του σχολείου. Μεταξύ άλλων διατυπώθηκαν τα μηνύματα «Είμαστε όλοι ίσοι», «Όχι στο ρατσισμό», «Μη βλέπεις μόνο αυτά που φοράω» και «Μη με κρίνεις από το χρώμα μου». Η δραστηριότητα λειτούργησε ως τελικό προϊόν της μαθησιακής διαδικασίας και ως ένδειξη ότι οι μαθητές μπορούσαν πλέον να διατυπώσουν με σαφήνεια την ανάγκη απόρριψης της κρίσης που βασίζεται στην εμφάνιση ή στην ομαδική ταυτότητα.

Αποτίμηση της εφαρμογής και συζήτηση

Η εφαρμογή ανέδειξε καταρχάς την παρουσία στερεοτυπικών αντιλήψεων στην τάξη. Οι αρχικές αποκρίσεις περιείχαν συχνά γενικεύσεις και συνέδεαν την εθνική ή πολιτισμική ταυτότητα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά εμφάνισης, επαγγέλματος, συμπεριφοράς ή κοινωνικής θέσης. Αντίστοιχα, η Torres (2022) κατέγραψε σε μαθητές Γ΄ Δημοτικού αρχικές στερεοτυπικές αντιλήψεις για ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών, οι οποίες όμως μπορούσαν να μεταβληθούν μέσα από συστηματική διδακτική επεξεργασία.

Ωστόσο, κατά την πορεία της παρέμβασης παρατηρήθηκαν ενδείξεις μετατόπισης. Στη διαμορφωτική δραστηριότητα καταγράφηκαν λιγότερες στερεοτυπικές εκφράσεις σε σχέση με την αρχική διερεύνηση. Παράλληλα, οι μαθητές, μέσα από την αποκάλυψη των πραγματικών ταυτοτήτων των προσώπων στις φωτογραφίες, οδηγήθηκαν να αναγνωρίσουν ότι οι αρχικές τους κρίσεις βασίζονταν σε επιφανειακά χαρακτηριστικά. Στο παιχνίδι ρόλων η επεξεργασία μετατοπίστηκε από το «ποιος είναι ο άλλος» στο «πώς αισθάνεται ο άλλος», γεγονός που ενίσχυσε τον προσανατολισμό προς την ενσυναίσθηση. Η κατεύθυνση αυτή είναι συμβατή με νεότερες παρεμβατικές έρευνες, στις οποίες η συστηματική επεξεργασία πολιτισμικών στερεοτύπων ή προκαταλήψεων στο σχολικό πλαίσιο συνδέθηκε με θετικότερες στάσεις και μετατοπίσεις στις αρχικές αντιλήψεις των παιδιών (Spyropoulou et al., 2022· Torres, 2022· Vassilopoulos et al., 2020).

Η ομαδική οργάνωση φαίνεται επίσης να συνέβαλε στην ενεργό συμμετοχή. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να διαπραγματευτούν τις απόψεις τους, να παρουσιάσουν συλλογικά συμπεράσματα και να ακούσουν διαφορετικές ερμηνείες. Η παρατήρηση αυτή παρουσιάζει συνάφεια τόσο με το Friendship Project-Greece (Spyropoulou et al., 2022) όσο και με νεότερα συνθετικά δεδομένα: η συνεργατική μάθηση συνδέεται με κοινωνικές δεξιότητες, ομαδικότητα και πολιτισμική ένταξη (Zhou & Colomer, 2024), ενώ μετα-αναλυτικά ευρήματα δείχνουν θετική επίδρασή της στις διαομαδικές σχέσεις και στη μείωση της προκατάληψης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Tondok et al., 2024).

Παράλληλα, η παρουσία δύο εκπαιδευτικών διευκόλυνε την παρατήρηση των ομάδων, την ενίσχυση μαθητών που δίσταζαν να συμμετάσχουν και τη διαχείριση απρόβλεπτων καταστάσεων. Η συνύπαρξη των δύο εκπαιδευτικών λειτούργησε υποστηρικτικά για την καθοδήγηση των ομάδων και την προσαρμογή της διδακτικής πορείας στις αντιδράσεις των μαθητών.

Παρά τα θετικά αυτά στοιχεία, η αποτίμηση χρειάζεται να ερμηνευθεί με προσοχή. Η διάρκεια ήταν περιορισμένη και η παρέμβαση εφαρμόστηκε σε μία μόνο τάξη, χωρίς προ- και μετα-μέτρηση με τυποποιημένο εργαλείο. Επομένως, δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι επέφερε σταθερή ή μακροπρόθεσμη αλλαγή στάσεων. Οι λιγότερες στερεοτυπικές εκφράσεις κατά τη διαμορφωτική δραστηριότητα, η αναγνώριση των συναισθημάτων του θύματος και τα τελικά αντιρατσιστικά μηνύματα αντιμετωπίζονται ως παιδαγωγικές ενδείξεις και όχι ως αποδείξεις αποτελεσματικότητας. Η ενσυναίσθηση και η κριτική επεξεργασία των προκαταλήψεων απαιτούν συστηματική και συνεχή παιδαγωγική προσπάθεια, θέση που ενισχύεται και από τη σύγχρονη βιβλιογραφία για τη σύνδεση αντιρατσιστικής και κοινωνικοσυναισθηματικής εκπαίδευσης (Durm & Roper-Roach, 2023).

Συμπεράσματα και παιδαγωγικές προεκτάσεις

Η αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης υποδεικνύει ότι η συστηματική ανάδειξη των στερεοτύπων, η συνεργατική επεξεργασία τους και η σύνδεσή τους με βιωματικές καταστάσεις μπορούν να δημιουργήσουν ένα γόνιμο πλαίσιο για κριτικό αναστοχασμό και ενσυναίσθηση στο Δημοτικό Σχολείο. Η πορεία από την αρχική αυθόρμητη έκφραση στερεοτυπικών ιδεών, στην αμφισβήτησή τους μέσω της αποκάλυψης, στη βιωματική προσέγγιση μιας ρατσιστικής σύγκρουσης και, τέλος, στη συλλογική διατύπωση αντιρατσιστικών μηνυμάτων συγκρότησε μια συνεκτική μαθησιακή διαδρομή. Η αξία της διαλογικής επεξεργασίας τέτοιων ζητημάτων αναδεικνύεται και σε σύγχρονες μελέτες με μαθητές Δημοτικού (Daly, 2023· Torres, 2022).

Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η σύνδεση της αποδόμησης των στερεοτύπων με την ενδυνάμωση. Οι μαθητές δεν κλήθηκαν μόνο να αναγνωρίσουν ότι μια στερεοτυπική κρίση μπορεί να είναι λανθασμένη, αλλά να εξετάσουν τις συνέπειές της και να σκεφτούν ποιοι μπορούν να παρέχουν υποστήριξη σε ένα άτομο που βιώνει αποκλεισμό. Η κατεύθυνση αυτή συνδέει την κριτική επεξεργασία της προκατάληψης με την ενσυναίσθηση και την αναζήτηση τρόπων δράσης, στοιχεία που αναδεικνύονται και σε σύγχρονες παρεμβάσεις μείωσης της προκατάληψης στο Δημοτικό Σχολείο (Spyropoulou et al., 2022· Vassilopoulos et al., 2020).

Για τη σχολική πράξη προκύπτει, επομένως, η ανάγκη να αντιμετωπίζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση όχι ως μεμονωμένη θεματική ενότητα, αλλά ως διαρκής διάσταση της καθημερινής λειτουργίας της τάξης. Η επέκταση ανάλογων δράσεων σε μεγαλύτερη χρονική διάρκεια, η εμπλοκή των γονέων και η αξιοποίηση περισσότερων ευκαιριών συνεργασίας θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη συνέχεια και τη συστηματικότητα της προσπάθειας. Σε μελλοντικές εφαρμογές θα μπορούσε, επίσης, να αξιοποιηθεί επιλεκτικά η ψηφιακή τεχνολογία, χωρίς να μετατοπιστεί το επίκεντρο από τη βιωματική και συνεργατική μάθηση. Ενδεικτικά, η δημιουργία σύντομων ψηφιακών αφηγήσεων από την οπτική διαφορετικών προσώπων θα μπορούσε να συνδέσει την επεξεργασία της πολιτισμικής ετερότητας και των στερεοτύπων με την ανάπτυξη ψηφιακών και πολυτροπικών γραμματισμών. Η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης σε πολυπολιτισμικό πλαίσιο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει συνδεθεί με την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης των μαθητών (Korosidou & Griva, 2024).

Τέλος, η αξία της συγκεκριμένης εφαρμογής δεν έγκειται στην απόδειξη μιας γενικεύσιμης αποτελεσματικότητας, αλλά στην ανάδειξη μιας εφαρμόσιμης παιδαγωγικής πρακτικής που επιτρέπει στους μαθητές να αναγνωρίσουν τις δικές τους στερεοτυπικές παραδοχές, να τις συζητήσουν σε ασφαλές συνεργατικό πλαίσιο και να τις συνδέσουν με τις πραγματικές συνέπειες που μπορεί να έχουν για τους άλλους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Daly, A. (2023). Talking about race and racism: The developing discourse practices of elementary students. *Linguistics and Education, 77,* 101225. https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101225

Durm, T., & Roper-Roach, D. (2023). Anti-racism teaching in elementary schools and the social-emotional connection: A review of the literature. *Alabama Journal of Educational Leadership, 10,* 51–58.

Korosidou, E., & Griva, E. (2024). Fostering students' L2 writing skills and intercultural awareness through digital storytelling in elementary education. *International Electronic Journal of Elementary Education, 16*(5), 585–597. https://doi.org/10.26822/iejee.2024.355

Spyropoulou, E., Sourlantzi, A., Karakosta, A., Kotsampasoglou, M., & Giovazolias, T. (2022). Longitudinal evaluation of friendship project: A multicultural–antiracist program for elementary school children. *Current Psychology, 41,* 3111–3123. https://doi.org/10.1007/s12144-020-00842-w

Tondok, M. S., Suryanto, S., & Ardi, R. (2024). Building bridges in diverse societies: A meta-analysis of field experimental cooperative learning studies on intergroup relations in educational settings. *Societies, 14*(11), Article 221. https://doi.org/10.3390/soc14110221

Torres, H. J. (2022). "I had a big bias": Disrupting children's biases, stereotypes through studying cultures. *Social Studies Research and Practice, 17*(1), 80–93. https://doi.org/10.1108/SSRP-09-2020-0042

Vassilopoulos, S. P., Brouzos, A., Kasapoglou, E., & Nikolopoulou, O. (2020). Promoting positive attitudes toward refugees: A prejudice-reduction, classroom-based group intervention for preadolescents in Greece. *The Journal for Specialists in Group Work, 45*(4), 292–306. https://doi.org/10.1080/01933922.2020.1800878

Wee, S.-J., Kim, S. J., Chung, K., & Kim, M. (2022). Development of children's perspective-taking and empathy through bullying-themed books and role-playing. *Journal of Research in Childhood Education, 36*(1), 96–111. https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1864523

Zhou, T., & Colomer, J. (2024). Cooperative learning promoting cultural diversity and individual accountability: A systematic review. *Education Sciences, 14*(6), Article 567. https://doi.org/10.3390/educsci14060567

Αξιοποίηση πολυτροπικών εργαλείων διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την οικοδόμηση της έννοιας του χρόνου στην Α΄ Δημοτικού

Τοκμακίδου Ελπίδα, Σ.Ε. Π.Ε. 70, M.Ed., M.Sc.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια διαφοροποιημένη διδακτική πρόταση για την Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου, με αντικείμενο την εννοιολογική προσέγγιση του χρόνου και των μονάδων μέτρησής του (μήνες/εποχές). Θεμελιωμένη στις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση και τη θεωρία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, ο σχεδιασμός επιχειρεί να ανταποκριθεί στην αυξημένη μαθησιακή, γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια της σημερινής τάξης (συμπεριλαμβανομένων μαθητών/τριών Ρομά). Μέσα από τη χρήση πολυτροπικού υλικού, ψηφιακών εργαλείων (Voki, Padlet, LearningApps, Google Drawings), γραφικών οργανωτών (μοντέλο Frayer, δικτόλεξα) και ευέλικτων δραστηριοτήτων (κέντρα ενδιαφέροντος, τρίλιζα Think-Tac-Toe), επιχειρείται η προληπτική προσβασιμότητα στη γνώση και η ενίσχυση της μαθητικής αυτονομίας. Η διαμορφωτική αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας διασφαλίζουν την ισότιμη συμμετοχή και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης για κάθε μαθητή/τρια.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Έννοια του Χρόνου, Α΄ Δημοτικού, Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, Τ.Π.Ε.

Utilizing Multimodal Differentiated Instruction Tools for Constructing the Concept of Time in First Grade

Tokmakidou Elpida, E.C., Teacher, M.Ed.

Abstracts

This paper presents a differentiated instructional proposal for First Grade primary school students, focusing on the conceptual approach to time and its measurement units (months/seasons). Grounded in the principles of Universal Design for Learning and Differentiated Instruction theory, the proposal addresses the heightened learning, linguistic, and cultural heterogeneity of the classroom (including Roma students). Through the use of multimodal materials, digital tools (Voki, Padlet, LearningApps, Google Drawings), graphic organizers (Frayer model, rebus/dictolexo), and flexible learning pathways (interest centers, Think-Tac-Toe choice board), proactive accessibility to knowledge and student autonomy are fostered. Formative assessment and ongoing feedback throughout the process ensure equitable participation and the development of critical thinking skills for every student.

Key-Words: Universal Design for Learning (UDL), Differentiated Instruction, Concept of Time, First Grade, Inclusive Education, I.C.T.

Εισαγωγή

Στις μέρες μας, η εκπαιδευτική κοινότητα αντιμετωπίζει πολυεπίπεδες και ραγδαίες προκλήσεις, οι οποίες δεν περιορίζονται στον ψηφιακό μετασχηματισμό της διδακτικής πράξης, αλλά συνδέονται άμεσα με την αυξανόμενη ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και τις επακόλουθες απαιτήσεις της συνεκπαίδευσης (Παντελιάδου κ.ά., 2020). Όταν μάλιστα στο περιβάλλον αυτό φοιτούν και μαθητές/τριες Ρομά, η μαθησιακή ποικιλομορφία διασταυρώνεται με μια έντονη πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια. Οι εξελίξεις αυτές επανακαθορίζουν τη δυναμική της διδασκαλίας, προωθώντας πολυτροπικές μορφές γραμματισμού και αναδεικνύοντας νέους ρόλους για εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες. Στον πυρήνα αυτής της μετατόπισης βρίσκεται η αποδόμηση του μύθου του «μέσου μαθητή» και η αναγνώριση ότι η τάξη δεν συνιστά ένα ομοιογενές σύνολο, αλλά ένα δυναμικό περιβάλλον όπου συνυπάρχουν διαφορετικοί ρυθμοί κατάκτησης της γνώσης, ποικίλα ενδιαφέροντα και διακριτοί τρόποι επεξεργασίας της πληροφορίας. Η πραγματικότητα αυτή καθιστά τη διαφοροποίηση όχι απλώς μια ενδεδειγμένη διδακτική πρακτική, αλλά θεμελιώδη προϋπόθεση για την εξασφάλιση ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών/τριών στους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος. Η προϋπόθεση αυτή αποκτά το ουσιαστικό της περιεχόμενο στον πυρήνα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δηλαδή στην ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών/τριών που συνυπάρχουν σε τάξεις μεικτής ικανότητας· πρόκειται, με άλλα λόγια, για τη διδασκαλία διά της οποίας διδάσκουμε διαφορετικούς μαθητές με ποικίλους και ιεραρχημένους -βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων- τρόπους, μέσα, διαδικασίες και περιβάλλον, ώστε να ανταποκρίνεται στις εξατομικευμένες τους ανάγκες (Κανάκης, 1991). Θεωρητικό της έρεισμα αποτελεί η οικοσυστημική αντίληψη για τη μάθηση, σύμφωνα με την οποία η ακαδημαϊκή εξέλιξη προκύπτει από την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατομικών χαρακτηριστικών του/της μαθητή/τριας -όπως οι κλίσεις, οι εμπειρίες και τα κίνητρα- και των χαρακτηριστικών του σχολικού περιβάλλοντος (Bronfenbrenner, 1996). Στη βάση αυτή, η διαφοροποιημένη διδασκαλία εντάσσεται στην ευρύτερη λογική του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (Rose & Meyer, 2002), ο οποίος διαμορφώνει προσβάσιμα, συμπεριληπτικά και δίκαια περιβάλλοντα μέσα από τον προληπτικό σχεδιασμό μαθησιακών εμπειριών εξ αρχής με ευελιξία, καθώς και μέσα από την αξιοποίηση ποικιλίας υλικού, μεθόδων και τρόπων αναπαράστασης της γνώσης (CAST, 2024). Στην πράξη, η εξειδίκευσή του διαρθρώνεται σε τέσσερις επιμέρους άξονες της διδασκαλίας: το περιεχόμενο, δηλαδή ό,τι καλείται να μάθει ο/η μαθητής/τρια· την επεξεργασία, τις δραστηριότητες μέσα από τις οποίες κατανοεί τη γνώση· το τελικό προϊόν, τον τρόπο με τον οποίο επιδεικνύει τι έμαθε· και το μαθησιακό περιβάλλον, τον τρόπο λειτουργίας της τάξης (Tomlinson, 2014, όπως αναφ. στο Παντελιάδου κ.ά., 2020· Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008, όπως αναφ. στο Μήτση, 2017).

Η αποτελεσματική διαφοροποίηση, ωστόσο, δεν είναι τυχαία, αλλά προϋποθέτει έναν σαφή κύκλο προσδιορισμού των βασικών μαθησιακών στόχων, αξιολόγησης της ετοιμότητας κάθε μαθητή και συνεχούς προσαρμογής της διδασκαλίας με βάση την ανατροφοδότηση (Tomlinson, 2005). Ως διαδραστική διαδικασία μεταξύ εκπαιδευτι-

κού και μαθητή/τριας, η διαφοροποιημένη διδασκαλία προϋποθέτει ότι ο πρώτος ανταποκρίνεται εκ των προτέρων στις μοναδικές ανάγκες του δεύτερου, ενώ ο/η μαθητής/τρια συμμετέχει ενεργά και μαθαίνει στον βαθμό των πραγματικών του δυνατοτήτων (Tomlinson, 1999). Δεν πρόκειται, συνεπώς, για μια νέα ή εξειδικευμένη μεθοδολογία που απευθύνεται σε συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών/τριών (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020), αλλά -όπως τονίζεται και στη σχετική βιβλιογραφία- για μια παιδαγωγική φιλοσοφία, μια παιδαγωγική θεωρία και έναν τρόπο σκέψης για τη διδασκαλία, ο οποίος ξεκινά από τη θέση ότι η διδασκαλία πρέπει να αρχίζει από το σημείο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές (Μήτση, 2017).

Η αναγκαιότητα ύπαρξής της γίνεται ιδιαίτερα αισθητή στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου, όπου οι μαθητές/τριες βρίσκονται σε πρώιμο στάδιο κατάκτησης βασικών γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων και όπου η ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και ο τρόπος μάθησης διαφέρουν σημαντικά από παιδί σε παιδί. Η παρούσα διδακτική πρόταση έχει ως αφορμή τον προβληματισμό για το πώς αντιλαμβάνονται τα μικρά παιδιά την έννοια του χρόνου και τη μέτρησή του. Προσεγγίζοντάς τον ως διαθεματικό όρο που συναντάται στα Προγράμματα Σπουδών των περισσότερων γνωστικών αντικειμένων της ηλικιακής αυτής ομάδας, όπως η Μελέτη Περιβάλλοντος, η Γλώσσα, τα Μαθηματικά, βασική επιδίωξη αποτελεί η εννοιολογική προσέγγιση του χρόνου και η πρώτη επαφή με τις μονάδες μέτρησής του, μέσα από τη σταδιακή οικοδόμηση του σχετικού λεξιλογίου και την ανακάλυψη -πέρα από το ημερολόγιο- και άλλων τρόπων με τους οποίους ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται και οργανώνει τον χρόνο γύρω του. Τα παραπάνω εφαρμόζονται μέσα από ένα συμπεριληπτικό πλαίσιο που ενισχύει την ενεργό εμπλοκή σε τάξεις με σχετικά μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών, όπου μέσα σε αυτές πολύ συχνά συναντώνται παιδιά ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Η θεματική αυτή στόχευση δεν είναι τυχαία· για τα μικρά παιδιά η έννοια του χρόνου παραμένει αφηρημένη και δύσκολα γίνεται αντιληπτή· αν και δεν αποτελεί από μόνη της μια μαθηματική έννοια, η μέτρησή της -όπως και κάθε μέτρηση- αντιμετωπίζεται ως μαθηματική δραστηριότητα (Τζεκάκη, 1996), ενώ το πεδίο ενεργοποίησής της είναι τόσο ευρύ ώστε η κατάκτησή της να συνιστά μια σταδιακή διαδικασία οικοδόμησης σημασιών, αναπαραστάσεων και λειτουργικότητας (Καλδρυμίδου, 1997). Ακριβώς σε αυτή τη δυσκολία αντίληψης βασίζεται ο προσανατολισμός στο συγκεκριμένο θέμα, ο οποίος απαιτεί τη χρήση διαφορετικών βιωματικών δράσεων και «διανοητικών σκαλωσιών» προκειμένου να οικοδομηθεί πάνω σε προϋπάρχουσες γνώσεις και προσωπικά βιώματα. Για τον λόγο αυτό, η συγκεκριμένη διαπραγμάτευσή της εκτείνεται σε μια ποικιλία καταστάσεων και φαινομένων μέσα στα οποία παίρνει το νόημά της. Η πρόταση ενσωματώνει παράλληλα τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), ως εργαλεία διαφοροποίησης που προσφέρουν πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης της γνώσης. Η χρήση ψηφιακών μέσων, όπως το Voki, το Padlet και τα Σχέδια Google (Google Drawings), επιτρέπει τη δημιουργία ενός πολυτροπικού περιβάλλοντος μάθησης που ευνοεί τους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον οπτικοχωρικό και ακουστικό τύπο. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η αξιοποίηση γραφικών οργανωτών, όπως το μοντέλο Frayer, ένα μοντέλο σχεδιασμού που στοχεύει στην αποφυγή της αυξημένης -γραπτής κυρίως- γλωσσικής

πληροφορίας και εν γένει πολυπλοκότητας, που συχνά χαρακτηρίζει τη χρήση γραφικών οργανωτών στην πράξη (Παντελιάδου, κ.ά., 2017). Η υλοποίησή της προβλέπεται σε δύο διδακτικά μαθήματα, συνολικής διάρκειας τεσσάρων διδακτικών ωρών.

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Ακολουθώντας τη φιλοσοφία των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών, στο επίπεδο της γνώσης, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να ονομάζουν και να αναγνωρίζουν τους δώδεκα μήνες του χρόνου, να συσχετίζουν τις μονάδες μέτρησης του χρόνου με συγκεκριμένες καιρικές συνθήκες, γιορτές και ανθρώπινες δραστηριότητες, να διακρίνουν ότι οι ονομασίες των μηνών αποτελούν κύρια ονόματα και, ως εκ τούτου, ακολουθούν τη σύμβαση της γραφής με κεφαλαίο γράμμα, να εντοπίζουν και να χρησιμοποιούν γλωσσικά στοιχεία ενός παραμυθιού, όπως οι κωδικοποιημένες εκφράσεις έναρξης και λήξης.

Στο επίπεδο της κατανόησης, αναμένεται οι μαθητές/τριες να αντιλαμβάνονται την κυκλική εναλλαγή και τη διαδοχή του χρόνου (εναλλαγή μηνών και εποχών), να αναπτύσσουν στρατηγικές αναδιήγησης μιας ιστορίας («Η κυρά Καλή και οι 12 μήνες»), ακολουθώντας τη χρονολογική σειρά των γεγονότων, να κατανοούν τη λειτουργία του μήνα ως βασικής μονάδας οργάνωσης της καθημερινής ζωής.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να ταξινομούν με ακρίβεια τους μήνες στις αντίστοιχες εποχές, να αξιοποιούν ψηφιακά εργαλεία (Voki, Padlet, LearningApps) για τη δημιουργία πρωτότυπων προϊόντων που αποδίδουν τα χαρακτηριστικά του χρόνου, να χρησιμοποιούν γραφικούς οργανωτές, όπως το μοντέλο Frayer, για την οργάνωση και την κριτική επεξεργασία των εννοιών.

Περιγραφή της διδασκαλίας -1ο μάθημα

Στο πρώτο μάθημα η διαφοροποίηση εφαρμόστηκε ως προς το περιεχόμενο με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα, ως προς την επεξεργασία με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και τη μαθησιακή προτίμηση, και ως προς το τελικό προϊόν με βάση τα ενδιαφέροντα και τη μαθησιακή προτίμηση. Ως αφορμή για την ενασχόληση των μαθητών/τριών με τους μήνες και την αντίστοιχη μέτρηση του χρόνου, αξιοποιείται μέρος από το βιντεοσκοπημένο υλικό της αφήγησης με τίτλο «Οι 12 μήνες και η Κυρα-Καλή» (Χατζημανώλη, 2004), μια εκδοχή του οποίου εντοπίζεται και στο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Β΄ τάξης, καθώς και στο παλαιότερο βιβλίο της αντίστοιχης τάξης (ενταγμένο στην κατηγορία «λαϊκό» παραμύθι»). Στη συνέχεια παρουσιάζεται περιεχόμενο παραμυθιού σε μορφή PowerPoint, που εστιάζει στην οπτική αναπαράσταση όσων αναφέρονται στις αποκρίσεις της Κυρα-Καλής στο ερώτημα «Ποιος μήνας είναι καλός;». Η προβολή γίνεται με χρονισμό κίνησης ώστε κάθε εικόνα να συνδέεται με την αφήγησή της· σε δεύτερη ανάγνωση, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στην ανάδειξη του χρονισμού κίνησης των διαφανειών. Εργάζονται στην Ολομέλεια και η συζήτηση καθοδηγείται από τον/την εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/α απευθύνει ερωτήσεις στα παιδιά («πώς ξέρετε ότι ο Ιούλιος είναι καλός μή-

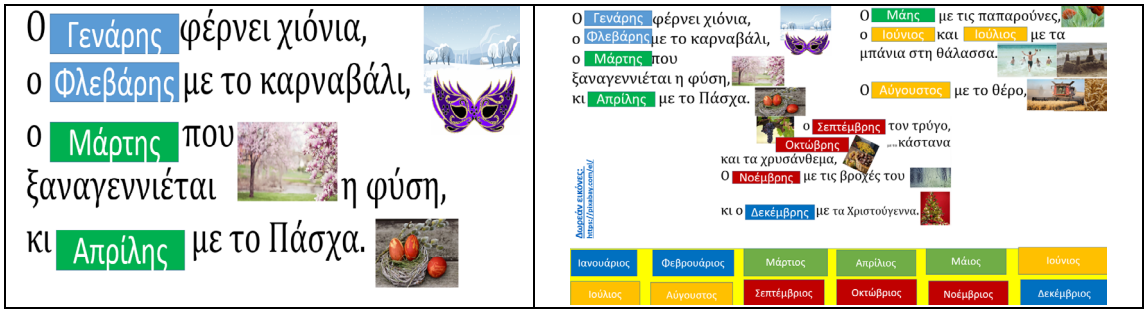
νας;»), ώστε όλοι οι μαθητές, να κατανοήσουν καλύτερα το περιεχόμενο της αφήγησης.

Ακολουθεί η ενεργοποίηση της πρότερης γνώσης των μαθητών/τριών σε σχέση με τους μήνες του χρόνου, μέσω της τεχνικής «Σκέφτομαι-Συνεργάζομαι-Μοιράζομαι» (διάρκεια 50΄). Η διαδικασία επιχειρείται αρχικά με τη δημιουργία δυάδας για κάθε μήνα· ο/η εκπαιδευτικός έχει προετοιμάσει διαφορετικά περιβάλλοντα εργασίας, με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και την προηγούμενη εμπειρία των μαθητών/τριών στη χρήση συγκεκριμένων λογισμικών. Οι μαθητές/τριες συζητούν για τα χαρακτηριστικά κάθε μήνα (φύση, καιρικές συνθήκες, ανθρώπινες ασχολίες, ήθη-έθιμα, γιορτές), ενεργοποιώντας παράλληλα τη διαδικασία peer teaching, επωφελή τόσο για τον μαθητή που προσφέρει βοήθεια όσο και για εκείνον που τη δέχεται, όπως και για τα παιδιά Ρομά.

Η συνεργασία των δυάδων σχεδιάζεται να γίνει σε διαφορετικά περιβάλλοντα, με αφετηρία εικόνες ζωγραφικών πινάκων (ενδεικτικά του Van Gogh «Mulberry Tree», Οκτώβριος 1889). Παρέχονται στους μαθητές/τριες πολλές επιλογές δραστηριοτήτων, μέσω της δημιουργίας κέντρων ενδιαφέροντος, ώστε να εμπλακούν ενεργά σε πολλαπλούς τρόπους επεξεργασίας της γνώσης -το περιεχόμενο διαφοροποιείται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Στους μαθητές/τριες Ρομά απευθύνονται αναλυτικότερες ερωτήσεις, λειτουργώντας ως προφορικές σκαλωσιές που συνδέουν το οπτικό ερέθισμα με το βίωμα του παιδιού. Ο συνδυασμός ερωτήσεων και οπτικού υλικού αναμένεται να διευκολύνει την έκφρασή τους, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους στην ομάδα. Οι σχετικές επιλογές θα μπορούσαν ενδεικτικά να περιλαμβάνουν: (1) προσεκτική παρατήρηση και προφορική περιγραφή του ζωγραφικού πίνακα (εκτός από τον προτεινόμενο πίνακα του Van Gogh, μπορούν να επιλεγούν και άλλοι αντίστοιχοι με το μήνα/εποχή που έχει αναλάβει κάθε ομάδα)· (2) σύνθεση με χρήση υλικών όπως τέμπερες, φύλλα και καρποί δέντρων, κανσόν και κόλλες, με απόδοση τίτλου στο μαθητικό έργο· (3) Δημιουργία ζωγραφιάς και καλλιτεχνική έκφραση με αξιοποίηση λογισμικών ζωγραφικής, όπως τα Revelation Natural Art ή Tux Paint, εφαρμογές που προσφέρουν έτοιμες εικόνες αξιοποιήσιμες από τους μικρούς μαθητές/τριες· (4) Ψηφιακή δημιουργία αφίσας στο διαδικτυακό περιβάλλον LearningApps, με ενεργά σημεία που εμπλέκουν τους μαθητές/τριες σε ένα «κυνήγι θησαυρού» και τους εξοικειώνουν με βασικές πληροφορίες για τον μήνα που επεξεργάζονται· (5) Δημιουργία ψηφιακού πίνακα στο Padlet, όπου οι μαθητές/τριες επιλέγουν βίντεο, εικόνα, τραγούδι, στίχους ποιημάτων ή ηχογραφημένες καταγραφές σχετικές με τον μήνα που εκπροσωπούν· (6) Δημιουργία avatar στην ψηφιακή εφαρμογή Voki, σχετικού με τον μήνα που εκπροσωπεί κάθε ομάδα, όπου οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα ηχογράφησης και επιλογής ρούχων και αξεσουάρ.

Η τρίτη φάση του πρώτου μαθήματος (διάρκεια 20΄) αφιερώνεται στη δημιουργία πίνακα ανακοινώσεων («Τοίχος Γκράφιτι»), όπου συγκεντρώνονται εικόνες από τα τελικά προϊόντα των ομάδων εργασίας, αναδεικνύοντας τη διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος μέσα από τους πολλαπλούς τρόπους επεξεργασίας των προσφερόμενων

υλικών. Στην Ολομέλεια, με τη βοήθεια ανακλαστικού προβολέα, παρουσιάζονται σε λογισμικό παρουσίασης οι αναφορές της Κυρα-Καλής για τους μήνες, και οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να αναδιηγηθούν την ιστορία με τη χρήση δικτόλεξου, το οποίο ευνοεί ιδιαίτερα τόσο τους μαθητές/τριες με οπτικοχωρικό τύπο νοημοσύνης όσο και τους μαθητές/τριες Ρομά, καθώς συνδυάζει κείμενο και εικόνα.



Εικόνα 1-2. Δικτόλεξο για την αναδιήγηση του παραμυθιού

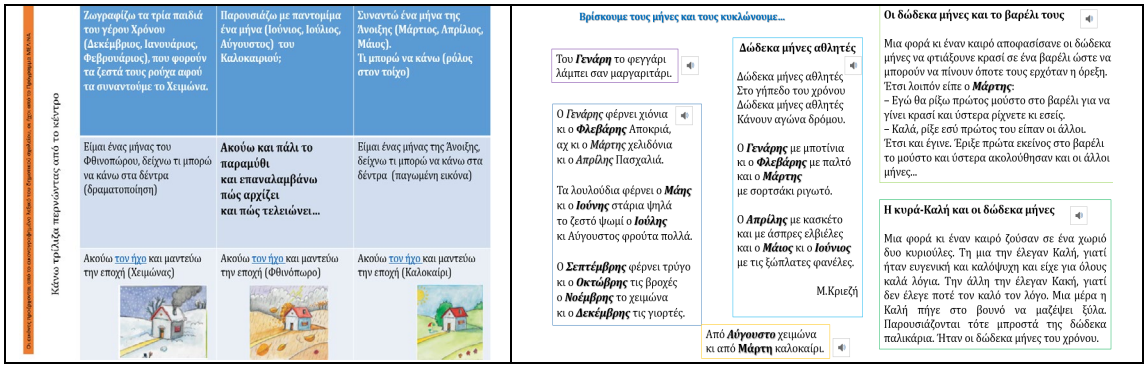
Στη συνέχεια -όπως φαίνεται στις εικόνες 1 και 2- οι μαθητές/τριες αντικαθιστούν τις λέξεις που ήδη υπάρχουν (Γενάρης, Φλεβάρης, Μάρτης…) στη σειρά, μέσω μετακίνησης πλαισίων κειμένου στις κατάλληλες θέσεις της διαφάνειας, καταγράφοντας τους μήνες με τη σειρά εμφάνισής τους στα τετράδιά τους. Στη διαφάνεια παρουσιάζεται και η άλλη εκδοχή της ονομασίας των μηνών (Ιανουάριος, Φεβρουάριος, Μάρτιος…), στο πλαίσιο της διδασκαλίας λεξιλογίου. Στη φάση αυτή γίνεται σχολιασμός για την ύπαρξη του κεφαλαίου γράμματος στην αρχή κάθε λέξης, και επιχειρείται η διάκριση των κυρίων ονομάτων από τα κοινά. Σε φύλλο εργασίας στο οποίο καταγράφονται, εκτός από τα ονόματα των μηνών, και άλλα κοινά ονόματα, οι μαθητές/τριες σε δυάδες καλούνται να κυκλώσουν μόνο τα ονόματα των μηνών («όσων λέξεων ξεκινούν με κεφαλαίο γράμμα»).

Περιγραφή της διδασκαλίας -2ο μάθημα

Στο δεύτερο μάθημα η διαφοροποίηση εφαρμόζεται και στους τρεις άξονες (περιεχομένου, επεξεργασίας και τελικού προϊόντος), τόσο ως προς την ετοιμότητα όσο και ως προς τα ενδιαφέροντα και τη μαθησιακή προτίμηση.

Στην Ολομέλεια της τάξης γίνεται η σύνδεση όσων επεξεργάστηκαν στο προηγούμενο μάθημα και σχολιασμός των παραγόμενων έργων των ομάδων (διάρκειας 25΄). Ο/Η εκπαιδευτικός παρακινεί τις δυάδες να κινηθούν στον χώρο, μετά την ακρόαση του παραμυθιού, έχοντας στα χέρια τους φύλλο εργασίας για τη συμπλήρωση της δικής τους τρίλιζας (Think-Tac-Toe), με στόχο την προσέγγιση της έννοιας «της εποχής» ως μονάδας μέτρησης του χρόνου. Η τρίλιζα βασίζεται στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, προσφέροντας ευέλικτες διαδρομές μάθησης και τη δυνατότητα επιλογής διαφορετικού τρόπου έκφρασης και δημιουργίας (δραματοποίηση, παγωμένη εικόνα, ρόλος στον τοίχο, παντομίμα, ζωγραφική, αξιοποίηση ήχων). Το κέντρο της τρίλιζας (Εικόνα 3) σχετίζεται με τα βασικά δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους του παραμυθιού -πληροφορία ήδη γνωστή στους μαθητές/τριες, αποτελεί ωστό-

σο απαραίτητη προϋπόθεση για την ολοκλήρωσή της, αφού κάθε δυάδα υποχρεωτικά περνά από την κεντρική δοκιμασία. Για τη δημιουργία των πολλαπλών επιλογών α-ξιοποιήθηκαν εικόνες από το εικονογραφημένο λεξικό του δημοτικού σχολείου και ήχοι από το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ.

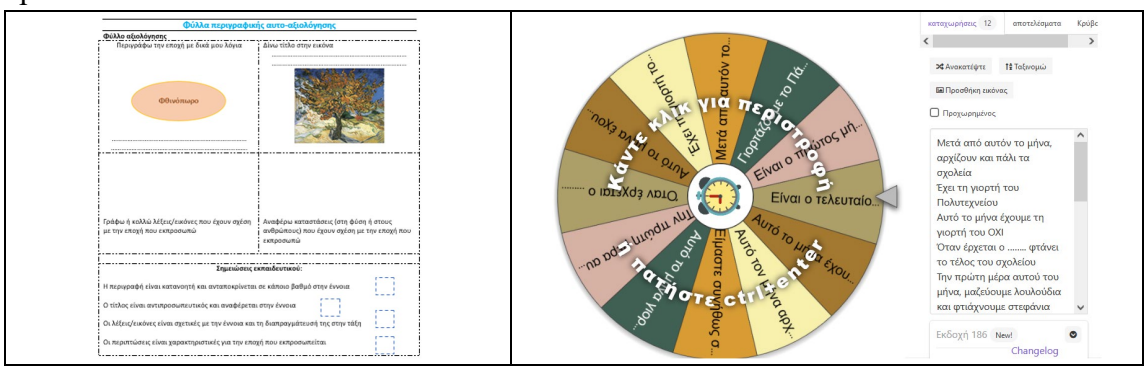


Εικόνα 3-4. Τρίλιζα και Κειμενικά είδη με σημείο αναφοράς τους μήνες

Ακολουθεί δραστηριότητα «κυνηγιού θησαυρού» (διάρκεια 25΄). Με αφορμή την προηγούμενη δράση, ο/η εκπαιδευτικός δίνει στα παιδιά φύλλο εργασίας από το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας, το οποίο περιέχει διαφορετικά κειμενικά είδη (παροιμίες, ποιήματα, παραμύθι) με κοινό σημείο την αναφορά τους στους μήνες (Εικόνα 4), καθώς και ένα ακόμη απόσπασμα παρόμοιου λαϊκού παραμυθιού («Οι δώδεκα μήνες και το βαρέλι τους»). Το υλικό συνοδεύεται με μια ψηφιακή εκδοχή του, το οποίο έχει εμπλουτιστεί με ηχογράφηση των αντίστοιχων κειμένων και μεταφερθεί σε διαφάνεια παρουσίασης με ενεργοποιήσιμους υπερσυνδέσμους για την ηχητική τους απόδοση, ώστε να διευκολύνεται η πρόσβαση των μικρών μαθητών/τριών που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν δυσκολίες αποκωδικοποίησης/κατανόησης. Η διανομή του φύλλου επαναφέρει το θέμα του κεφαλαίου γράμματος στην αρχή των κυρίων ονομάτων, και συγκεκριμένα των μηνών, ενώ οι μαθητές/τριες παρακινούνται να συμμετέχουν στον εντοπισμό τόσο των μηνών όσο και του κειμενικού είδους του παραμυθιού.

Ακολουθεί δραστηριότητα διεύρυνσης της έννοιας του χρόνου (διάρκεια 25΄). Οι δραστηριότητες ξεκινούν από τη δυάδα, με στόχο τη δημιουργία ομάδας τεσσάρων μαθητών/τριών που θα συνεργαστούν στον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών κάθε εποχής. Ο/Η εκπαιδευτικός αξιοποιεί φύλλο εργασίας βασισμένο στο μοντέλο Frayer, (εικόνα 5) το οποίο παρέχει το απαραίτητο υλικό για τη συμπλήρωση κυρίως των πλαισίων με τα παραδείγματα και τα αντιπαραδείγματα· το φύλλο δίνεται τόσο σε έντυπη μορφή Α4 καθώς και σε ψηφιακό περιβάλλον μέσω της εφαρμογής Σχέδια Google (Google Drawings) η οποία προσφέρει τη δυνατότητα σύγχρονης συνεργατικής συμπλήρωσης από τα μέλη των ομάδων. Για την αντιμετώπιση πιθανών δυσκολιών, ο «Ορισμός» και τα «Χαρακτηριστικά» δεν αναμένεται να συμπληρωθούν απαραίτητα με ελεύθερο κείμενο, αλλά μέσω έτοιμων ψηφιακών επιλογών (drag and drop εικόνων ή λέξεων) που παρέχει ο/η εκπαιδευτικός, λειτουργώντας ως σκαλωσιά που μειώνει το γνωστικό φορτίο. Οι ομάδες (έξι συνολικά, που ανά δύο να έχουν κοινό αντικείμενο) συμφωνούν και αναλαμβάνουν συνεργατικά τη συμπλήρωση των τεσσάρων πλαισίων του μοντέλου (Ορισμός, Χαρακτηριστικά, Παραδείγματα, Μη παρα-

δείγματα) για κάθε εποχή, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις προτιμήσεις τους, καλλιεργώντας παράλληλα τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη. Η περιγραφή κάθε εποχής περιλαμβάνει και τις ονομασίες των μηνών που εντάσσονται σε αυτήν, ώστε η σχετική συζήτηση σε επίπεδο ομάδας να επαναφέρει τις πληροφορίες τόσο για την ονομασία όσο και για τη γραφή τους. Ο/Η εκπαιδευτικός παρέχει διαμορφωτική ανατροφοδότηση και συμπληρώνει φύλλο αξιολόγησης παρατήρησης για το μαθητικό portfolio.



Εικόνα 5-6. Έντυπο (Frayer)/ Τροχός των μηνών

Το δεύτερο μάθημα ολοκληρώνεται με δραστηριότητες τελικής αποτίμησης της διαδικασίας ενεργοποίησης των μαθητών/τριών (διάρκεια 15΄), όπου αξιοποιούνται τα προϊόντα των ομάδων του προηγούμενου δίωρου (ζωγραφιές στο χέρι, δημιουργίες στο Revelation Natural Art ή στο Tux Paint, κατασκευές με πλαστελίνη, έργα στο Voki, στο LearningApps ή στο Padlet). Ο/Η εκπαιδευτικός δημιουργεί έναν ψηφιακό τροχό της τύχης, με την αξιοποίηση της εφαρμογής wheelofnames.com (Εικόνα 6) στον οποίο περιλαμβάνονται ερωτήσεις -ακόμη και αντίστοιχες παροιμίες ή αινίγματα- σχετικά με τους μήνες και τις εποχές, με αναγωγή σε πληροφορίες που έχουν ήδη επεξεργαστεί οι μαθητές/τριες μέσα στην τάξη. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός αξιοποιεί ψηφιακό κύβο, δημιουργημένο με την εφαρμογή el.pixiz.com, στον οποίο συμπεριλαμβάνονται τα τελικά αποτελέσματα προηγούμενων εργασιών των μαθητών/τριών (ζωγραφιές, φωτογραφίες κατασκευών κ.λπ.). Ειδικότερα αξιοποιούνται εικόνες από πίνακες ζωγραφικής που έχουν σχολιάσει οι μαθητές/τριες, καθώς και δικές τους ζωγραφιές ή φωτογραφίες κατασκευών και άλλων εργασιών τους. Η δημιουργία τρισδιάστατου κινούμενου κύβου επιτρέπει την ανάδειξη του συνδυασμού πέντε εικόνων (τέσσερις από πίνακες ζωγραφικής και μία με την ονομασία μήνα ή εποχής), δίνοντας μια ακόμη ευκαιρία στους μαθητές/τριες να εκφραστούν με τον δικό τους τρόπο. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με παιχνίδι ρόλων, όπου ο/η μαθητής/τρια καλείται να μαντέψει τον μήνα ή την εποχή που αναγράφεται στο καπέλο του/της, αξιοποιώντας τις πληροφορίες που του/της παρέχει η ομάδα και με τη χρήση καρτελών αναφοράς. Στο πλαίσιο αυτό θα μπορούσε να ζητηθεί από τα παιδιά να διατυπώσουν υποθέσεις («τι θα συνέβαινε τον/την…») και αναφορές σε καταστάσεις σχετικές με συγκεκριμένο μήνα ή εποχή. Η χρήση του καπέλου παρακινεί ιδιαίτερα τους μαθητές/τριες με περιορισμένο λεξιλόγιο να εκφραστούν, καθώς και όσους/όσες, αν και γνωρίζουν την κυρίαρχη γλώσσα, διστάζουν να τη χειριστούν.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας: στην αρχή, κατά τη διάρκεια και στο τέλος. Στην αρχή πραγματοποιείται από τον/την εκπαιδευτικό η διαγνωστική αξιολόγηση, με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών για τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών/τριών, ώστε να προγραμματιστεί η διδασκαλία από το σημείο στο οποίο βρίσκονται και να τεθούν οι κατάλληλοι στόχοι. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας πραγματοποιείται διαμορφωτική αξιολόγηση, ώστε να διαπιστωθεί η αντιστοιχία των στόχων με τις ανάγκες και την πρόοδο των μαθητών/τριών. Στο τέλος πραγματοποιείται η τελική αξιολόγηση, με σκοπό να προσδιοριστεί τι επιτεύχθηκε συνολικά σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους. Η ανατροφοδότηση, τέλος, βοηθά τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν με ποιο τρόπο θα συνεχίσουν τη μαθησιακή τους πορεία, ενισχυόμενη και από τη δική τους αυτοαξιολόγηση. Στην αρχή της διδασκαλίας ο/η εκπαιδευτικός συλλέγει πληροφορίες για το μαθησιακό προφίλ και την ετοιμότητα των μαθητών/τριών, πριν από την εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης μέσω συστηματικής παρατήρησης και καταγραφής σε Πρωτόκολλο αξιολόγησης ενδιαφερόντων και Πρωτόκολλο μαθησιακών προτιμήσεων. Ως εργαλείο αξιολόγησης αξιοποιείται το ημερολόγιο εκπαιδευτικού: ο/η εκπαιδευτικός παρατηρεί και καταγράφει συστηματικά, τόσο για τη συμπλήρωση αντίστοιχου φύλλου αξιολόγησης -το οποίο συμπεριλαμβάνεται στο portfolio κάθε μαθητή/τριας- όσο και για την αξιοποίηση των σημειώσεών του στα αποτελέσματα της ομαδικής εργασίας. Η τελική αποτίμηση της ενεργοποίησης των μαθητών/τριών επιτυγχάνεται με τη συμπλήρωση αντίστοιχων φύλλων εργασίας, με τον/την εκπαιδευτικό σε ρόλο γραμματέα, καθώς και με την ατομική αξιολόγηση κάθε μαθητή/τριας.

Αντί επιλόγου

Στην προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση -που θα μπορούσε να αφορά στο 3ο τρίμηνο φοίτησης των μαθητών/ριών στη συγκεκριμένη τάξη- ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την ευθύνη συντονισμού της διδασκαλίας και ανάπτυξης ενός ευχάριστου και συνεργατικού κλίματος, δημιουργώντας προκλήσεις για συμμετοχή των παιδιών σε «προβληματικές» καταστάσεις. Εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις θετικής αλληλεπίδρασης και ανάπτυξης ατομικών ικανοτήτων, παράλληλα με την καλλιέργεια διαπροσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του κάθε μέλους της ομάδας. Η υιοθέτηση των αρχών του καθολικού σχεδιασμού και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στοχεύει στην υπέρβαση του μύθου του «μέσου μαθητή», επιδιώκοντας να μετατρέψει την ετερογένεια της τάξης σε ευκαιρία για βιωματική μάθηση. Μέσα από την ενεργό εμπλοκή τους σε πολυτροπικές δραστηριότητες και τη χρήση των ΤΠΕ, οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και οικοδομούν τη γνώση τους στον βαθμό των πραγματικών τους δυνατοτήτων. Συνοψίζοντας, η παρούσα πρόταση επιχειρεί να διασφαλίσει την ισότιμη ορατότητα και πρόσβαση όλων των μαθητών/τριών στη γνώση, αναδεικνύοντας τη διαφοροποίηση ως αναγκαία αφετηρία για μια συμπεριληπτική εκπαιδευτική πράξη.

Βιβλιογραφία

Bronfenbrenner U. (1996): *The Ecology of Development, Experiments by nature and design*, Cambridge: Harvard University Press

CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. Lynnfield, MA: CAST. https://udlguidelines.cast.org/

Chatzimanoli, A. (2004). *I Kyra-Kali kai oi 12 Mines*. Thessaloniki: Ekdoseis Kirki

Ioannidou-Koutselini, M. (2020). Diaforopoiisi tis didaskalias kai tis mathisis: Dyskolies kai paranoiseis. *Dialogoi! Theoria kai Praxi stis Epistimes tis Agogis kai Ekpaidefsis*, 6, 12–29. https://doi.org/10.12681/dial.25544

Kaldrymidou, M. (1997). Analytiko Programma kai Vivlio Drastiriotiton: Pa-ratiriseis stis promathimatikes ennoies. Sto Ch. Chrysafidis & M. Kaldrymidou (Epim.), *Analytika Programmata proscholikis agogis, Praktika 1ou Synedriou Proscholikis Agogis*, Ioannina, Tomos V΄, 235–247

Kanakis, I. N. (1991). I esoteriki diaforopoiisi kai i exatomikefsi tis didaskalias-mathisis. *Neoelliniki Paideia*, 23, 33–49.

Mitsi, P. (2017). Dierevnisi tis apotelesmatikotitas tis Diaforopoiimenis Di-daskalias kata tin efarmogi tis sti scholiki ilikia: Mia Meleti Periptosis: Μια Μελέτη Περίπτωσης. Sto *Praktika 6ou Panelliniou Synedriou ETEAD «Synchrones Taseis kai Praktikes sti Diacheirisi tis Scholikis Taxis»* Στο *Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΕΤΕΑΔ «Σύγχρονες Τάσεις και Πρακτικές στη Διαχείριση της Σχολικής Τάξης»* (1–13). Drama.

Panteliadou, S., Chideridou-Mandari, A., & Papa, M.-D. (2017). Dyskolies kai prokliseis stin anaptyxi diaforopoiimenon schedion didaskalias. Sto Ch. Parpounas, P. Petridis & E. Paparistodimou (Epim.), *DiDeSu: Diethnes Synedrio gia ti Diaforopoiisi Didaskalias gia tin epangelmatiki anaptyxi ton ekpaideftikon kai tin epitychia ton mathiton*, 26-27 Maiou 2017 (5–16). Lefkosia: Paidagogiko Institouto Kyprou..

Panteliadou, S., Papa, M.-D., & Sandravelis, A. (2020). Apokodikopoiontas tin ylopoiisi tis diaforopoiimenis didaskalias. *Dialogoi! Theoria kai Praxi stis Epistimes tis Agogis kai Ekpaidefsis*, 6, 30–60. https://doi.org/10.12681/dial.25545

Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Universal Design for Learning: Teaching every student in the digital age*. Alexandria, VA: ASCD

Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: ASCD

Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory Into Practice*, 44(3), 262–269. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_11

Tzekaki, M. (1996). *Mathimatikes drastiriotites gia tin proscholiki ilikia*. Athina: Gutenberg

Διδακτική των Εργαστηριακών Μαθημάτων του Τομέα Υγείας, Πρόνοιας και Ευεξίας των ΕΠΑΛ. Το Μοντέλο Kolb στην Ειδικότητα Βοηθός Νοσηλευτή

Ζώης Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης, Π.Ε.87.02, PhD, M.Sc.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τη διδακτική των μαθημάτων ειδικότητας στο εργαστηριακό περιβάλλον της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, εστιάζοντας στον Τομέα Υγείας, Πρόνοιας και Ευεξίας και την ειδικότητα των Βοηθών Νοσηλευτών. Σκοπός του άρθρου είναι η κάλυψη βιβλιογραφικών κενών, αναδεικνύοντας τη σημασία της βιωματικής μάθησης και την ασφαλή σύνδεση θεωρίας και κλινικής πράξης πριν την είσοδο των μαθητών σε κλινικούς χώρους. Παρουσιάζεται το μοντέλο Βιωματικής Μάθησης του David Kolb ως κεντρικός άξονας για τον σχεδιασμό, την εκτέλεση και τον αναστοχασμό των ασκήσεων. Μέσα από τρία παραδείγματα, καταδεικνύεται η ανάγκη μετατόπισης του ρόλου του εκπαιδευτικού από αυθεντία σε διευκολυντή (facilitator) της μάθησης. Το μοντέλο υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό στον σχεδιασμό του μαθήματος και βοηθά τους μαθητές στη μείωση σφαλμάτων, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και την καλλιέργεια ενσυναίσθησης.

Λέξεις-κλειδιά: Βιωματική Μάθηση, Επαγγελματική Εκπαίδευση, Kolb.

Teaching of Laboratory Courses in the Health, Welfare and Wellbeing Sector of EPAL. The Kolb Model in the Nursing Assistant Specialty

Zois Konstantinos, Secondary Education Teacher, PhD, M.Sc.

Abstract

This study examines the framework of subject-specific instruction within the laboratory environment of Vocational Education and Training, focusing on the Sector of Health, Care, and Wellbeing and the Nursing Assistant specialty. The purpose of this paper is to address gaps in the literature by systematically highlighting the importance of experiential learning and the safe integration of theoretical knowledge with clinical practice prior to students entering clinical settings. David Kolb's Experiential Learning Model is presented as a central framework for designing, executing, and reflecting on laboratory exercises. Through three proposed examples, the study demonstrates the necessity of shifting the educator's role from a sole authority to a learning facilitator. This model can support teachers in lesson planning while empowering students to reduce clinical errors, develop critical thinking, and foster empathy.

Key-Words: Experiential Learning, Vocational Education, Kolb.

Εισαγωγή

Η Επαγγελματική Εκπαίδευση στον Τομέα Υγείας, Πρόνοιας και Ευεξίας εξοπλίζει τους μαθητές με πρακτικές δεξιότητες, ενισχύοντας την απασχόληση και την εργασιακή σταθερότητα (Woessmann, 2019). Οφείλει να παρέχει υψηλού επιπέδου τεχνικές

δεξιότητες (hard skills) και να διασφαλίζει την ασφαλή εφαρμογή τους, καθώς αντικείμενο εργασίας είναι η ανθρώπινη ζωή. Αντίθετα με άλλους κλάδους όπου το λάθος προκαλεί υλικές ζημιές, στη νοσηλευτική μπορεί να έχει μη αναστρέψιμες συνέπειες. Έτσι, τα μαθήματα ειδικότητας και η διδακτική προσέγγιση αποτελούν θεμέλιο της κλινικής ικανότητας των μελλοντικών Βοηθών Νοσηλευτών (Vabo et al, 2021). Τα τελευταία χρόνια, στα περισσότερα Εργαστηριακά Κέντρα (Ε.Κ.), ο παρωχημένος εξοπλισμός αντικαταστάθηκε από σύγχρονα μέσα. Το εργαστήριο νοσηλευτικής στα ΕΠΑ.Λ. και στις Σ.Α.Ε.Κ. αποτελεί ελεγχόμενο, προσομοιωμένο νοσοκομειακό περιβάλλον. Περιλαμβάνει νοσοκομειακές κλίνες, προπλάσματα νοσηλευτικής, μαιευτικής και πρώτων βοηθειών, ιατροτεχνολογικό εξοπλισμό (πιεσόμετρα, οξύμετρα, συσκευές αναρρόφησης, ηλεκτροκαρδιογράφους, απινιδωτές, κλιβάνους) και υγειονομικό υλικό (σύριγγες, γάζες, καθετήρες, αντισηπτικά). Διαθέτει επίσης υπολογιστές με διαδίκτυο, βιντεοπροβολείς ή διαδραστικούς πίνακες και νιπτήρες.

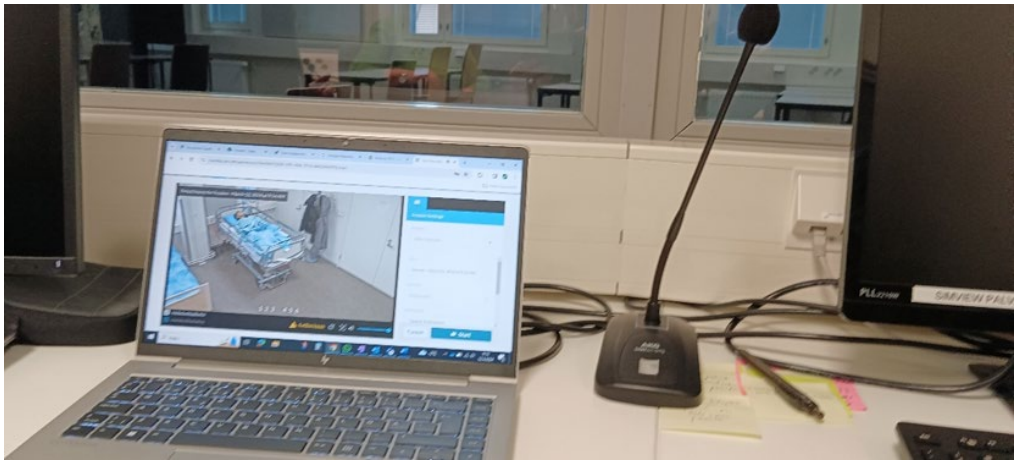
Ο χώρος αυτός επιτρέπει τη μετουσίωση της θεωρίας των μαθημάτων ειδικότητας (νοσηλευτική, χειρουργική, πρώτες βοήθειες, ανατομία, φυσιολογία Ι/ΙΙ, μαιευτική, παθολογία) σε πράξη (Υπουργείο Παιδείας 2023). Στο εργαστήριο, ο μαθητής έχει το «δικαίωμα στο λάθος» (Neill & Wotton, 2011). Μπορεί να αποτύχει στη φλεβοκέντηση, τη στείρα τεχνική ή την τοποθέτηση πιεσόμετρου χωρίς να βλάψει ασθενή. Η ελευθερία πειραματισμού μειώνει το άγχος και ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών, ιδιαίτερα στο Επαγγελματικό Λύκειο (Al Khasawneh, 2021). Η διδασκαλία αντιμετωπίζει σύνθετες παιδαγωγικές και οργανωτικές προκλήσεις: α) Διαχείριση Διαφορετικότητας: Οι μαθητές έχουν διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης, ψυχοκινητικό συντονισμό, καθώς και ποικίλο κοινωνικοοικονομικό background ή μαθησιακές δυσκολίες, β) Τήρηση Πρωτοκόλλων Ασφάλειας: Η αυστηρή εφαρμογή ασηψίας και προστασίας από αιχμηρά αντικείμενα πρέπει να γίνει βίωμα πριν την πρακτική άσκηση (Υπουργείο Παιδείας 2023), γ) Σύνδεση Θεωρίας και Πράξης: Αποτρέπεται η μηχανική αποστήθιση τεχνικών χωρίς κλινικό σκεπτικό, φαινόμενο που παλαιότερα οδηγούσε σε σφάλματα, δ) Ψυχολογική Προετοιμασία: Η διαχείριση του πόνου και του θανάτου εισάγεται ομαλά μέσω προσομοίωσης, αναπτύσσοντας ενσυναίσθηση χωρίς να προκαλείται αποστροφή ή επαγγελματική εξουθένωση (burnout) (Koukourikos et al 2021; Alrashidi et al 2023).

Θεωρητικό πλαίσιο και παιδαγωγική μεθοδολογία

Σύμφωνα με τους Lave και Wenger (1991), η μάθηση είναι διαδικασία εγγενώς κοινωνική και συνδεδεμένη με το πλαίσιο της. Στο εργαστήριο νοσηλευτικής, η γνώση αποκτάται μέσω της συμμετοχής σε μια εικονική κοινότητα πρακτικής. Οι μαθητές υιοθετούν την τεχνική μεθοδολογία (π.χ. ορθό άνοιγμα αποστειρωμένου πεδίου), την ιατρική ορολογία, τον ηθικό κώδικα, τη γλώσσα του σώματος και την επικοινωνία του επαγγελματία υγείας. Η μετάβαση από την «περιμετρική» συμμετοχή (παρατήρηση καθηγητή) στην «εστιασμένη» (εφαρμογή τεχνικής) αποτελεί εξέλιξη της επαγγελματικής κοινωνικοποίησης, οδηγώντας στην ενσωμάτωση σε μια «κοινότητα πρακτικής» και στην απόκτηση κοινής κουλτούρας και ταυτότητας (Lave & Wenger, 1991). Η μέθοδος

Project στους Βοηθούς Νοσηλευτών λαμβάνει τη μορφή Μελέτης Περίπτωσης (Case Study) και επίλυσης κλινικών σεναρίων (Son, 2023). Αντί για μεμονωμένες ασκήσεις, ανατίθεται η συνολική φροντίδα εικονικού ασθενούς. Για παράδειγμα: «Φροντίδα ηλικιωμένου ασθενούς με εγκεφαλικό επεισόδιο και ημιπληγία κατά την 3η ημέρα νοσηλείας». Οι μαθητές σχεδιάζουν και εφαρμόζουν ενέργειες (αλλαγή θέσης, λήψη ζωτικών σημείων, στρώσιμο κλίνης, ενημέρωση συγγενών, ψυχολογική υποστήριξη) και στη συνέχεια λαμβάνουν ανατροφοδότηση. Η προσέγγιση αυτή μιμείται την πολυπλοκότητα των πραγματικών βαρδιών, απαιτώντας ομαδικότητα, σεβασμό, συμμετοχή και συνδυαστική σκέψη.

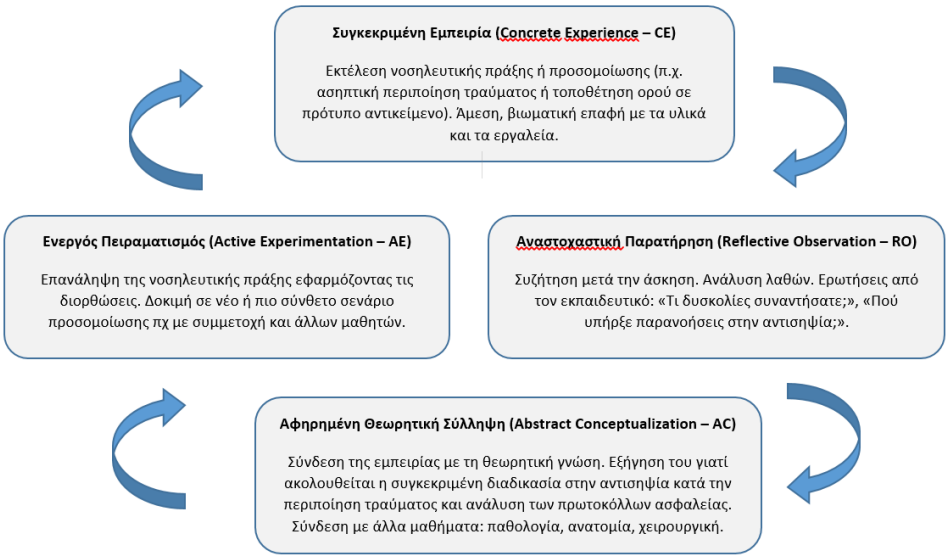
Η παροχή ποιοτικής φροντίδας στους κλινικούς χώρους βασίζεται στην ομαδική εργασία. Η κλινική προσομοίωση αναπτύσσει τεχνικές και μη τεχνικές δεξιότητες (επικοινωνία, ομαδικότητα, ηγεσία, κριτική σκέψη) δημιουργώντας δομημένα πλαίσια για την ασφαλή επίλυση σύνθετων καταστάσεων (González et al, 2026). Έτσι, στο εργαστήριο οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες, αναλαμβάνοντας εναλλάξ ρόλους νοσηλευτή, βοηθού, ασθενούς, συγγενή ή παρατηρητή. Η εναλλαγή αυτή καλλιεργεί τη συνεργασία και την ενσυναίσθηση, καθώς ο μαθητής βιώνει και τη θέση του λήπτη φροντίδας. Το σημαντικότερο μέρος της εργαστηριακής άσκησης είναι ο κλινικός αναστοχασμός (Debriefing) (Khasawneh et al 2021, Cao et all, 2026). Μετά την άσκηση, η ομάδα αναλύει με τον εκπαιδευτικό την απόδοσή της. Μέσω δομημένης συζήτησης, οι μαθητές εξετάζουν τις ενέργειές τους, τη συνεισφορά καθενός, εκφράζουν συναισθήματα (π.χ. «ένιωσα άγχος κατά την ένεση στο πρόπλασμα»), εντοπίζουν λάθη και προτείνουν διορθωτικές παρεμβάσεις.



Εικόνα 1: Εργαστήριο Νοσηλευτικής Φροντίδας. Σύστημα μαγνητοσκόπησης ενεργειών και αναστοχασμού. Careeria, Vocational Education and Training (VET) Institution. Πόρβοο, Φινλανδία. Πρόγραμμα Erasmus+. (Προσωπικό αρχείο, Μάρτιος 2024).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην εκπαίδευση των ιατρών και των υπολοίπων επαγγελματιών υγείας, ο κλινικός αναστοχασμός (Debriefing), βασισμένος στη συνεργατική και βιωματική-ανακαλυπτική μάθηση, είναι ενσωματωμένος στα προγράμματα σπουδών

σε όλα τα επίπεδα σπουδών καθώς και στις συνεχιζόμενες εξειδικευμένες μετεκπαιδεύσεις. Το μοντέλο του θεωρητικού της εκπαίδευσης David Kolb, προσφέρει το ιδανικό αρχιτεκτονικό πλαίσιο για τη δόμηση της μάθησης σε ένα εργαστήριο νοσηλευτικής. Η μάθηση νοείται ως ένας συνεχιζόμενος κύκλος τεσσάρων σταδίων, όπου η εμπειρία μετασχηματίζεται σε γνώση μέσω του στοχασμού (Akella, 2010).



Σχήμα 1: Ο Κύκλος Μάθησης των Τεσσάρων Σταδίων όπως μπορεί να εφαρμοσθεί στο Εργαστήριο Νοσηλευτικής για τα μαθήματα της ειδικότητα των ΄΄Βοηθός Νοσηλευτή΄΄.

Στάδιο 1: Συγκεκριμένη Εμπειρία (Concrete Experience - "Doing"). Οι μαθητές εισέρχονται άμεσα στη δράση. Χωρίς μακροσκελείς εισαγωγές, έρχονται σε επαφή με τα υλικά και το πρόπλασμα, εκτελώντας μια νοσηλευτική πράξη βάσει της προϋπάρχουσας διαισθητικής γνώσης και των εμπειριών τους. *Επακόλουθα:* Κυριαρχούν η κίνηση, η αφή, η διαχείριση του άγχους της πρώτης επαφής και το βίωμα των δυσκολιών χειρισμού των εργαλείων. Στάδιο 2: Αναστοχαστική Παρατήρηση (Reflective Observation - "Reviewing"). Μετά την εκτέλεση, οι μαθητές παρατηρούν το αποτέλεσμα και αναλογίζονται τη διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός θέτει ερωτήματα που προκαλούν στοχασμό: «Πώς νιώσατε;», «Τι δυσκολία συναντήσατε στη σύριγγα;», «Γιατί το αίμα δεν έρρευσε στον φλεβοκαθετήρα;». *Επακόλουθα:* Καταγραφή των βημάτων, ανάλυση συναισθημάτων και αντικειμενική αξιολόγηση των πράξεων. Στάδιο 3: Αφηρημένη Εννοιολόγηση (Abstract Conceptualization - "Concluding"). Η εμπειρία και ο αναστοχασμός συνδέονται με τη θεωρία. Ο εκπαιδευτικός αναλύει τα διεθνή νοσηλευτικά πρωτόκολλα, τους κανόνες αντισηψίας, την ανατομία και τις φυσιολογικές αποκρίσεις, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν το «γιατί» κάθε κίνησης. *Επακόλουθα:* Μετατροπή της εμπειρίας σε γενικευμένο κανόνα και επιστημονική γνώση, καθώς και δημιουργία γνωστικών χαρτών λήψης κλινικών αποφάσεων. Στάδιο 4: Ενεργός Πειραματισμός (Active Experimentation - "Planning"). Οι μαθητές δοκιμάζουν τη νέα γνώση σε τροποποιημένο ή πιο σύνθετο κλινικό σενάριο (π.χ. αλλαγή ηλικίας ασθενούς ή επιπλοκή). *Επακόλουθα:* Εμπέδωση δεξιοτήτων, αυτοματοποίηση κινήσεων, μείωση

χρόνου εκτέλεσης και ανάπτυξη κλινικής ετοιμότητας για έναν επόμενο κύκλο μάθησης.

Το μοντέλο του David Kolb προσφέρει τη δυνατότητα διαφοροποίησης της μάθησης ανάλογα με τον τύπο μάθησης κάθε μαθητή (Akella, 2010). Ο εκπαιδευτικός καλείται να εξατομικεύει τη διδασκαλία προσανατολίζοντας κατάλληλα τον κάθε μαθητή. Τα οφέλη περιλαμβάνουν: α) Ενεργητική συμμετοχή (μάθηση μέσα από την πράξη), β) Κάλυψη διαφορετικών στυλ μάθησης (τόσο για βιωματικούς όσο και για αναλυτικούς τύπους), γ) Ασφαλές περιβάλλον (πειραματισμός μέσω προπλασμάτων), δ) Συμπερίληψη (ενεργός ρόλος για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανάλογα με τις δυνατότητές τους), ε) Υποστήριξη αυτοεκτίμησης (σταδιακή κατάκτηση γνώσεων/δεξιοτήτων και ανάπτυξη αυτογνωσίας).

Προτάσεις εφαρμογής του μοντέλου βιωματικής μάθησης του Kolb σε εργαστηριακές ενότητες στην ειδικότητα "Βοηθός Νοσηλευτή" των ΕΠΑΛ

Α) Μάθημα: Νοσηλευτική ΙΙ
Ενότητα: Τεχνική νοσηλευτικών διαδικασιών κατά τη χορήγηση φαρμάκων στον άρρωστο (ενδοφλέβια ένεση φαρμάκου ή ορού)
Στόχος: Η ορθή επιλογή φλέβας και η άσηπτη τοποθέτηση πεταλούδας ή φλεβοκαθετήρα.

Στάδιο Κύκλου Kolb	Δραστηριότητα Μαθητή & Ρόλος Εκπαιδευτικού Εργαστήριο
1. Συγκεκριμένη Εμπειρία (Doing)	Οι μαθητές εργάζονται σε ζεύγη. Μπροστά τους έχουν ένα πρόπλασμα βραχίονα με ενσωματωμένο σύστημα τεχνητού αίματος και ενδεικτικά φλεβοκαθετήρες, πεταλούδες, γάντια μιας χρήσης, αντισηπτικά διαλύματα, λαστιχάκι περίδεσης, αποστειρωμένες γάζες, λευκοπλάστ, ψαλίδι, νεφροειδές, τολύπια βάμβακος. Χωρίς προηγούμενη επίδειξη, ένας μαθητής προσπαθεί να ψηλαφήσει τη φλέβα, να δέσει τον περιοριστικό επίδεσμο (ίσχαιμο) και να εισάγει τη βελόνα. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, η βελόνα είτε δεν εισέρχεται στη φλέβα είτε τη διαπερνά, προκαλώντας "αιμάτωμα" στους γύρω ιστούς.
2. Αναστοχαστική Παρατήρηση (Reviewing)	Ο μαθητής σταματά τη διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τη συζήτηση: «Παρατηρήστε τη γωνία με την οποία εισήλθε η βελόνα στο δέρμα. Πόσες μοίρες πιστεύετε ότι ήταν;», «Πώς νιώσατε όταν είδατε το υγρό να τρέχει έξω από το πρόπλασμα;». Ο μαθητής αναλογίζεται ότι η κίνησή του ήταν απότομη, η γωνία υπερβολικά κάθετη και ότι δεν έλυσε το λαστιχάκι περίδεσης.
3. Αφηρημένη Εννοιολόγηση (Concluding)	Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στην οθόνη του εργαστηρίου διαγράμματα της ανατομίας των φλεβών του αγκώνα (π.χ. κεφαλική, βασιλική). Αναλύει το φυσικό και ιατρικό πρωτόκολλο: η γωνία

	εισήγησης πρέπει να είναι 15–45 μοίρες, με τη λοξοτομή της βελόνας προς τα πάνω. Εξηγεί τη θεωρία της πίεσης: αν δεν λυθεί το λαστιχάκι περίδεσης, η αυξημένη υδροστατική πίεση θα προκαλέσει αιμάτωμα κατά την έξοδο της βελόνας.
4. Ενεργός Πειραματισμός (Planning)	Ο μαθητής σχεδιάζει νοερά τα βήματα, διορθώνει τη στάση του σώματός του και τον τρόπο συγκράτησης του φλεβοκαθετήρα. Επαναλαμβάνει την τεχνική σε ένα νέο σημείο του προπλάσματος. Αυτή τη φορά εισάγει τη βελόνα με τη σωστή κλίση, βλέπει την επιστροφή του αίματος στον θάλαμο, λύνει αμέσως το λαστιχάκι περίδεσης και στερεώνει τον φλεβοκαθετήρα (Kolb, 2014).

Β) Μάθημα: Νοσηλευτική ΙΙ (κλινικό σενάριο σε συνδυασμό με τα μαθήματα Παθολογία, Χειρουργική-Τεχνική Χειρουργείου και Ανατομία-Φυσιολογία ΙΙ).
Ενότητα: Λήψη ζωτικών σημείων.
Στόχος: Η ταυτόχρονη λήψη αρτηριακής πίεσης, σφύξεων, αναπνοών και οξυμετρίας, και η κλινική αξιολόγηση των τιμών.

Στάδιο Κύκλου Kolb	Δραστηριότητα Μαθητή & Ρόλος Εκπαιδευτικού στο Εργαστήριο
1. Συγκεκριμένη Εμπειρία (Doing)	Στο εργαστήριο χρησιμοποιείται ένα ηλεκτρονικά ελεγχόμενο πρόπλασμα (υψηλής πιστότητας). Ο εκπαιδευτικός, χωρίς να γίνει αντιληπτός από τους μαθητές, ρυθμίζει τις ζωτικές λειτουργίες ώστε να προσομοιάζουν με κατάσταση υπογκαιμικού σοκ (πίεση 80/40 mmHg, σφύξεις 125/λεπτό, κορεσμός οξυγόνου 88%). Οι μαθητές καλούνται να προσεγγίσουν το «κρεβάτι του ασθενούς», να τοποθετήσουν το χειροκίνητο πιεσόμετρο και το οξύμετρο και να καταγράψουν τις τιμές. Λόγω των χαμηλών ήχων Korotkoff, οι μαθητές δυσκολεύονται να ακούσουν την πίεση στο στηθοσκόπιο και κυριεύονται από άγχος.
2. Αναστοχαστική Παρατήρηση (Reviewing)	Κατά τον κλινικό αναστοχασμό, οι μαθητές περιγράφουν την εμπειρία: «Ακούγαμε πολύ γρήγορους χτύπους αλλά δεν μπορούσαμε να προσδιορίσουμε πού σταμάτησαν», «Πανικοβληθήκαμε επειδή η κούκλα φαινόταν να μην ανταποκρίνεται επειδή τη χαλάσαμε». Συνειδητοποιούν σταδιακά ότι η καθυστέρηση στη λήψη των αποφάσεων και η κακή τοποθέτηση του ακουστικού στη βραχιόνιο αρτηρία την ακρίβεια.
3. Αφηρημένη Εννοιολόγηση (Concluding)	Ο εκπαιδευτικός συνδέει τα ευρήματα με τη θεωρία του σοκ. Εξηγεί ότι η ταχυκαρδία είναι αντισταθμιστικός μηχανισμός του οργανισμού στην πτώση της πίεσης (υπόταση). Αναλύει τη σημασία της σωστής θέσης του ασθενούς (θέση Trendelenburg - ανάρροπη θέση ποδιών) για την ενίσχυση της φλεβικής επιστροφής του αίματος στον εγκέφαλο και την καρδιά.

4. Ενεργός Πειραματισμός (Planning)	Το σενάριο επαναλαμβάνεται με νέο ασθενή (νέες ρυθμίσεις στο πρόπλασμα). Οι μαθητές πλέον δρουν συντονισμένα: ο ένας τοποθετεί σωστά το στηθοσκόπιο, ο άλλος μετρά τις αναπνοές παρατηρώντας τον θώρακα χωρίς να το αντιληφθεί ο ασθενής (για να μην αλλάξει τον ρυθμό του), αναγνωρίζουν αμέσως τα σημάδια της επιδείνωσης, τοποθετούν το πρόπλασμα σε θέση Trendelenburg και προσομοιάζουν την άμεση ειδοποίηση του ιατρού, καταγράφοντας τις τιμές στο νοσηλευτικό διάγραμμα.

Γ) Μάθημα: Νοσηλευτική ΙΙ (κλινικό σενάριο σε συνδυασμό με τα μαθήματα Νοσηλευτική Ι, Χειρουργική-Τεχνική Χειρουργείου και Ανατομία-Φυσιολογία ΙΙ). Ενότητα: Περιποίηση κατακλίσεων.
Στόχος: Η εκτίμηση του κινδύνου, η αλλαγή θέσης ασθενούς και η περιποίηση της πάσχουσας περιοχής.

Στάδιο Κύκλου Kolb	Δραστηριότητα Μαθητή & Ρόλος Εκπαιδευτικού στο Νοσηλευτικό Εργαστήριο
1. Συγκεκριμένη Εμπειρία (Doing)	Οι μαθητές βρίσκονται μπροστά σε ένα πρόπλασμα που φέρει στο ιερό οστό μια προσομοίωση έλκους πίεσης με νεκρωτικό ιστό και εξίδρωμα. Καλούνται να αλλάξουν τη θέση του ασθενούς χρησιμοποιώντας υποσέντονα και στη συνέχεια να περιποιηθούν την περιοχή. Κατά τη διαδικασία, οι μαθητές πιάνουν τις αποστειρωμένες γάζες με απλά γάντια, ακουμπούν τη λαβίδα πάνω στο κρεβάτι και «ζορίζουν» τη μέση τους καθώς σηκώνουν το βάρος του προπλάσματος χωρίς να λυγίζουν τα γόνατά τους.
2. Αναστοχαστική Παρατήρηση (Reviewing)	Στη συζήτηση που ακολουθεί, οι μαθητές παρατηρούν ότι το "αποστειρωμένο" πεδίο μολύνθηκε πριν καν αγγίξει την πληγή. Επίσης, αναφέρουν ενοχλήσεις στη μέση. Ο εκπαιδευτικός ρωτά: «Αν ο ασθενής είχε ανοσοκαταστολή, τι θα σήμαινε για το γεγονός ότι ακουμπήσατε τις αποστειρωμένες γάζες στο σεντόνι;», «Πώς εφαρμόσατε τις αρχές της μηχανικής σώματος;». Συνδυασμός με πρότερες γνώσεις: «σχετίζεται η περσινή ενότητα πλύσιμο και εντριβή ράχης και γλουτών για πρόληψη των κατακλίσεων με το σημερινό μάθημα;».
3. Αφηρημένη Εννοιολόγηση (Concluding)	Ο εκπαιδευτικός αναλύει την αιτιολογία των λοιμώξεων και τη διαφορά μεταξύ καθαρού - αποστειρωμένου. Αναλύει τα στάδια κατακλίσεων. Παρουσιάζει τη θεωρία της εργονομίας-μηχανικής σώματος (διατήρηση σπονδυλικής στήλης σε ευθεία, διεύρυνση βάσης στήριξης, λύγισμα γονάτων).
4. Ενεργός Πειραματισμός (Planning)	Οι μαθητές εφαρμόζουν τις γνώσεις. Ρυθμίζουν το ύψος του νοσοκομειακού κρεβατιού στο ύψος της λεκάνης τους για σωστή εργονομία. Ανοίγουν το αποστειρωμένο πακέτο αλλαγής (set) χωρίς να αγγίξουν το εσωτερικό του, φορούν αποστειρωμένα γάντια με την

ειδική τεχνική (χωρίς να αγγίξουν την εξωτερική επιφάνεια) και περιποιούνται την κατάκλιση με σταθερές κυκλικές κινήσεις από το κέντρο προς την περιφέρεια (από το καθαρό προς το μολυσμένο), επιδεικνύοντας απόλυτη συμμόρφωση με τα πρωτόκολλα ασηψίας. Τέλος, εφαρμόζουν τα ειδικά επιθέματα.



Εικόνα 2: Εργαστήριο Νοσηλευτικής Φροντίδας. Συνεργατική και βιωματική μάθηση. Careeria, Vocational Education and Training (VET) Institution. Πόρβοο, Φινλανδία. Πρόγραμμα Erasmus+. (Προσωπικό αρχείο, Μάρτιος 2024)

Συζήτηση και συμπεράσματα

Η εργαστηριακή διδασκαλία στον Τομέα Υγείας, Πρόνοιας και Ευεξίας, όταν δομείται βάσει του μοντέλου Kolb, απομακρύνεται από τη στείρα αποστήθιση τεχνικών. Όπως αναδείχθηκε στην ειδικότητα του Βοηθού Νοσηλευτή, η ουσία της μάθησης έγκειται στη μετατροπή της κινητικής εμπειρίας σε κλινικό συλλογισμό (clinical reasoning). Η αποτυχία και το λάθος στο εργαστήριο, όταν ακολουθούνται από καθοδηγούμενο κλινικό αναστοχασμό (debriefing), αποτελούν ισχυρά μαθησιακά εργαλεία. Οι μαθητές δεν μαθαίνουν απλώς την εκτέλεση μιας νοσηλευτικής πράξης (π.χ. ένεση ή περιποίηση κατάκλισης), αλλά κατανοούν το «γιατί», τις συνέπειες και τη φυσιολογία του ανθρώπινου σώματος. Η εφαρμογή αυτών των σύγχρονων παιδαγωγικών μοντέλων απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να υπερβεί τον ρόλο του μονολόγου και της μοναδικής αυθεντίας. Στο σύγχρονο εργαστήριο, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως: α) Σχεδιαστής ρεαλιστικών κλινικών σεναρίων προσομοίωσης, β) Επόπτης Κλινικής Ασφάλειας για την πρόληψη ατυχημάτων (π.χ. τρυπήματα) κατά τον πειραματισμό, γ) Διευκολυντής του Αναστοχασμού (Debriefing Facilitator), θέτοντας ανοιχτές ερωτήσεις που καλλιεργούν την κριτική σκέψη και την αυτοαξιολόγηση, και δ) Αξιολογητής του έργου του, χρησιμοποιώντας ερευνητικά εργαλεία (ρούμπρικες, ημερολόγια, ερωτηματολόγια) για την εξέταση της εκπαιδευτικής προόδου.

Παρά τα οφέλη, η πλήρης εφαρμογή του μοντέλου Kolb στα ελληνικά ΕΠΑ.Λ. και Σ.Α.Ε.Κ. συναντά εμπόδια. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών περιορίζει τον διαθέσιμο χρόνο για αναστοχασμό ανά ομάδα, ενώ η έλλειψη ενδιαφέροντος των διδασκόντων

και η διεκπεραιωτική πολιτική των εργαστηριακών κέντρων δυσχεραίνουν το στάδιο της εμπειρίας. Τέλος, η εκπαιδευτική στρατηγική οφείλει να στραφεί στην ενσωμάτωση Ψηφιακής Κλινικής Προσομοίωσης (Digital Clinical Simulation) και Εικονικών Εργαστηρίων (VR). Τα εργαλεία αυτά επιτρέπουν την ολοκλήρωση των πρώτων σταδίων του Kolb (εμπειρία-λάθος) σε τρισδιάστατο περιβάλλον, χωρίς δαπάνη για επιπλέον εργαστηριακό εξοπλισμό και με ασφάλεια, πριν την μετάβαση στο φυσικό εργαστήριο και στον ασθενή.

Βιβλιογραφία

YPAITHA (2023). Yli kai odigies gia ti didaskalia tou mathimatos epilogis “Agogi Ygeias” tis A taxis EPAL, ton tehnologikon-epaggelmatikon mathimaton tou tomea ygeias pronoias euexias tis B taxis EPAL kai ton mathimaton eidikotitas ton eidikotiton tou tomea ygeias pronoias euexias tis G taxis EPAL sch. etous *2023-2024*.

Akella D., (2010). Learning together: Kolb’s experiential theory and its application. Journal of management & organization Volume 16, Issue 1, March 2010. 100-112. doi:10.5172/jmo.16.1.100

Alrashidi, N., Pasay an, E., Alrashedi, M.S. et al. Effects of simulation in improving the self-confidence of student nurses in clinical practice: a systematic review. BMC Med Educ 23, 815 (2023). https://doi.org/10.1186/s12909-023-04793-1

Al Khasawneh E, Arulappan J, Natarajan JR, Raman S, Isac C., (2021). Efficacy of Simulation Using NLN/Jeffries Nursing Education Simulation Framework on Satisfaction and Self-Confidence of Undergraduate Nursing Students in a Middle-Eastern Country. SAGE Open Nurs. Apr 20; 7:23779608211011316. doi: 10.1177/23779608211011316.

Cao, X., Wang, M., Huang, Y. et al. Research on the application of debriefing in simulation-based education of surgical nursing. BMC Med Educ 26, 773 (2026). https://doi.org/10.1186/s12909-026-09133-7

González-Sanz A, López-García JC, Sutil-Rodríguez E, Juárez-Vela R, Santos-Sánchez JÁ, Navas-Echazarreta N, Martínez-Sabater A, Sancho-Sanchez C. Simulation-Based Training for Nursing Students to Improve Patient Safety: Systematic Review. JMIR Nurs. 2026 May 26;9. https://doi.org/10.2196/87898

Koukourikos K, Tsaloglidou A, Kourkouta L, Papathanasiou IV, Iliadis C, Fratzana A, Panagiotou A. Simulation in Clinical Nursing Education. Acta Inform Med. 2021 Mar;29 (1):15-20. doi: 10.5455/aim.2021.29.15-20

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Neill, M. A., & Wotton, K. (2011). High-fidelity simulation outcomes: A systematic review. *Clinical Simulation in Nursing*, 7(5), 161-173.

Son, H. K., (2023). Effects of simulation with problem-based learning (S-PBL) on nursing students' clinical reasoning ability: based on Tanner's clinical judgment model. 23:601. doi:10.1186/s12909-023-04567-9

Vabo, Grete, Ashild Slettebø2 and Mariann Fossum (2022). Nursing students' professional identity development: An integrative review. Nordic Journal of Nursing Research. 2022; 42 (2):62-75. doi:10.1177/20571585211029857

Woessmann, L. (2019). Facing the life-cycle trade-off between vocational and general education in apprenticeship systems: An economics-of-education perspective. Journal for Educational Research Online, 11(1), 31–46.

Εκπαιδευτική Ρομποτική και Κυκλοφοριακή Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο: Μια διαθεματική πρόταση με αξιοποίηση της Επαυξημένης Πραγματικότητας

Ελένη Χαμακιώτη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.
Ευανθία Τσιλιχρήστου, Εκπαιδευτικός ΠΕ86, M.Sc.

Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει μια διαθεματική εκπαιδευτική πρόταση που υλοποιήθηκε σε μαθητές/τριες Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού, με συνεργασία εκπαιδευτικών, ΠΕ70 και ΠΕ86. Η δράση συνδύασε Εκπαιδευτική Ρομποτική, Κυκλοφοριακή Αγωγή, Εικαστική δημιουργία, Kahoot!, Quiver, tablets και Επαυξημένη Πραγματικότητα. Οι μαθητές/τριες γνώρισαν σήματα και κανόνες του Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας, δημιούργησαν σήματα σε φύλλα εργασίας, συναρμολόγησαν και προγραμμάτισαν ρομπότ R2 της POLYTECH και τα αξιοποίησαν στο Πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής του σχολείου. Η πρόταση θεμελιώνεται σε θεωρίες ενεργητικής, βιωματικής και κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης, στο πλαίσιο TPACK και στη λογική της ψηφιακής μάθησης. Παράλληλα, συνδέεται με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και τις Δράσεις Ενεργού Πολίτη, προσφέροντας ένα ευέλικτο μοντέλο εφαρμογής ακόμη και σε σχολεία χωρίς οργανωμένο πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής.

Λέξεις-Κλειδιά: Ρομποτική, Κυκλοφοριακή Αγωγή, Επαυξημένη Πραγματικότητα, Δεξιότητες, Ενεργός Πολίτης

Educational Robotics and Road Safety Education in Primary School: An Interdisciplinary Proposal Using Augmented Reality

Eleni Chamakioti, Primary School Teacher, M.Sc.
Evanthia Tsilichristou, ICT Teacher, M.Sc.

Abstract

This article presents an interdisciplinary educational proposal implemented with fifth and sixth grade primary school pupils, through the collaboration of a primary school teacher and an ICT teacher. The activity combined Educational Robotics, Road Safety Education, Visual Arts, Kahoot!, Quiver, tablets and Augmented Reality. Pupils learned traffic signs and basic road safety rules, created traffic signs on worksheets, assembled and programmed POLYTECH R2 robots and used them in the school's Road Safety Education Park. The proposal is grounded in active, experiential and sociocultural learning theories, as well as in the TPACK framework and digital learning approaches. It is also linked to the Greek Cross-Thematic Curriculum Framework and Curricula, the Skills Labs and Active Citizenship actions. The activity highlights how technology, when pedagogically integrated, can support meaningful learning, collaboration, creativity, assessment, problem solving and responsible participation in everyday social life.

Key-Words: Robotics, Road Safety, Augmented Reality, Skills, Active Citizenship

Εισαγωγή

Το σύγχρονο σχολείο καλείται να δημιουργεί μαθησιακές εμπειρίες που συνδέονται με τη ζωή των παιδιών, κινητοποιούν το ενδιαφέρον τους και συμβάλλουν στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων με ουσιαστικό κοινωνικό προσανατολισμό. Η μάθηση δεν μπορεί να περιορίζεται στη μετάδοση πληροφοριών, αλλά χρειάζεται να οργανώνεται με τρόπο που επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να διερευνούν, να συνεργάζονται, να δημιουργούν και να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Η κυκλοφοριακή αγωγή αποτελεί πεδίο ιδιαίτερα πρόσφορο για τέτοιου είδους παρεμβάσεις, επειδή αφορά άμεσα την καθημερινότητα των παιδιών ως πεζών, επιβατών, ποδηλατών και μελλοντικών οδηγών. Συνδέεται με τον σεβασμό, την ευθύνη, την ασφάλεια, την τήρηση κανόνων και την προστασία της ανθρώπινης ζωής. Επομένως, μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία για την καλλιέργεια στάσεων ενεργού και υπεύθυνου πολίτη.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται εκπαιδευτική δράση που υλοποιήθηκε σε 63 μαθητές/τριες των τάξεων Ε΄ και ΣΤ΄, δημόσιου Δημοτικού σχολείου της Δυτικής Αττικής, μέσα από τη συνεργασία εκπαιδευτικού ΠΕ70 και εκπαιδευτικού ΠΕ86. Η δράση περιλάμβανε γνωριμία με τον Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας, εστίαση στα σήματα που συναντώνται στο Πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής του σχολείου, παρουσίαση PowerPoint, κουίζ Kahoot!, δημιουργία σημάτων σε φύλλα Quiver, χρήση tablets και Επαυξημένης Πραγματικότητας, καθώς και συναρμολόγηση, προγραμματισμό και χρήση ρομπότ R2 της POLYTECH στο Πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής του σχολείου.

Η πρόταση έχει πρακτική αξία για τους/τις εκπαιδευτικούς, επειδή μπορεί να αξιοποιηθεί ως ενιαίο σχέδιο εργασίας που καλύπτει ταυτόχρονα στόχους των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, δράσεις ενεργού πολίτη και διαθεματικές διδακτικές επιδιώξεις. Έτσι, οργανώνεται μια συνεκτική παιδαγωγική παρέμβαση με πολλαπλά οφέλη για τους/τις μαθητές/τριες, τους/τις εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα.

Θεωρητική θεμελίωση της δράσης

Η πρόταση βασίζεται σε θεωρίες που αντιμετωπίζουν τον/τη μαθητή/τρια ως ενεργό συμμέτοχο στη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με την Εποικοδομιστική προσέγγιση, η γνώση διαμορφώνεται ενεργά μέσα από την προσωπική εμπλοκή, την εμπειρία, την παρατήρηση και τον αναστοχασμό (Piaget, 1970). Στη δράση αυτή οι μαθητές/τριες δεν ακούν απλώς πληροφορίες για τα σήματα, αλλά τα αναγνωρίζουν, τα συζητούν, τα ζωγραφίζουν, τα εντοπίζουν στο Πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής του σχολείου και τα αξιοποιούν σε δραστηριότητες Εκπαιδευτικής Ρομποτικής.

Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση υπογραμμίζει ότι η μάθηση αναπτύσσεται μέσα από την επικοινωνία, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση με τους άλλους (Vygotsky, 1978). Οι μαθητικές ομάδες πήραν αποφάσεις, δοκίμασαν λύσεις, αντιμετώπισαν δυσκολίες και αναστοχάστηκαν πάνω στο αποτέλεσμα. Η συνεργασία δε λειτούργησε ως απλή οργανωτική επιλογή, αλλά ως βασική παιδαγωγική συνθήκη.

Η δράση συνδέεται και με τη βιωματική μάθηση, καθώς η εμπειρία αποκτά παιδαγωγική αξία όταν συνοδεύεται από παρατήρηση, επεξεργασία, εννοιολόγηση και εφαρμογή σε νέο πλαίσιο (Dewey, 1938· Kolb, 1984). Το Πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής του σχολείου αποτέλεσε πεδίο βιωματικής εφαρμογής, καθώς επέτρεψε την πρακτική κατανόηση των κανόνων, της σήμανσης και της υπεύθυνης συμπεριφοράς στον δημόσιο χώρο.

Παράλληλα, η κατασκευή και ο προγραμματισμός των ρομπότ παραπέμπουν στη θεωρία του constructionism, σύμφωνα με την οποία η μάθηση ενισχύεται όταν τα παιδιά δημιουργούν απτά προϊόντα με προσωπικό νόημα (Papert, 1980). Το ρομπότ αντιμετωπίστηκε ως αποτέλεσμα σχεδιασμού, συναρμολόγησης, δοκιμής, λάθους, διόρθωσης και δημιουργικής σκέψης, εισάγοντας τους/τις μαθητές/τριες σε έννοιες μηχανικής, αισθητήρων, κίνησης, τηλεχειρισμού και προγραμματισμού.

Το πλαίσιο TPACK και η ψηφιακή μάθηση

Η δράση μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από το πλαίσιο TPACK, δηλαδή τη συνδυαστική γνώση περιεχομένου, παιδαγωγικής και τεχνολογίας. Οι Mishra και Koehler (2006) υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματική ένταξη της τεχνολογίας στη διδασκαλία δεν εξαρτάται μόνο από τη γνώση ενός εργαλείου, αλλά από τη δυνατότητα του/της εκπαιδευτικού να το εντάξει παιδαγωγικά και νοηματικά στο διδακτικό αντικείμενο.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η γνώση περιεχομένου αφορά την κυκλοφοριακή αγωγή, τον ΚΟΚ, τα σήματα και την ασφαλή μετακίνηση ενώ η παιδαγωγική γνώση αποτυπώνεται στη συζήτηση αφόρμησης, στον καταιγισμό ιδεών, στη συνεργασία σε ομάδες, στη μάθηση μέσω έργου, στο κουίζ ανατροφοδότησης και στον αναστοχασμό. Η τεχνολογική γνώση εκφράζεται μέσα από PowerPoint, Kahoot!, Quiver, tablets, Επαυξημένη Ρραγματικότητα και Εκπαιδευτική Ρομποτική.

Η τεχνολογία δεν αξιοποιείται ως μέσο εντυπωσιασμού, αλλά ενσωματώνεται στον σχεδιασμό για να υπηρετήσει μαθησιακούς στόχους. Η παρουσίαση οργανώνει και οπτικοποιεί το περιεχόμενο, το Kahoot! υποστηρίζει παιγνιώδη επανάληψη και άμεση ανατροφοδότηση, το Quiver και τα tablets συνδέουν τη ζωγραφική με την Επαυξημένη Ρραγματικότητα, ενώ τα ρομπότ R2 επιτρέπουν εφαρμογή κανόνων κυκλοφορίας σε πραγματικό χρόνο.

Η προσέγγιση αυτή συνδέεται και με τη σύγχρονη Ψηφιακή Μάθηση. Η Ψηφιακή Μάθηση δεν περιορίζεται στη χρήση συσκευών, αλλά αφορά εμπειρίες στις οποίες οι μαθητές/τριες διερευνούν, συνεργάζονται, δημιουργούν και εκφράζονται με τεχνολογικά μέσα. Το Digital Education Action Plan 2021-2027 τονίζει την ανάγκη ποιοτικής και συμπεριληπτικής ψηφιακής εκπαίδευσης, ενώ το DigComp περιγράφει την ψηφιακή ικανότητα ως βασική διάσταση της συμμετοχής του σύγχρονου πολίτη (European Commission, 2020· Vuorikari, Kluzer, & Punie, 2022).

Σύνδεση με το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ

Η δράση συνάδει με τη διαθεματική λογική του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, το οποίο προωθεί τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με την καθημερινή ζωή, την ολιστική προσέγγιση της

μάθησης και την καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών (Paidagogiko Institouto, 2003). Η κυκλοφοριακή αγωγή δεν προσεγγίζεται απομονωμένα, αλλά συνδέεται με τη Γλώσσα, την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, τις ΤΠΕ, τα Εικαστικά, τις Φυσικές Επιστήμες και τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων.

Στη Γλώσσα, οι μαθητές/τριες απαντούν σε ερωτήσεις αφόρμησης, συμμετέχουν σε καταιγισμό ιδεών, περιγράφουν διαδικασίες, αιτιολογούν επιλογές, παρουσιάζουν αποτελέσματα και αναστοχάζονται. Ερωτήσεις όπως «Τι είναι ο ΚΟΚ;», «Για ποιο λόγο μας είναι χρήσιμος;» και «Ποιος είναι ο ρόλος των σημάτων του ΚΟΚ;» ενεργοποιούν τον προφορικό λόγο και την επιχειρηματολογία.

Στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, η κυκλοφοριακή συμπεριφορά προσεγγίζεται ως ζήτημα κοινωνικής ευθύνης. Οι κανόνες οδικής κυκλοφορίας παρουσιάζονται όχι ως τυπικές απαγορεύσεις, αλλά ως όροι ασφαλούς και δίκαιης συνύπαρξης στον δημόσιο χώρο. Έτσι, οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται ότι η προσωπική στάση επηρεάζει την ασφάλεια των άλλων.

Στις ΤΠΕ, η πρόταση υπηρετεί στόχους ψηφιακού γραμματισμού, δημιουργικής χρήσης της τεχνολογίας και ανάπτυξης στοιχείων υπολογιστικής σκέψης. Στα Εικαστικά, οι μαθητές/τριες δημιουργούν σήματα και παρατηρούν πώς σχήματα, χρώματα και σύμβολα μεταφέρουν κοινωνικά σημαντικά μηνύματα. Στις Φυσικές Επιστήμες, παρατηρούν την κίνηση των ρομπότ, διατυπώνουν υποθέσεις, δοκιμάζουν λύσεις και εξάγουν συμπεράσματα.

Σύνδεση με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και τις Δράσεις Ενεργού Πολίτη

Η πρόταση συνδέεται άμεσα με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, καθώς καλλιεργεί δεξιότητες ζωής, δεξιότητες μάθησης, ψηφιακές δεξιότητες, κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες του νου (Institute of Educational Policy, n.d.). Εντάσσεται κυρίως στους θεματικούς κύκλους «Ζω καλύτερα - Ευ ζην», «Δημιουργώ και Καινοτομώ» και «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ».

Στον κύκλο «Ζω καλύτερα - Ευ ζην» συνδέεται με την οδική ασφάλεια και την πρόληψη ατυχημάτων. Στον κύκλο «Δημιουργώ και Καινοτομώ» συνδέεται με την Εκπαιδευτική Ρομποτική, τις ΤΠΕ, την κατασκευή και τον προγραμματισμό. Στον κύκλο «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ» συνδέεται με την κοινωνική ευθύνη, τον σεβασμό των κανόνων και την ενεργό συμμετοχή στη σχολική κοινότητα.

Η δράση μπορεί να χαρακτηριστεί και ως δράση ενεργού πολίτη, καθώς οι μαθητές/τριες ασχολούνται με ένα ζήτημα που αφορά τη ζωή όλων όπως είναι η ασφαλής κυκλοφορία στον δημόσιο χώρο. Μαθαίνουν ότι η οδική ασφάλεια δεν είναι μόνο ατομική υπόθεση, αλλά συλλογική ευθύνη, και μπορούν να λειτουργήσουν ως φορείς ευαισθητοποίησης για τη σχολική κοινότητα (Institute of Educational Policy, n.d.).

Πρακτική αξία της πρότασης για τους/τις εκπαιδευτικούς

Ένα σημαντικό πλεονέκτημα της πρότασης είναι ότι λειτουργεί πολλαπλά μέσα στη σχολική πράξη. Δεν αποτελεί μια επιπλέον, αποσπασματική δραστηριότητα που

επιβαρύνει το πρόγραμμα του/της εκπαιδευτικού, αλλά ένα ολοκληρωμένο σχέδιο δράσης που εξυπηρετεί ταυτόχρονα διαφορετικές παιδαγωγικές και οργανωτικές ανάγκες.

Μέσα από το ίδιο project, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υλοποιήσουν ενότητες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και ταυτόχρονα να τεκμηριώσουν Δράση Ενεργού Πολίτη, αφού η δράση συνδέεται με την οδική ασφάλεια, τη συνεργασία, τη συμμετοχή και την ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας. Έτσι, μέσα από έναν ενιαίο παιδαγωγικό σχεδιασμό επιτυγχάνονται πολλαπλοί εκπαιδευτικοί στόχοι.

Η προστιθέμενη αξία για τους/τις εκπαιδευτικούς είναι ιδιαίτερη καθώς η πρόταση μπορεί να ενταχθεί στον ετήσιο προγραμματισμό, να αξιοποιηθεί στη διάχυση καλών πρακτικών και να ενισχύσει τη συνεργασία ειδικοτήτων, όπως ΠΕ70 και ΠΕ86. Παρέχει ένα εφαρμόσιμο, ευέλικτο και τεκμηριωμένο πλαίσιο εργασίας, χωρίς να απαιτεί υπερβολικό πρόσθετο χρόνο ή σύνθετες υποδομές.

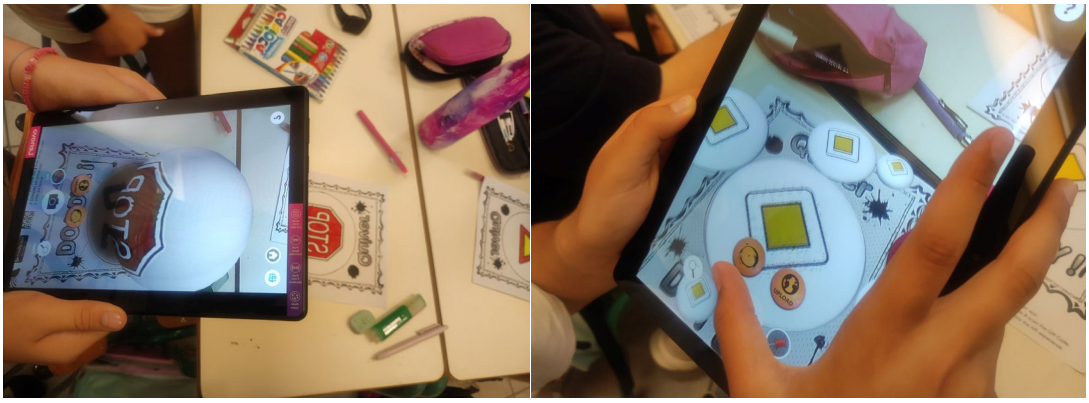
Περιγραφή της εκπαιδευτικής δράσης

Η δράση οργανώθηκε σε τρία βασικά στάδια. Στο πρώτο στάδιο, οι μαθητές/τριες εισήχθησαν στην έννοια της κυκλοφοριακής αγωγής και γνώρισαν βασικά σήματα του Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας. Στο δεύτερο στάδιο, ακολούθησε η εικαστική και ψηφιακή επεξεργασία των σημάτων μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες και αξιοποίηση της Επαυξημένης Πραγματικότητας. Στο τρίτο στάδιο, πραγματοποιήθηκε η ρομποτική εφαρμογή στο Πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής του σχολείου. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών ΠΕ70 και ΠΕ86 συνδύασε την παιδαγωγική προσέγγιση της τάξης με την τεχνολογική διάσταση των ΤΠΕ.

Στο πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε συζήτηση αφόρμησης με ερωτήσεις όπως «Τι είναι ο ΚΟΚ;», «Για ποιο λόγο μας είναι χρήσιμος;» και «Ποιος είναι ο ρόλος των σημάτων του ΚΟΚ;». Εναλλακτικά ή συμπληρωματικά, η ίδια δραστηριότητα μπορεί να οργανωθεί ως καταιγισμός ιδεών με Padlet ή συννεφόλεξο, ώστε να συλλεχθούν και να οπτικοποιηθούν οι αρχικές ιδέες των μαθητών/τριών. Η ψηφιακή αυτή αφόρμηση δεν εφαρμόστηκε στην παρούσα υλοποίηση λόγω χρόνου, αλλά προτείνεται για μελλοντική εφαρμογή.

Ακολούθησε παρουσίαση PowerPoint με βασικά σήματα οδικής κυκλοφορίας και κανόνες του ΚΟΚ, εστιάζοντας στις πινακίδες που συναντώνται στο Πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής του σχολείου. Μετά την παρουσίαση, πραγματοποιήθηκε κουίζ με Kahoot!, το οποίο λειτούργησε ως παιγνιώδης επανάληψη και άμεση ανατροφοδότηση για τον βαθμό κατανόησης των σημάτων και των κανόνων (Kahoot!, n.d.).

Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες αξιοποίησαν φύλλα εργασίας της εφαρμογής Quiver και ζωγράφισαν δικά τους σήματα οδικής κυκλοφορίας. Με τη χρήση tablets παρατήρησαν τις δημιουργίες τους σε περιβάλλον Επαυξημένης Πραγματικότητας (QuiverVision, n.d.). Για τις δραστηριότητες αυτές χρησιμοποιήθηκαν διαδραστικός πίνακας ή προβολέας με ηλεκτρονικό υπολογιστή, tablets ή/και υπολογιστές, σύνδεση στο διαδίκτυο και το εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου. Το πρώτο μέρος διήρκεσε περίπου τρεις διδακτικές ώρες.



Εικόνα 1,2: Χρήση της εφαρμογής Quiver

Στο δεύτερο στάδιο έγινε η συναρμολόγηση και ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού ρομπότ R2 της POLYTECH. Με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού Πληροφορικής και με χρήση του εγχειριδίου χρήσης της εταιρείας, οι μαθητές/τριες συναρμολόγησαν και προγραμμάτισαν τα ρομπότ R2 (POLYTECH, n.d.). Η διαδικασία διήρκεσε περίπου τρεις διδακτικές ώρες και έδωσε ευκαιρίες για κατανόηση βασικών εννοιών ρομποτικής, όπως δομή ρομποτικού οχήματος, κίνηση, τηλεχειρισμός, αισθητήρες και σχέση εντολής-εκτέλεσης.

Το R2 παρέχει τη δυνατότητα απομακρυσμένου ελέγχου μέσω Bluetooth. Ο χρήστης μπορεί να το χειρίζεται από απόσταση μέσω ταμπλέτας Android με εγκατεστημένη την εφαρμογή R2, να ελέγχει την κίνησή του σε πραγματικό χρόνο, να το κατευθύνει και να ενεργοποιεί λειτουργίες. Επιπλέον, αξιοποιεί αισθητήρα παρακολούθησης γραμμής, αισθητήρα υπερήχων για ανίχνευση εμποδίων, αισθητήρες ήχου και φωτός, καθώς και φωτεινές ενδείξεις LED (POLYTECH, n.d.). Για αυτούς τους λόγους επιλέχθηκε ώστε να προσομοιωθεί η κυκλοφορία οχήματος στο πάρκο του σχολείου.

Στο τρίτο στάδιο έγινε η εφαρμογή στην πράξη. Οι μαθητές/τριες κάθε τμήματος (Ε1, Ε2 και Στ) χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, κάθε ομάδα έλαβε οδηγίες για την αφετηρία και τον προορισμό της και όλες κινήθηκαν ταυτόχρονα στο Πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής, ακολουθώντας τη σήμανση των πινακίδων. Οι μαθητές/τριες χειρίστηκαν οι ίδιοι/ες τα ρομπότ, πήραν αποφάσεις για την πορεία τους και προσπάθησαν να εφαρμόσουν τους κανόνες του ΚΟΚ.



Εικόνα 3,4: Εφαρμογή στο πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής

Για μελλοντική εφαρμογή προτείνεται φύλλο εργασίας για κάθε ομάδα, με αφετηρία, προορισμό και οδηγίες διαδρομής. Προτείνεται, επίσης, φύλλο αξιολόγησης στο οποίο οι μαθητές/τριες θα σημειώνουν ποια σήματα συνάντησαν, τι έκαναν όταν τα συνάντησαν και αν η αντίδρασή τους ήταν σύμφωνη με τον ΚΟΚ.

Εναλλακτική εφαρμογή σε σχολεία χωρίς Πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής

Αν και στην παρούσα δράση αξιοποιήθηκε το Πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής του σχολείου, η πρόταση προσαρμόζεται εύκολα σε σχολικές μονάδες που δεν διαθέτουν αντίστοιχη υποδομή. Αυτό είναι σημαντικό, καθώς τα περισσότερα σχολεία δεν έχουν οργανωμένο χώρο Κυκλοφοριακής γωγής. Η δυνατότητα προσαρμογής αποτελεί προϋπόθεση για τη γενίκευση της δράσης.

Μια απλή λύση είναι η δημιουργία προσωρινού «μικρού πάρκου κυκλοφοριακής αγωγής» στην αίθουσα, στο εργαστήριο Πληροφορικής, στην αυλή ή στον διάδρομο. Οι δρόμοι μπορούν να σχεδιαστούν με χαρτοταινία, χαρτόνια, πλαστικοποιημένα φύλλα ή μαρκαδόρους. Οι μαθητές/τριες μπορούν να κατασκευάσουν σήματα από χαρτόνι, διαβάσεις, φανάρια, διασταυρώσεις και κυκλικούς κόμβους.

Η δραστηριότητα μπορεί ακόμη να υλοποιηθεί πάνω σε μεγάλο χαρτί του μέτρου ή χαρτόνι μακέτας, όπου οι μαθητές/τριες σχεδιάζουν μια μικρή πόλη και κινούν τα ρομπότ πάνω σε αυτήν. Μπορεί επίσης να αξιοποιηθεί ψηφιακό περιβάλλον προσομοίωσης, στο οποίο σχεδιάζεται μια διαδρομή και συζητούνται τα σημεία όπου χρειάζονται σήματα. Το ουσιαστικό στοιχείο δεν είναι η ύπαρξη έτοιμου πάρκου, αλλά η δημιουργία περιβάλλοντος παρατήρησης, πειραματισμού και εφαρμογής κανόνων.

Διδακτικοί στόχοι

Οι στόχοι οργανώθηκαν σε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Ως προς τις γνώσεις, επιδιώχθηκε οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τι είναι ο ΚΟΚ, γιατί είναι απαραίτητος, να αναγνωρίζουν βασικά σήματα, ιδιαίτερα όσα συναντώνται στο πάρκο του σχολείου, και να συνδέουν την Κυκλοφοριακή Αγωγή με την καθημερινή ζωή. Παράλληλα, ήρθαν σε επαφή με έννοιες ρομποτικής, όπως κίνηση, κατεύθυνση, τηλεχειρισμός, αισθητήρες, δοκιμή και βελτίωση.

Ως προς τις δεξιότητες, στόχος ήταν οι μαθητές/τριες να συνεργάζονται, να επικοινωνούν, να αναπτύσσουν δημιουργικότητα, να επιλύουν προβλήματα, να χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία και να συνδέουν αναλογικά και ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης. Η χρήση Kahoot!, tablets, Quiver, Επαυξημένης Πραγματικότητας και ρομπότ R2 στόχευσε στην καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων με δημιουργικό, ασφαλή και παιδαγωγικά ουσιαστικό τρόπο.

Ως προς τις στάσεις, επιδιώχθηκε οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν υπεύθυνη συμπεριφορά ως πεζοί, επιβάτες, ποδηλάτες και μελλοντικοί οδηγοί, να αντιληφθούν τη σημασία τήρησης των κανόνων και να συνδέσουν την προσωπική στάση με την ασφάλεια του κοινωνικού συνόλου. Παράλληλα, ενισχύθηκε η θετική στάση απέναντι στην τεχνολογία ως μέσο μάθησης, δημιουργίας και κοινωνικής ευαισθητοποίησης.

Μεθοδολογική προσέγγιση και αξιολόγηση

Η μεθοδολογία βασίστηκε στη διαθεματική προσέγγιση, στη συνεργατική μάθηση, στη μάθηση μέσω έργου, στη βιωματική εμπλοκή και στην αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων. Ο/η εκπαιδευτικός λειτούργησε ως οργανωτής/τρια, εμψυχωτής/τρια και υποστηρικτής/τρια. Η εργασία σε ομάδες επέτρεψε διαφορετικούς ρόλους όπως η συζήτηση, το κουίζ, η ζωγραφική, η εφαρμογή Quiver, η συναρμολόγηση, ο προγραμματισμός, ο χειρισμός tablets και η εφαρμογή στο πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής.

Η παιδαγωγική αξία της πρότασης εντοπίζεται στη σύνδεση της γνώσης με την πράξη. Οι μαθητές/τριες δεν μαθαίνουν απλώς να αναγνωρίζουν ένα σήμα, αλλά αντιλαμβάνονται τον ρόλο και τη σημασία του μέσα σε πραγματικές συνθήκες κυκλοφορίας. Δεν χρησιμοποιούν απλώς tablets, αλλά δίνουν νέα διάσταση στις δημιουργίες τους. Δεν κατασκευάζουν απλώς ρομπότ, αλλά τα εντάσσουν σε μια παιδαγωγικά οργανωμένη εμπειρία με κοινωνικό προσανατολισμό.

Η αξιολόγηση έχει κυρίως διαμορφωτικό και αναστοχαστικό χαρακτήρα. Παρατηρείται η συμμετοχή, η συνεργασία, η ανάληψη ρόλων, η επίλυση προβλημάτων, η κατανόηση των κανόνων και η σύνδεση της δράσης με την καθημερινή ζωή. Το Kahoot! λειτουργεί ως άμεση μορφή διαμορφωτικής αξιολόγησης, ενώ προτείνονται φύλλα παρατήρησης, αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης της διαδρομής. Οι βασικοί άξονες αξιολόγησης μπορούν να αφορούν την κατανόηση των κανόνων οδικής κυκλοφορίας, τη συνεργασία, τη δημιουργική αξιοποίηση της τεχνολογίας και την καλλιέργεια υπεύθυνης στάσης.

Προεκτάσεις και δυνατότητες αξιοποίησης

Η πρόταση μπορεί να επεκταθεί σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Οι μαθητές/τριες μπορούν να παρουσιάσουν τα ρομπότ και τα σήματά τους σε μικρότερες τάξεις, να δημιουργήσουν αφίσες ή μηνύματα οδικής ασφάλειας, να οργανώσουν έκθεση ή να συμμετάσχουν σε καμπάνια ενημέρωσης της σχολικής κοινότητας. Μπορεί επίσης να υπάρξει συνεργασία με την Τροχαία, τον οικείο Δήμο, τον Σύλλογο Γονέων & Κηδεμόνων ή άλλους φορείς, ώστε η δράση να αποκτήσει ευρύτερη κοινωνική διάσταση.

Μια ακόμη προέκταση είναι η δημιουργία «Έξυπνης πόλης» σε μικρογραφία, όπου τα ρομπότ κινούνται με βάση διαδρομές, διαβάσεις, φανάρια και σήματα. Η δραστηριότητα μπορεί να συνδεθεί με ζητήματα ασφαλούς και υπεύθυνης μετακίνησης, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και σεβασμού στη χρήση του δημόσιου χώρου. Επιπλέον, μπορούν να δημιουργηθούν ψηφιακά προϊόντα, όπως Padlet, συννεφόλεξο, ψηφιακή αφίσα ή μικρό βίντεο παρουσίασης της δράσης.

Περιορισμοί της δράσης

Βασικός περιορισμός της δράσης ήταν ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος, καθώς ορισμένες προτεινόμενες δραστηριότητες, όπως η αξιοποίηση Padlet ή συννεφόλεξου στην αφόρμηση και η χρήση αναλυτικού φύλλου αξιολόγησης της διαδρομής, δεν εφαρμόστηκαν στην παρούσα υλοποίηση. Επιπλέον, η ύπαρξη Πάρκου Κυκλοφοριακής Αγωγής στο σχολείο αποτέλεσε σημαντικό πλεονέκτημα, το οποίο δεν διαθέτουν όλες οι

σχολικές μονάδες. Για τον λόγο αυτό προτείνεται εναλλακτική εφαρμογή με απλά υλικά ή ψηφιακό περιβάλλον προσομοίωσης, ώστε η δράση να μπορεί να προσαρμοστεί σε διαφορετικές συνθήκες.

Συμπεράσματα

Η δράση δείχνει ότι η κυκλοφοριακή αγωγή μπορεί να διδαχθεί με τρόπο δημιουργικό, βιωματικό και τεχνολογικά εμπλουτισμένο. Η Εκπαιδευτική Ρομποτική, το Kahoot!, η Επαυξημένη Πραγματικότητα, τα tablets και τα ψηφιακά εργαλεία αποκτούν ουσιαστικό παιδαγωγικό ρόλο όταν συνδέονται με πραγματικά ζητήματα της καθημερινής ζωής.

Η πρόταση αναδεικνύει τη σημασία της διαθεματικότητας, της συνεργασίας ειδικοτήτων και της σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα. Παράλληλα, έχει πρακτική αξία για τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς μέσα από έναν ενιαίο σχεδιασμό μπορεί να καλύψει στόχους των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, να αποτελέσει Δράση Ενεργού Πολίτη και να ενταχθεί σε δραστηριότητες ΤΠΕ, ρομποτικής, Γλώσσας και εικαστικής δημιουργίας.

Η δυνατότητα εφαρμογής ακόμη και χωρίς οργανωμένο Πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής την καθιστά ρεαλιστική, ευέλικτη και αξιοποιήσιμη από μεγάλο αριθμό σχολικών μονάδων. Σε μια εποχή όπου το σχολείο καλείται να καλλιεργήσει δεξιότητες του 21ου αιώνα και στάσεις Ενεργού Πολιτειότητας, τέτοιες δράσεις μπορούν να αποτελέσουν ουσιαστικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.

European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age*. Brussels: European Commission. Available at: European Commission website.

Institute of Educational Policy. (n.d.). *Ergastiria Dexiotiton*. Athens: IEP. Available at: Institute of Educational Policy website.

Institute of Educational Policy. (n.d.). *Aeiforia – Energos Politeiotita*. Athens: IEP. Available at: Institute of Educational Policy website.

Kahoot!. (n.d.). *Kahoot! learning platform*. Kahoot!. Available at: Kahoot! website.

Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge – TPACK? *Journal of Education, 193*(3), 13–19.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054.

Paidagogiko Institouto. (2003). *Diathematiko Eniaio Plaisio Programmaton Spoudon kai Analytika Programmata Spoudon Ypochreotikis Ekpaidefsis*. FEK 303B/13-03-2003 kai FEK 304B/13-03-2003. Athens: Paidagogiko Institouto. Available at: Digital School website.

Paidagogiko Institouto. (2003). *DEPPS–APS Glossas Dimotikou*. Athens: Paidagogiko Institouto. Available at: Digital School website.

Paidagogiko Institouto. (2003). *DEPPS–APS Eikastikon Dimotikou kai Gymnasiou*. Athens: Paidagogiko Institouto. Available at: Digital School website.

Paidagogiko Institouto. (2003). *Analytiko Programma Spoudon Koinonikis kai Politikis Agogis Dimotikou*. Athens: Paidagogiko Institouto. Available at: Digital School website.

Paidagogiko Institouto. (n.d.). *Programma Spoudon gia tis Technologies tis Pliroforias kai ton Epikoinonion kai ton pliroforiko grammatismo sto Dimotiko*. Athens: Paidagogiko Institouto. Available at: Digital School website.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.

Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Orion Press.

POLYTECH. (n.d.). *R2 ekpaideftiko robot: Encheiridio chrisis*. POLYTECH. Available at: POLYTECH website.

QuiverVision. (n.d.). *Quiver augmented reality coloring application*. QuiverVision. Available at: QuiverVision website.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available at: Publications Office of the European Union website.

Ενσωμάτωση Διαδραστικών Πινάκων στην Επαγγελματική Εκπαίδευση: Ανάλυση Εφαρμογής σε Εσπερινό Λύκειο

Μαγειρούδη Τριανταφυλλιά
Εκπαιδευτικός Π.Ε.81 (Πολιτικών Μηχανικών - Αρχιτεκτόνων)

Περίληψη

Η ένταξη διαδραστικών πινάκων στην εκπαιδευτική διαδικασία των εσπερινών επαγγελματικών λυκείων αποτελεί ενδιαφέρον και πρακτικό μέσο για τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας. Η παρούσα μελέτη διερευνά τις δυνατότητες, τις προκλήσεις και τις προϋποθέσεις αυτής της ένταξης. Εξετάζεται η παιδαγωγική αξία της τεχνολογίας, που προάγει τη συμμετοχή και την ουσιαστική αφομοίωση γνώσεων μέσω πολυμέσων και διαδραστικών δραστηριοτήτων.. Οι προκλήσεις που αναλύονται περιλαμβάνουν ζητήματα τεχνικής υποδομής, συντήρησης, επαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών και την ανάγκη για προσαρμογή στους ειδικούς μαθητικούς πληθυσμούς των βραδινών σχολείων, οι οποίοι συχνά συνδυάζουν φοίτηση με εργασία. Ταυτόχρονα, επισημαίνονται ευκαιρίες για ενισχυμένη συνεργασία, εξατομίκευση της διδασκαλίας και καλύτερη σύνδεση της θεωρίας με πρακτικές εφαρμογές και ανάγκες της αγοράς εργασίας. Για επιτυχή εφαρμογή, προτείνονται στρατηγικές συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και δυναμική αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος, με στόχο την οργανική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδακτική πρακτική.

Εισαγωγή

Η ενσωμάτωση των διαδραστικών πινάκων στην εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται να αποτελεί ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον και πρακτικό μέσο για την ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας, ειδικά σε περιβάλλοντα όπου η πρόσβαση σε προηγμένα τεχνολογικά εργαλεία δεν είναι αυτονόητη. Στην περίπτωση των εσπερινών επαγγελματικών λυκείων, αυτή η τεχνολογία μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για τη δημιουργία πιο συμμετοχικών και δυναμικών μαθημάτων, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν το υλικό με τρόπο πολυδιάστατο και να συνδυάζουν κείμενο, εικόνα, ήχο και βίντεο σε ένα συνεκτικό πλαίσιο. Η διαδραστικότητα επιτρέπει στους μαθητές να αλληλεπιδρούν άμεσα με το περιεχόμενο, γεγονός που μπορεί να βελτιώσει την αφομοίωση γνώσεων και την ενεργή συμμετοχή (Wang, 2024, σ. 2). Παράλληλα, η αποτελεσματικότητα αυτής της ένταξης σχετίζεται άμεσα με την επάρκεια των υποδομών. Σε περιοχές με ελλιπή τεχνολογική υποστήριξη ή αργή σύνδεση στο διαδίκτυο, η χρήση διαδραστικών πινάκων μπορεί να εμποδίζεται από πρακτικά προβλήματα που μειώνουν τη ροή του μαθήματος και την ποιότητα της εμπειρίας. (Ejjami , 2024, σ. 18).

Η παράμετρος της κατάρτισης των εκπαιδευτικών είναι σημαντική παράμετος. Η αλλαγή από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας προς ένα περισσότερο ψηφιακό πλαίσιο απαιτεί χρόνο και υποστήριξη μέσω επαγγελματικής ανάπτυξης. Εκπαιδευτικοί που δεν έχουν επαρκή εξοικείωση με τα εργαλεία μπορεί να δυσκολευτούν να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητες του διαδραστικού πίνακα ή ακόμη να αισθανθούν

ανασφάλεια στην χρήση τους μπροστά στους μαθητές (Rimal, 2023, σ. 2). Εδώ ανακύπτει η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση που θα καλύπτει τόσο τεχνικές δεξιότητες όσο και παιδαγωγικές προσεγγίσεις για το πώς μπορεί η νέα τεχνολογία να ενσωματωθεί ουσιαστικά στη δομή του μαθήματος (Mesuwini & Mokoena, 2024, σ. 8). Η προσθήκη διαδραστικών στοιχείων στην τάξη έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει όχι μόνο τη συμμετοχή αλλά και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Οι δραστηριότητες μπορούν να γίνουν πιο συλλογικές καθώς οι εκπαιδευόμενοι μπαίνουν στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων ή εκτέλεσης εργασιών πάνω στον κοινό πίνακα, δίνοντας τη δυνατότητα ανταλλαγής ιδεών σε πραγματικό χρόνο (Ahmad κ.ά., 2023, σ. 4).

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι μια στρατηγική διαφοροποιημένης διδασκαλίας ανά επίπεδο ικανοτήτων μπορεί να συνδυαστεί δημιουργικά με τη χρήση διαδραστικών πινάκων, ώστε κάθε μαθητής , είτε έχει βασικές είτε ανεπτυγμένες δεξιότητες, να συμμετέχει ενεργά μέσα από δραστηριότητες κατάλληλης δυσκολίας. Μια τέτοια προσέγγιση ευθυγραμμίζεται με πρακτικές ιεραρχημένης μάθησης που στοχεύουν στην τόνωση του ενδιαφέροντος όλων των ομάδων μέσα στην τάξη, κάτι που ενδέχεται να αυξήσει τόσο τον ενθουσιασμό όσο και τη συνολική αποτελεσματικότητα του μαθήματος (Zhao, 2023, σ. 2). Επιπλέον, δεν θα πρέπει να αγνοηθεί ότι νέες μορφές μάθησης δημιουργούν ευκαιρίες για δημιουργία εξατομικευμένης μάθησης καθώς και δυνατότητες άμεσης συνεργασίας μεταξύ σχολείων και κοινωνικών φορέων ανεξαρτήτως γεωγραφικών περιορισμών (He, 2022).

Η παιδαγωγική αξία των διαδραστικών τεχνολογιών

Η εκπαιδευτική αξιοποίηση των διαδραστικών τεχνολογιών, και ειδικότερα των διαδραστικών πινάκων, συνδέεται στενά με την ικανότητά τους να δημιουργούν ένα μαθησιακό περιβάλλον που ενθαρρύνει τη συμμετοχή και προσφέρει ποικιλία ερεθισμάτων. Ο συνδυασμός οπτικού, ακουστικού και κιναισθητικού στοιχείου σε μία ενιαία διεπαφή επιτρέπει στους μαθητές να αλληλεπιδρούν με το αντικείμενο της διδασκαλίας όχι απλώς ως παθητικοί δέκτες αλλά ως ενεργοί συμμέτοχοι (Feng & Hou, 2023 σ. 14). Ένα μάθημα μπορεί να περιλαμβάνει από προσομοιώσεις φυσικών φαινομένων ή μηχανικών διεργασιών μέχρι την επίλυση ασκήσεων με άμεση ανατροφοδότηση, γεγονός που αυξάνει την κατανόηση και μειώνει τον χρόνο αφομοίωσης σύνθετων εννοιών. Παράλληλα, η παιδαγωγική αξία πηγάζει από τη δυνατότητα διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Μέσα από πολυμέσα και διαδραστικές ασκήσεις, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόζουν το περιεχόμενο στις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή, χωρίς να παραμελείται η τάξη (Feng & Hou, 2023, σ. 14). Αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία σε τεχνικές και επαγγελματικές ειδικότητες όπου η οπτικοποίηση διαδικασιών ή η εξάσκηση σε εικονικά εργαστήρια αποτελεί αναντικατάστατο εργαλείο μάθησης. Η χρήση τέτοιων εργαλείων ενισχύει επίσης την εφαρμογή διεπιστημονικών προσεγγίσεων. Αυτού του είδους ο συνδυασμός θεωριών και πρακτικών εφαρμογών βοηθά στην ανάπτυξη συνθετικής σκέψης και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων που εκτιμώνται στην αγορά εργασίας (Feng & Hou, 2023, σ. 6). Η εγγενής διαδραστικότητα ωθεί τους μαθητές να συνεργαστούν. Η ομαδική εργασία πάνω σε έναν κοινόχρηστο “χώρο” οδηγεί σε ανταλλαγή απόψεων σε πραγματικό χρόνο, κάτι που ενδυναμώνει κοινωνικές

και επικοινωνιακές δεξιότητες παράλληλα με τις τεχνικές (Triyono κ.ά., 2023, σ. 3). Μέσα από αυτήν τη δυναμική καλλιεργείται μια κουλτούρα συνεργατικής μάθησης που υπερβαίνει τα όρια της παραδοσιακής διάλεξης. Η εφαρμογή αυτών των πρακτικών απαιτεί εκπαιδευτικούς με υψηλό επίπεδο τεχνολογικής παιδαγωγικής γνώσης ώστε να σχεδιάζουν μαθήματα που αξιοποιούν ουσιαστικά τις δυνατότητες της τεχνολογίας (Mesuwini & Mokoena, 2024, σ. 5). Όπως διαπιστώνεται, οι περιορισμοί στην τεχνική κατάρτιση ή στην πρόσβαση σε κατάλληλα εργαλεία μπορούν να μειώσουν την αποτελεσματικότητα ακόμη και του πιο προηγμένου εξοπλισμού (Mesuwini & Mokoena, 2024, σ. 8). Η εφαρμογή θεωριών μάθησης όπως ο κονστρουκτιβισμός μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη στο πλαίσιο αυτό. Τα εργαλεία επιτρέπουν στους μαθητευόμενους να οικοδομούν τη γνώση μέσα από αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του μαθήματος, διαδικασία που ευνοεί την ουσιαστική εμπέδωση αντί της απλής αποστήθισης (Duan & Wu, 2024, σ. 3). Σε επαγγελματικά λύκεια όπου οι μαθητές συχνά έχουν ήδη κάποια σχέση με τον χώρο εργασίας, οι διαδραστικές τεχνολογίες μπορούν να γεφυρώσουν την τρέχουσα εργασιακή εμπειρία τους με νέες γνώσεις. Μέσα από προσομοιωμένα σενάρια βασισμένα σε πραγματικές διαδικασίες παραγωγής ή παροχής υπηρεσίας, οι μαθητές βλέπουν άμεσα πώς εφαρμόζονται οι θεωρητικές έννοιες στην πράξη (Feng & Hou, 2023, σ. 6). Το αποτέλεσμα είναι πιο “ζωντανή” μάθηση που δεν περιορίζεται στο βιβλίο Τέλος, πρέπει να αναγνωριστεί ότι ένα μέρος της αξίας τους βρίσκεται στις έμμεσες αλλαγές που φέρνουν στη στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση. Η μεγαλύτερη συμμετοχή και το αίσθημα ελέγχου πάνω στη διαδικασία τείνουν να αυξάνουν το κίνητρο για προσπάθεια και αναζήτηση νέας γνώσης (Ejjami, 2024, σ. 4). Αυτό μπορεί σταδιακά να δημιουργήσει πιο αυτόνομους εκπαιδευόμενους οι οποίοι βλέπουν τον εαυτό τους ως ενεργητικό παράγοντα στη δική τους εκπαίδευση. Στο ίδιο πλαίσιο, η εμπειρία δείχνει ότι η ένταξη σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων στην επαγγελματική εκπαίδευση μπορεί να αποδώσει καλύτερα όταν συνοδεύεται από εξατομίκευση της μαθησιακής · πρακτικές όπως η ανάλυση δεδομένων για την πρόβλεψη αναγκών δεξιοτήτων ή η παροχή άμεσης ανατροφοδότησης φαίνεται πως βελτιώνουν την αφοσίωση των σπουδαστών και την αποδοτικότητα της διδασκαλίας (Qian, 2023, σ. 6). Παρά τα θετικά αυτά στοιχεία, έρευνες καταδεικνύουν ότι οι προκλήσεις γύρω από την υιοθέτηση νέων τεχνολογιών στην επαγγελματική εκπαίδευση παραμένουν πολυεπίπεδες: από ζητήματα υποδομών έως τη συνεχιζόμενη επιμόρφωση εκπαιδευτικών ώστε αυτά τα εργαλεία να αξιοποιούνται ουσιαστικά (Eyadat, 2023).

Εκπαιδευτικό Πλαίσιο Εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων

Ιδιαιτερότητες μαθητικού πληθυσμού και διδακτικές προσεγγίσεις

Ο μαθητικός πληθυσμός των εσπερινών επαγγελματικών λυκείων παρουσιάζει μια αξιοσημείωτη ποικιλομορφία, η οποία συχνά συνδέεται με τις ιδιαίτερες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες των φοιτούντων. Δεν είναι σπάνιο οι μαθητές να εργάζονται παράλληλα με τη φοίτηση, κάτι που δημιουργεί διαφορετικές ανάγκες ως προς το ωράριο, την ταχύτητα διδασκαλίας και τη φύση των μαθημάτων. Αυτή η παράλληλη επαγγελ-

ματική δραστηριότητα τους καθιστά πιο προσανατολισμένους στην πρακτική εφαρμογή των γνώσεων και πιο ευαίσθητους σε διδακτικές προσεγγίσεις που συνδέουν άμεσα τη θεωρία με πραγματικές διαδικασίες ή προβλήματα (Ejjami, 2024, σ. 11). Η εμπειρία τους από τον χώρο εργασίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πλαίσιο για την κατανόηση πολύπλοκων εννοιών, καθώς η αναφορά σε συγκεκριμένα παραδείγματα λειτουργεί ενισχυτικά στην εμπέδωση. Η διαφοροποίηση στο υπόβαθρο των μαθητών , τόσο ως προς την ηλικία όσο και ως προς τις προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες , απαιτεί προσαρμογή στις μεθόδους διδασκαλίας. Μπορεί να υπάρχουν νέοι που συνεχίζουν μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση αλλά και μεγαλύτερης ηλικίας άτομα που επιστρέφουν για απόκτηση νέων δεξιοτήτων ή αλλαγή καριέρας. Αυτή η διαφορά δημιουργεί δασκαλοκεντρικές προκλήσεις, καθώς η διδακτέα ύλη πρέπει να είναι προσβάσιμη αλλά ταυτόχρονα αρκετά σύνθετη ώστε να καλύπτει τις προσδοκίες ενός πιο ώριμου μαθητικού κοινού (Feng & Hou, 2023, σ. 6). Ο σχεδιασμός πρέπει να περιλαμβάνει εξατομίκευση όπου είναι δυνατόν, ακόμη κι αν αυτό σημαίνει ότι μέρος της ύλης θα επεξηγηθεί μέσω πρόσθετου υλικού ή δραστηριοτήτων για ομάδες με διαφορετικό επίπεδο. Η χρήση τεχνολογιών όπως οι διαδραστικοί πίνακες μπορεί να υποστηρίξει αυτές τις αναγκές μέσα από λειτουργίες διαφοροποίησης περιεχομένου και ρυθμού. Οι μαθητές μπορούν να ακολουθούν ατομικές πορείες μάθησης, ενώ ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τον πίνακα για κοινές δραστηριότητες και παρουσίαση ενιαίου υλικού (Duan & Wu, 2024, σ. 3). Όμως για να αποδώσουν αυτά τα εργαλεία απαιτείται εκπαιδευτικός σχεδιασμός που λαμβάνει υπ’ όψιν την περιορισμένη διαθεσιμότητα χρόνου , δεδομένου ότι οι εσπερινές ώρες διδασκαλίας είναι λιγότερες , και τις πιθανές απουσίες λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων. Σημαντικό στοιχείο είναι επίσης ο τρόπος που η κοινωνική εμπειρία των φοιτούντων επηρεάζει την παιδαγωγική σχέση. Εργαζόμενοι μαθητές τείνουν να εκτιμούν πιο άμεσα μαθήματα που περιλαμβάνουν πρακτικά έργα ή ασκήσεις σχετικές με το αντικείμενο τους. Συνεπώς, η ένταξη σεναρίων εργασιακής πραγματικότητας μέσω προσομοιώσεων ή συνεργασιών με βιομηχανίες μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή (Ejjami, 2024, σ. 11). Τέτοιου είδους σχέδια εργασίας ενισχύουν την αυτο-ρύθμιση της μάθησης, καθώς οι ίδιοι οι μαθητές βλέπουν το αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους να αντιστοιχεί σε καταστάσεις που βιώνουν εκτός σχολείου. Ορισμένοι φοιτούντες ίσως έχουν χαμηλές ψηφιακές δεξιότητες, ειδικά όσοι προέρχονται από περιβάλλοντα χωρίς εκτεταμένη τεχνολογική υποδομή. Η εισαγωγή εργαλείων όπως οι διαδραστικοί πίνακες πρέπει επομένως να συνοδεύεται από μικρής κλίμακας εκπαιδεύσεις στη χρήση τους για να μην αποκλείεται κανείς από τη διαδικασία (Mesuwini & Mokoena, 2024, σ. 8). Παράλληλα, μπορεί να υπάρχουν ξεχωριστές ανάγκες σε γλωσσική υποστήριξη για μαθητές μεταναστευτικής προέλευσης ή εκείνους που δεν έχουν ολοκληρώσει πλήρως προηγούμενη βαθμίδα εκπαίδευσης. Διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα απαιτούν ευαισθησία στον τρόπο παρουσίασης της ύλης και επιλογή παραδειγμάτων που δεν δημιουργούν αισθήματα αποξένωσης. Σε ένα τέτοιο πολυμορφικό περιβάλλον, οι ενσωματωμένες δυνατότητες πολυμέσων του διαδραστικού πίνακα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για παρουσίαση υλικού που αντανακλά αυτήν την πολιτισμική ποικιλία και δημιουργεί κοινό σημείο επικοινωνίας . Η διδακτική προσέγγιση οφείλει επίσης να λαμβάνει υπ’ όψιν τον συνδυασμό θεωρητικών γνώσεων και εφαρμοσμένων δεξιοτήτων. Μαθήματα με έμφαση στην πρακτική πλευρά

(εργαστηριακή εξάσκηση) χρειάζονται σαφή δομή ώστε κάθε δραστηριότητα να συνδέεται με αντίστοιχη θεωρητική βάση. Σε αυτή τη διαδικασία, οι διαδραστικοί πίνακες μπορούν να χρησιμεύσουν ως χώρος συλλογικής καταγραφής προόδου ή ανάλυσης επιδόσεων κατά τη διάρκεια ενός έργου (Ejjami, 2024, σ. 11). Το γεγονός ότι πολλά μαθήματα στα εσπερινά επαγγελματικά λύκεια περιστρέφονται γύρω από ειδικότητες υψηλής τεχνικής απαίτησης καθιστά απαραίτητο τον συνδυασμό οπτικοποίησης και πρακτικού πειραματισμού. Μια άλλη διάσταση αφορά την ψυχολογική κατάσταση των μαθητών. Λόγω της διπλής καθημερινής επιβάρυνσης , εργασία κι εκπαίδευση , μπορεί να εμφανιστεί κόπωση ή μειωμένη συγκέντρωση στις βραδινές ώρες. Αυτό σημαίνει ότι οι διδάσκοντες χρειάζεται να επιλέγουν δραστηριότητες μικρής διάρκειας αλλά υψηλού ενδιαφέροντος ώστε να κρατούν ενεργό το ενδιαφέρον (Kolot κ.ά., 2023, σ. 3). Τα πολυμεσικά στοιχεία στους διαδραστικούς πίνακες μπορούν εδώ να παίξουν σημαντικό ρόλο παρέχοντας ερεθίσματα σε πολλά επίπεδα. Τελικά, η σύμπραξη μεταξύ εκπαιδευτικών πρακτικών και χαρακτηριστικών του πληθυσμού εξαρτάται από τον τρόπο ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην τάξη αλλά και από το πόσο ευέλικτος είναι ο εκπαιδευτικός στην αλλαγή ρυθμού ή περιεχομένου ανάλογα με τις ανάγκες. Υπάρχουν ενδείξεις ότι όταν ένας εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τα σχετικά πλεονεκτήματα, τη συμβατότητα με τις αξίες του αλλά και την απλότητα χρήσης ενός εργαλείου όπως ο διαδραστικός πίνακας, αυξάνεται η πιθανότητα συστηματικής αξιοποίησής του στη διδασκαλία (Mustafa & Gasaymeh, 2013). Εργαλεία όπως οι διαδραστικοί πίνακες προσφέρουν δυνατότητες αλλά μόνο αν συνδυαστούν με στρατηγική που αναγνωρίζει την ποικιλία των μαθητών και τις ιδιαίτερες συνθήκες φοίτησης στα εσπερινά επαγγελματικά λύκεια (Feng & Hou, 2023, σ. 6; Kolot κ.ά., 2023, σ. 3; Mariano & Tantoco, 2023, σ. 4; Mesuwini & Mokoena, 2024, σ. 8). Σε ανάλογο πλαίσιο, έχει επισημανθεί ότι η αποτελεσματική ένταξη ψηφιακών μέσων σε διδασκαλία θετικών επιστημών απαιτεί όχι μόνο εξοπλισμό αλλά και συστηματική τεχνική υποστήριξη, είτε μέσω μόνιμων εργαστηρίων είτε με την παρουσία ειδικών εκπαιδευτικής τεχνολογίας στα σχολεία, κάτι που φαίνεται ιδιαίτερα κρίσιμο για περιβάλλοντα μειωμένων πόρων (Ngodu κ.ά., 2024).

Προκλήσεις και Ευκαιρίες Ενσωμάτωσης Διαδραστικών Πινάκων

Τεχνικές και παιδαγωγικές προκλήσεις

Οι τεχνικές και παιδαγωγικές προκλήσεις στην ενσωμάτωση διαδραστικών πινάκων στα εσπερινά επαγγελματικά λύκεια συνδέονται συχνά με τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας τους και το προφίλ των μαθητών. Η πρώτη κατηγορία προβλημάτων αφορά την τεχνολογική υποδομή. Η συνεχής λειτουργία ενός διαδραστικού πίνακα απαιτεί αξιόπιστη παροχή ρεύματος, γρήγορη σύνδεση στο διαδίκτυο και συμβατότητα υλικού και λογισμικού με τις ανάγκες του σχολείου (Ejjami, 2024, σ. 7). Σε πολλές περιπτώσεις, ειδικά σε περιοχές με περιορισμένους πόρους, η έλλειψη αυτών των υποδομών μπορεί να μειώσει τη δυνατότητα της πλήρους αξιοποίησης της τεχνολογίας . Επιπλέον, η φυσική φθορά του εξοπλισμού μπορεί να απαιτήσει αντικατάσταση μέσα σε λίγα χρόνια, κάτι που συνεπάγεται οικονομική επιβάρυνση. Εδώ εμφανίζεται η ανάγκη για

σταθερό μηχανισμό χρηματοδότησης , είτε μέσω δημόσιου προϋπολογισμού είτε μέσω συνεργασιών με ιδιωτικούς φορείς , ώστε οι συσκευές να μη μένουν απαρχαιωμένες. Στην παιδαγωγική διάσταση, οι προκλήσεις σχετίζονται με την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Αν οι διδάσκοντες δεν διαθέτουν επαρκή εξοικείωση με τα εργαλεία ή τις πολυμεσικές δυνατότητες του πίνακα, υπάρχει κίνδυνος η χρήση να περιοριστεί σε απλή προβολή παρουσιάσεων (Abuhmaid, 2014, σ. 12). Αυτό μειώνει την προστιθέμενη αξία της τεχνολογίας και δεν διαφοροποιεί ουσιαστικά την εμπειρία μάθησης. Η ουσιαστική ένταξη απαιτεί γνώσεις στον σχεδιασμό διαδραστικών δραστηριοτήτων και στην ενσωμάτωση διαφορετικών μορφών περιεχομένου (βίντεο, προσομοιώσεις, ζωντανές αναζητήσεις πληροφοριών) στο μάθημα. Ένα επιπλέον ζήτημα είναι η διαφοροποίηση του ρυθμού διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικό υπόβαθρο ή ψηφιακές δεξιότητες (Mariano & Tantoco, 2023, σ. 3). Στα εσπερινά λύκεια μπορεί να υπάρχουν μαθητές που έχουν χαμηλή εξοικείωση με υπολογιστές ή άλλες τεχνολογίες. Χωρίς εισαγωγική εκπαίδευση στη χρήση του πίνακα, αυτοί οι μαθητές θα δυσκολευτούν να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες ισότιμα με τους υπόλοιπους. Η ανάγκη για προσαρμογή περιεχομένου και ρυθμού μπορεί να βαρύνει τον διδάσκοντα, ειδικά όταν το μάθημα έχει ήδη περιορισμένο χρόνο λόγω του βραδινού ωραρίου. Η αξιοποίηση της τεχνολογίας συνδέεται άμεσα και με τις κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται για συνεργασία στην τάξη. Οι ομαδικές εργασίες πάνω στον διαδραστικό πίνακα μπορούν να προσφέρουν πολύτιμη ανταλλαγή απόψεων αλλά απαιτούν παρουσίαση δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν την επίλυση προβλημάτων σε πραγματικό χρόνο (Triyono κ.ά., 2023, σ. 11). Αν ο σχεδιασμός δεν υποστηρίζει τέτοιου είδους αλληλεπίδραση, τότε η τεχνολογία δεν ενισχύει ουσιαστικά τη συνεργατική μάθηση. Από τεχνικής άποψης υπάρχει επίσης πρόκληση στη διαχείριση δεδομένων που δημιουργούνται κατά τη χρήση των πινάκων. Η ασφάλεια και η αποθήκευση των αρχείων (σημειώσεις μαθήματος, αποτελέσματα δραστηριοτήτων) πρέπει να συμμορφώνονται με τους κανόνες προστασίας προσωπικών δεδομένων (J. Wu κ.ά., 2024, σ. 22). Εάν δεν υπάρχουν ασφαλείς μηχανισμοί, κινδυνεύει να χαθεί υλικό ή να υπάρξει ανεπιθύμητη πρόσβαση. Παιδαγωγικά, ένα ακόμη εμπόδιο είναι η αντίσταση στην αλλαγή από πλευράς εκπαιδευτικών ή μαθητών (Ejjami, 2024, σ. 7). Κάποιοι μπορεί να βλέπουν τη νέα διαδικασία ως υπερβολικά περίπλοκη σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Αυτό μπορεί να αντιμετωπιστεί μόνο μέσα από σταδιακή ένταξη και θετικές εμπειρίες χρήσης που δείχνουν σαφή οφέλη κάθε νέας λειτουργίας. Στην καθημερινή πρακτική διαφαίνεται ότι ο τρόπος ένταξης των διαδραστικών πινάκων πρέπει να λαμβάνει υπόψη το ωράριο των εσπερινών σχολείων και την κόπωση των μαθητών μετά την εργασία (Sukardi κ.ά., 2024, σ. 10). Δραστηριότητες μεγάλης διάρκειας ίσως κουράσουν περισσότερο αντί να κρατήσουν το ενδιαφέρον· συνεπώς χρειάζεται σχεδιασμός σύντομων αλλά ουσιαστικών θεμάτων που εκμεταλλεύονται την δυνατότητα για πολυμεσικότητα του πίνακα. Συνολικά, οι τεχνικές και παιδαγωγικές πλευρές αλληλοεπηρεάζονται: αν η υποδομή δεν υποστηρίζει ομαλή λειτουργία των πινάκων ή αν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εξοικείωση στις σύγχρονες εφαρμογές τους, τότε ακόμη κι ένα προηγμένο εργαλείο μπορεί να καταλήξει λιγότερο χρήσιμο από ό,τι αναμένεται (Abuhmaid, 2014, σ. 12; Ejjami, 2024, σ. 7; Feng & Hou, 2023, σ. 6; Mariano &

Tantoco, 2023, σ. 3). Για αυτό κρίνεται αναγκαίο τα σχολεία να αντιμετωπίζουν ταυτόχρονα τα πρακτικά ζητήματα εγκατάστασης/λειτουργίας και τις ανάγκες συνεχούς επιμόρφωσης των διδασκόντων. Ειδικότερα, έρευνες για την επαγγελματική εκπαίδευση δείχνουν ότι διαφορετικές παιδαγωγικές στρατηγικές επηρεάζουν άνισα τις δεξιότητες των μαθητών· αυτό σημαίνει πως μια ενιαία προσέγγιση κινδυνεύει να αφήσει εκτός μέρος του μαθητικού πληθυσμού με ιδιαίτερες ανάγκες (S. Wu κ.ά., 2024, σ. 7). Έτσι η επιτυχής ενσωμάτωση των διαδραστικών πινάκων φαίνεται ότι πρέπει να συνοδεύεται από ευέλικτα μοντέλα διδασκαλίας που λαμβάνουν υπόψη τόσο το γνωστικό όσο και το συναισθηματικό επίπεδο ανάπτυξης κάθε ομάδας φοιτούντων.

Ευκαιρίες και οφέλη για τη μαθησιακή διαδικασία

Η αξιοποίηση των διαδραστικών πινάκων στη μαθησιακή διαδικασία δημιουργεί ένα περιβάλλον που μπορεί να εμπλουτίσει τον τρόπο διδασκαλίας, μετατρέποντάς τον από στατική μετάδοση γνώσης σε ενεργή διερεύνηση και αλληλεπίδραση. Οι ενσωματωμένες δυνατότητες πολυμέσων – όπως η άμεση χρήση βίντεο, κινούμενων γραφικών, ήχου και δυναμικών μοντέλων – προσφέρουν μια περισσότερο πολυαισθητηριακή εμπειρία στους μαθητές (Lin & Chu, 2018, σ. 2). Έτσι οι έννοιες δεν παρουσιάζονται απλώς με αφηρημένο τρόπο αλλά γίνονται πιο χειροπιαστές και κατανοητές μέσα από οπτικοποίηση και προσομοιώσεις πραγματικών συνθηκών. Στα πλαίσια εξειδικευμένων μαθημάτων, π.χ. μηχανολογίας ή πληροφορικής, η δυνατότητα να απεικονίζονται τρισδιάστατα σχέδια ή να τρέχουν ζωντανές δοκιμές λογισμικού πάνω στον πίνακα ενθαρρύνει την κριτική ανάλυση και τη συζήτηση σε πραγματικό χρόνο. Ένα ισχυρό πλεονέκτημα είναι η άμεση ανατροφοδότηση στις δραστηριότητες. Η τεχνολογία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ενσωματώνουν κουίζ ή ασκήσεις όπου οι απαντήσεις ελέγχονται αυτόματα, παρέχοντας στους μαθητές γρήγορη ανατροφοδότηση για τις γνώσεις τους και τα κενά τους (Yanto κ.ά., 2023, σ. 2). Η ταχύτητα αυτής της διεργασίας αυξάνει τη ροή του μαθήματος και κρατά ζωντανό το ενδιαφέρον. Επιπλέον, τέτοιες μορφές δραστηριοτήτων μπορούν να ενδυναμώσουν την αυτορρύθμιση της μάθησης καθώς οι μαθητές βλέπουν άμεσα τις συνέπειες των επιλογών τους. Η συνεργατικότητα που καλλιεργείται μέσω των διαδραστικών πινάκων έχει αξία όχι μόνο για την κατανόηση του υλικού αλλά και για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Η εργασία πολλών συμμετεχόντων σε έναν κοινό ψηφιακό «καμβά» ενισχύει την επικοινωνία και την αλληλοϋποστήριξη μεταξύ τους (Celik, 2012, σ. 2). Στην πράξη αυτό μπορεί να μεταφραστεί σε ομαδικά projects όπου κάθε μέλος συνεισφέρει μέρος της λύσης, ενώ μέσω του πίνακα γίνεται η ολοκλήρωση και η παρουσίαση στο σύνολο της ομάδας. Η διαδικασία αυτή μιμείται επαγγελματικά περιβάλλοντα συνεργασίας, κάτι ιδιαίτερα χρήσιμο για μαθητές που στοχεύουν σε τεχνικές ή παραγωγικές ειδικότητες. Η ίδια η φύση του διαδραστικού πίνακα ως συγκεντρωτικού μέσου πολλαπλών λειτουργιών συμβάλλει στην αποτελεσματική οργάνωση του μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εναλλάσσει γρήγορα μέσα διδασκαλίας χωρίς να απαιτείται ξεχωριστός εξοπλισμός για κάθε τύπο περιεχομένου. Αυτό σημαίνει λιγότερες διακοπές στη ροή του μαθήματος και καλύτερη αξιοποίηση του χρόνου (Abuhmaid, 2014, σ. 3). Σε ένα βραδινό σχολικό περιβάλλον όπου ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος είναι περιορισμένος, η δυνατότητα

σύμπτυξης πολλών εργαλείων σε μία πλατφόρμα βοηθά στην κάλυψη μεγαλύτερου μέρους της ύλης χωρίς εκπτώσεις στην ποιότητα. Σε επίπεδο εξατομίκευσης, οι διαδραστικοί πίνακες προσφέρουν ευελιξία ώστε ο εκπαιδευτικός να προσαρμόζει τη διδασκαλία ανάλογα με το επίπεδο κατανόησης ή το προφίλ κάθε τάξης(Feng & Hou, 2023,σ.23). Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια ενός εργαστηρίου μπορεί να γίνεται επιτόπια ανάλυση λαθών που παρουσιάστηκαν σε μια άσκηση προγραμματισμού ή τεχνικής σχεδίασης, εμφανίζοντας στον πίνακα διαφορετικές εκδοχές λύσεων. Έτσι παρέχεται διαφοροποιημένη στήριξη σε όσους χρειάζονται περισσότερες διευκρινίσεις ενώ ταυτόχρονα οι πιο προχωρημένοι μένουν ενεργοί μέσω πρόσθετων προκλήσεων. Η τεχνολογία αυτή μπορεί επίσης να στηρίξει τη γεφύρωση θεωρίας και πράξης με τρόπους που δεν είναι πάντα εφικτοί με παραδοσιακά μέσα. Μέσω σύνδεσης με διαδικτυακές βάσεις δεδομένων ή λογισμικά προσομοιώσεων παραγωγικών διαδικασιών, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πραγματικά δεδομένα και καταστάσεις (L. Wu, 2022, σ. 6). Για παράδειγμα, ένα μάθημα ηλεκτρολογίας θα μπορούσε να συμπεριλάβει ζωντανή επίδειξη κυκλωμάτων μέσω εφαρμογής στον πίνακα όπου κάθε αλλαγή παραμέτρων εμφανίζει άμεσα τα αντίστοιχα αποτελέσματα. Η θετική επίδραση δεν περιορίζεται στο γνωστικό κομμάτι αλλά επηρεάζει και τη στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση. Μελέτες δείχνουν ότι η χρήση τέτοιων τεχνολογιών συχνά συνδέεται με αυξημένο κίνητρο συμμετοχής (Lin & Chu, 2018, σ. 2). Ακόμη και μαθητές που παραδοσιακά παραμένουν πιο παθητικοί μπορούν να ωθηθούν στην ενεργή συμμετοχή όταν έχουν μπροστά τους ένα εργαλείο που τους επιτρέπει να αλληλεπιδρούν άμεσα με το αντικείμενο. Αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία σε περιβάλλοντα όπου η κούραση από την πρωινή εργασία μπορεί να μειώνει το ενδιαφέρον· η εναλλαγή δραστηριοτήτων στον διαδραστικό πίνακα λειτουργεί ως «αναζωογονητικό» στοιχείο. Αξιοσημείωτη είναι επίσης η δυνατότητα αποθήκευσης και επαναχρησιμοποίησης του παραγόμενου υλικού κατά το μάθημα. Οι σημειώσεις που γίνονται κατά τη διάρκεια ενός project μπορούν να αποθηκευτούν ψηφιακά ώστε οι μαθητές να τις ανατρέχουν εκτός τάξης ή σε περιπτώσεις απουσίας (Celik, 2012, σ. 4). Έτσι ενισχύεται η συνέχεια της μάθησης και μειώνεται η απώλεια πληροφορίας. Σε πολλά αντικείμενα εκπαίδευσης αυτό επιτρέπει την οικοδόμηση μιας «ζωντανής» βάσης γνώσεων που ανανεώνεται δυναμικά καθώς προχωρά το διδακτικό έτος . Ένας ακόμη ωφέλιμος παράγοντας είναι η σύνδεση των δυνατοτήτων αυτών με στρατηγικές ανάπτυξης δεξιοτήτων εργασιακής προσαρμοστικότητας. Η ενεργός χρήση ψηφιακών εργαλείων ως μέρος της εκπαιδευτικής καθημερινότητας εξοικειώνει τους μαθητές με πρακτικές που χρησιμοποιούνται ήδη σε βιομηχανίες υψηλής τεχνολογίας (L. Wu, 2022, σ. 6). Αυτό μπορεί να διευκολύνει την ένταξή τους στην αγορά εργασίας μετά την αποφοίτηση. Τέλος, υπάρχουν έμμεσα οφέλη που αφορούν τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ρόλο. Μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση με νέα εργαλεία διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί διευρύνουν το δικό τους φάσμα γνώσεων τόσο τεχνικά όσο και παιδαγωγικά (Celik, 2012, σ. 4). Αυτό οδηγεί συχνά στην υιοθέτηση ππερισσότερο δημιουργικών και πειραματικών διδακτικών στρατηγικών που υπερβαίνουν τις τυποποιημένες φόρμες παρουσιάσεων. Με αυτόν τον τρόπο, τα οφέλη επεκτείνονται από τους μαθητές στους ίδιους τους διδάσκοντες, καθιστώντας την αξιοποίηση των διαδραστικών πινάκων μια αμφίδρομη διαδικασία εμπλουτισμού.

Συμπεράσματα

Η εισαγωγή και αξιοποίηση διαδραστικών πινάκων στην εκπαιδευτική διαδικασία των εσπερινών επαγγελματικών λυκείων αποτελεί μια σημαντική εξέλιξη με δυνατότητα να επαναπροσδιορίσει τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης. Αυτές οι τεχνολογίες προσφέρουν μια πολυαισθητηριακή πλατφόρμα που μετατρέπει την τάξη από ένα χώρο παθητικής αποδοχής σε ένα περιβάλλον ενεργής κατασκευής γνώσης. Ο συνδυασμός κειμένου, εικόνας, ήχου και βίντεο σε μια ενιαία διεπαφή διευρύνει τις δυνατότητες παρουσίασης και καλύπτει ποικιλία μαθησιακών προτιμήσεων, καθιστώντας πολύπλοκες έννοιες πιο προσιτές και χειροπιαστές.

Η αποτελεσματικότητα αυτής της προσέγγισης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη δημιουργία ορισμένων προϋποθέσεων. Η ύπαρξη αξιόπιστων τεχνικών υποδομών, συμπεριλαμβανομένων σταθερών δικτύων και συμβατού εξοπλισμού, αποτελεί βασικό θεμέλιο. Παράλληλα, η συνεχής και ουσιαστική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι απαραίτητη, μετατοπίζοντας την διαδικασία από τον απλό τεχνικό χειρισμό στον σχεδιασμό δημιουργικών και διαδραστικών μαθησιακών σεναρίων. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη για να ενσωματώσουν τις νέες δυνατότητες στον πυρήνα της διδακτικής τους πρακτικής, μετατρέποντας τον πίνακα από ένα μέσο προβολής σε ένα εργαλείο συνεργασίας και διερεύνησης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Abuhmaid, A. (2014). Teachers' Perspectives on Interactive Whiteboards as Instructional Tools in Four Jordanian Schools. *Contemporary Education Al Technology*, *5*(1), 73–89.

Ahmad, S. T., Watrianthos, R., Samala, A. D., Muskhir, M., & Dogara, G. (2023). Project-based Learning in Vocational Education: A Bibliometric Approach. *I.J. Modern Education and Computer Science*, *15*(4), 43–56. https://doi.org/10.5815/ijmecs.2023.04.04

Celik, S. (2012). Competency Levels of Teachers in Using Interactive Whiteboards. *Contemporary Educational Technology*, *3*(2), 115–129.

Duan, J., & Wu, S. (2024). Beyond Traditional Pathways: Leveraging Generative AI for Dynamic Career Planning in Vocational Education. *International Journal of New Developments in Education*, *6*(2), 24–31. https://doi.org/10.25236/IJNDE.2024.060205

Ejjami, R. (2024). AI'S Impact on Vocational Training and Employability: Innovation, Challenges, and Perspectives. *International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR)*, *6*(4), 1. www.ijfmr.com

Eyadat, H. M. M. (2023). The Challenges of Using Technology in Vocational Education and Their Impact on Students' Achievement from the Teachers' Point of View in Ramtha District Schools in Jordan. *Journal of Curriculum and Teaching*, *12*(3), 25. https://doi.org/10.5430/jct.v12n3p25

Feng, J., & Hou, H. (2023). *STEM in vocational education and training: The future direction*. *1*(11). https://doi.org/10.54844/stemer.2023.0431

He, X. (2022). The Innovative Development of Chinese Vocational Education from the Perspective of the Metaverse. *Journal of Education and Educational Research*, *1*(2), 8.

Kolot, A., Herasymenko, O., & Shevchenko, A. (2023). GIG ECONOMY AS A FORM OF MODERN WORK PRACTICES: SCIENTIFIC DISCOURSE AND PRACTICAL ASPECTS. Στο *Věda a perspektivy* (2(21); σ. 9). https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-2(21)

Li, M. (2023). Research on reforms and methods of practical teaching in the aviation service major at vocational colleges based on the integration and innovation of new technologies. *Region-Educational Research and Reviews*, *5*(5). https://doi.org/10.32629/rerr.v5i5.1441

Li, X. (2023). The Application and Reflection of Informationization Teaching Methods in E-Commerce Majors in Vocational Schools. *Frontiers in Educational Research*, *6*(25), 82–87. https://doi.org/10.25236/FER.2023.062515

Lin, C.-Y., & Chu, J.-T. (2018). Effects of English Teaching with Interactive Whiteboards in the Elementary English Classrooms. *Studies in English Language Teaching*, *6*(2), 127. https://doi.org/10.22158/selt.v6n2p127

Mariano, R. P., & Tantoco, L. F. (2023). Assessment of Employability Skills of Technical-Vocational Education and Training (TVET) Graduates: Basis for an Enhancement Program. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, *4*(5), 1734–1747. https://doi.org/10.11594/ijmaber.04.05.34

Mesuwini, J., & Mokoena, S. (2024). Exploring online teaching and learning challenges for the technical and vocational education and training lecturer. *Journal of Education and e-Learning Research*, *11*(1), 193–202. https://doi.org/10.20448/jeelr.v11i1.5423

Mustafa, J. ll, & Gasaymeh, A.-M. (2013). Using the Diffusion of Innovation Theory to Explain the Degree of English Teachers' Adoption of Interactive Whiteboards in the Modern Systems School in Jordan: A Case Study. *Contemporary Educational Technology*, *4*(2), 138–149.

Ngodu, A., Ndibalema, P. M., & William, F. (2024). Context-relevant strategies for ICT integration in teaching and learning science subjects in Tanzania secondary schools. *Educational Technology Quarterly*, *2024*(1), 20–37. https://doi.org/10.55056/etq.704

Qian, C. (2023). Computer Information Teaching Reform Based on Internet of Things. *Advances in Educational Technology and Psychology*, *7*(7), 58. https://doi.org/10.23977/aetp.2023.070711

Rimal, I. (2023). Effectiveness of Vocational Training on Light Vehicle Mechanics in Underprivileged Children's Educational Programs, Nepal. *Journal of Technical and Vocational Education and Training (TVET)*, *17*(1), 57–64. https://doi.org/10.3126/tvet.v17i1.52419

Sukardi, Setyawan, H., Risfendra, Usmeldi, & Yanto, D. T. P. (2024). Effectiveness of Robotic Technology in Vocational Education: A Meta-Analysis. *International Journal of Information and Education Technology*, *14*(4), 521. https://doi.org/10.18178/ijiet.2024.14.4.2073

Triyono, M. B., Rafiq, A. A., Djatmiko, I. W., & Kulanthaivel, G. (2023). Vocational education's growing focus on employability skills: A bibliometrics evaluation of current research. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, *12*(4), 1791–1809. https://doi.org/10.11591/ijere.v12i4.26001

Wang, J. (2024). The research on the path of promoting digital technology in vocational education under school-enterprise collaboration. *Advances in Vocational and Technical Education*, *6*(1), 160. https://doi.org/10.23977/avte.2024.060125

Wu, J., Lin, J., & Tang, S. (2024). Teaching Management System for Higher Vocational and Technical Education Using Wasserstein Generative Adversarial Network Optimized by Fire Hawk Optimization. *J. Electrical Systems*, *20*(3s), 2797–2807.

Wu, L. (2022). Meta-Analysis on The Direction of Basic Human Resource Promotion in Vocational Training Against the Background of Industrial Demand. *ICCCM-Journal of Social Sciences and Humanities*, *1*(3), 30–39. https://doi.org/10.53797/icccmjssh.v1i3.4.2022

Wu, S., Duan, J., & Luo, M. (2024). Evaluating and analyzing student labor literacy in China's higher vocational education: an assessment model approach. *Frontiers in Education*, *9*(1361224). https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1361224

Yanto, D. T. P., Eliza, F., Ganefri, Sukardi, Hastuti, Kabatiah, M., & Andrian. (2023). Android-Based Courseware as an Educational Technology Innovation for Elec-

trical Circuit Course: An Effectiveness Study. *International Journal of Information and Education Technology*, *13*(12), 1835. https://doi.org/10.18178/ijiet.2023.13.12.1996

Zhao, Z. (2023). A New Exploration of Stratified Teaching Strategies in Secondary Vocational Schools Assisted by Precise Stratification. *Advances in Educational Technology and Psychology*, *7*(1), 16. https://doi.org/10.23977/aetp.2023.070104

Από την πρόσβαση στο ανήκειν: Εκπαιδευτική ηγεσία, κοινωνική δικαιοσύνη και συμπερίληψη μαθητών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο

Τσαπατσάρη Δήμητρα
M.Sc. Περιβαλλοντική Υγεία και Επικοινωνία στη Γενική και Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, M.Sc. Εκπαίδευση, Ηγεσία και Διοίκηση, Πανεπιστήμιο Λεμεσού
ORCID: 0009-0004-0845-3634

Περίληψη

Η αυξανόμενη γλωσσική, πολιτισμική και κοινωνική ετερογένεια των μαθητικών πληθυσμών επαναπροσδιορίζει τη λειτουργία του σύγχρονου σχολείου και αναδεικνύει τη συμπερίληψη μαθητών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο σε κρίσιμο πεδίο εκπαιδευτικής πολιτικής, ηγεσίας και κοινωνικής δικαιοσύνης. Παρά τη θεσμική διεύρυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση, η φυσική παρουσία στο σχολείο δεν συνεπάγεται αυτομάτως ουσιαστική συμμετοχή, ισότιμες μαθησιακές ευκαιρίες, κοινωνική αναγνώριση ή αίσθημα του ανήκειν. Το παρόν θεωρητικό άρθρο εξετάζει τον ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας ως οργανωσιακού μηχανισμού διαμεσολάβησης μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής και βιωμένης σχολικής εμπειρίας. Μέσα από συνθετική προσέγγιση της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, της συμπεριληπτικής και πολιτισμικά ανταποκρινόμενης ηγεσίας και της σύγχρονης βιβλιογραφίας για το σχολικό ανήκειν, προτείνεται ένα εννοιολογικό συνεχές τεσσάρων αλληλένδετων διαστάσεων: πρόσβαση - συμμετοχή - αναγνώριση - ανήκειν. Υποστηρίζεται ότι η συμπερίληψη δεν αποτελεί αποσπασματική παρέμβαση για συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, αλλά συλλογική οργανωσιακή ικανότητα που συγκροτείται μέσω σχέσεων εμπιστοσύνης, επαγγελματικής μάθησης, κατανεμημένης ευθύνης, μαθητικής φωνής και συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινότητας. Καταληκτικά, αναδεικνύονται οι επιπτώσεις της συγκεκριμένης θεώρησης για την εκπαιδευτική πολιτική και τη σχολική πράξη.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτική ηγεσία, κοινωνική δικαιοσύνη, πρόσφυγες, μετανάστες, συμπεριληπτική εκπαίδευση, σχολικό ανήκειν, μαθητική συμμετοχή

1. Εισαγωγή

Η αυξανόμενη κοινωνική, γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια των μαθητικών πληθυσμών μεταβάλλει ουσιαστικά τις οργανωσιακές και παιδαγωγικές απαιτήσεις που τίθενται στο σύγχρονο σχολείο. Η εκπαίδευση μαθητών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν αποτελεί πλέον περιφερειακό ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά κρίσιμο πεδίο μέσα από το οποίο επαναπροσδιορίζονται οι έννοιες της ισότητας, της συμμετοχής, της κοινωνικής δικαιοσύνης και, τελικά, της ίδιας της εκπαιδευτικής ποιότητας.

Η θεσμική πρόσβαση στο σχολείο, μολονότι αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση, δεν επαρκεί για τη διασφάλιση ουσιαστικής εκπαιδευτικής ένταξης. Μαθητές με εμπειρί-

ες μετανάστευσης ή αναγκαστικού εκτοπισμού μπορεί να αντιμετωπίζουν γλωσσικά εμπόδια, ασυνέχειες στην προηγούμενη εκπαιδευτική τους πορεία, κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και περιορισμένη πρόσβαση σε υποστηρικτικές δομές. Παράλληλα, η σχολική τους εμπειρία διαμορφώνεται μέσα από τις σχέσεις με εκπαιδευτικούς και συνομηλίκους, τις πραγματικές δυνατότητες συμμετοχής και τον βαθμό στον οποίο αισθάνονται ότι αναγνωρίζονται ως ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας (UNESCO, 2020· UNHCR, 2024).

Η σχεσιακή αυτή διάσταση υποστηρίζεται από σύγχρονες εμπειρικές μελέτες. Οι Mammadova και Aypay (2023), εξετάζοντας μαθητές προσφυγικού υπόβαθρου, ανέδειξαν τη σύνδεση του σχολικού ανήκειν με τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή και τις εκπαιδευτικές προσδοκίες. Αντίστοιχα, ο Sobitan (2022) ανέδειξε τη συμμετοχή, την agency, την ασφάλεια και τις εμπειρίες διαχωρισμού ως κρίσιμες διαστάσεις της σχολικής εμπειρίας μαθητών προσφυγικού υπόβαθρου. Οι Ialuna et al. (2024) ενίσχυσαν περαιτέρω το σχεσιακό επιχείρημα, καταδεικνύοντας τη σημασία των σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητή για το αίσθημα του ανήκειν σε πολιτισμικά ετερογενείς τάξεις.

Υπό το πρίσμα αυτό, η συμπερίληψη μπορεί να αναλυθεί μέσα από ένα εννοιολογικό συνεχές: Πρόσβαση → Συμμετοχή → Αναγνώριση → Ανήκειν. Το συνεχές δεν προτείνεται ως γραμμική ή αυτόματη αιτιώδης διαδικασία. Λειτουργεί ως αναλυτικό πλαίσιο για τη διάκριση διαφορετικών επιπέδων εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Η πρόσβαση αφορά τη δυνατότητα εισόδου και παραμονής στο εκπαιδευτικό σύστημα· η συμμετοχή την ουσιαστική εμπλοκή στη μαθησιακή και κοινωνική ζωή· η αναγνώριση τον σεβασμό της ταυτότητας, της φωνής και των διαφορετικών αφετηριών· και το ανήκειν τη βιωμένη εμπειρία αποδοχής, ασφάλειας και σύνδεσης με τη σχολική κοινότητα.

Ακριβώς η απόσταση μεταξύ θεσμικής πρόσβασης και βιωμένης συμπερίληψης καθιστά αναγκαία την εξέταση της εκπαιδευτικής ηγεσίας ως οργανωσιακού μηχανισμού διαμεσολάβησης. Σκοπός του άρθρου είναι, επομένως, να διερευνήσει θεωρητικά πώς η εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση των οργανωσιακών, επαγγελματικών και σχεσιακών συνθηκών μέσω των οποίων η πρόσβαση μπορεί να μετασχηματίζεται σε ουσιαστική συμμετοχή και ανήκειν.

2. Συμπερίληψη και κοινωνική δικαιοσύνη

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προϋποθέτει μετατόπιση από μια λογική προσαρμογής του μαθητή στις υφιστάμενες δομές προς μια λογική μετασχηματισμού των δομών που δημιουργούν εμπόδια στη συμμετοχή (Ainscow, 2020· UNESCO, 2020). Υπό αυτή την έννοια, η διαφορετικότητα δεν συγκροτεί από μόνη της εκπαιδευτικό πρόβλημα. Το αναλυτικό ενδιαφέρον μεταφέρεται στις θεσμικές, οργανωσιακές και παιδαγωγικές συνθήκες που μετατρέπουν συγκεκριμένες μορφές διαφορετικότητας σε εκπαιδευτικό μειονέκτημα.

Η διάκριση είναι κρίσιμη για μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο. Όταν η περιορισμένη συμμετοχή αποδίδεται αποκλειστικά στη γλωσσική επάρκεια, στην οικογενειακή κατάσταση ή στο μεταναστευτικό υπόβαθρο, η ευθύνη εντοπίζεται πρωτίστως στο άτομο. Μια οπτική κοινωνικής δικαιοσύνης εξετάζει, αντιθέτως, κατά πόσο το ίδιο το σχολείο διαθέτει τις δομές, τους πόρους, την επαγγελματική γνώση και τις σχέσεις που απαιτούνται για ισότιμη συμμετοχή.

Κατά συνέπεια, η ισότητα δεν ταυτίζεται με την ομοιόμορφη μεταχείριση. Η παροχή των ίδιων πόρων και των ίδιων πρακτικών σε μαθητές με διαφορετικές αφετηρίες και ανάγκες μπορεί να συντηρεί, αντί να περιορίζει, τις υφιστάμενες ανισότητες. Η κοινωνική δικαιοσύνη προϋποθέτει, συνεπώς, τόσο αναγνώριση των άνισων αφετηριών όσο και θεσμική ικανότητα διαφοροποιημένης ανταπόκρισης.

Η διαπίστωση αυτή μεταφέρει αναπόφευκτα τη συζήτηση από τις αρχές της συμπερίληψης στον τρόπο με τον οποίο αυτές υλοποιούνται. Το κρίσιμο ζήτημα δεν είναι μόνο τι προβλέπει η εκπαιδευτική πολιτική, αλλά πώς οι προβλέψεις της μεταφράζονται σε καθημερινή σχολική πρακτική.

3. Από την εκπαιδευτική πολιτική στη σχολική πράξη: ο διαμεσολαβητικός ρόλος της ηγεσίας

Οι πολιτικές συμπερίληψης αποκτούν πραγματικό περιεχόμενο όταν εφαρμόζονται σε συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα. Η διαδικασία αυτή, ωστόσο, δεν είναι μηχανιστική. Οι σχολικές μονάδες λειτουργούν μέσα σε διαφορετικές συνθήκες στελέχωσης, πόρων, επαγγελματικής ικανότητας και κοινωνικής σύνθεσης, ενώ η χρηματοδότηση, οι υπηρεσίες γλωσσικής και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και τα περιθώρια οργανωσιακής δράσης επηρεάζουν τη δυνατότητα εφαρμογής των πολιτικών (Ball, 2017).

Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται η εκπαιδευτική ηγεσία. Η ηγεσία δεν υποκαθιστά την εκπαιδευτική ή κοινωνική πολιτική ούτε μπορεί να εξαλείψει αυτόνομα δομικές ανισότητες. Μπορεί, όμως, να διαμορφώσει τις οργανωσιακές συνθήκες μέσα στις οποίες οι διαθέσιμοι πόροι, οι επαγγελματικές γνώσεις και οι θεσμικές κατευθύνσεις μετατρέπονται -ή δεν μετατρέπονται- σε συμπεριληπτικές πρακτικές.

Η προσέγγιση της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη είναι ιδιαίτερα χρήσιμη σε αυτό το πλαίσιο. Ο Theoharis (2007) υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική ηγεσία προσανατολισμένη στην κοινωνική δικαιοσύνη δεν περιορίζεται στην αποτελεσματική διοίκηση, αλλά αναγνωρίζει και αμφισβητεί πρακτικές και δομές που παράγουν αποκλεισμό. Για μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, αυτό σημαίνει ότι η ηγεσία χρειάζεται να εξετάζει όχι μόνο εάν οι μαθητές βρίσκονται στο σχολείο, αλλά ποιοι συμμετέχουν λιγότερο, ποιοι αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση, ποιων η φωνή απουσιάζει και ποιες οικογένειες παραμένουν περιφερειακές στη σχέση σχολείου-κοινότητας.

Η συμπεριληπτική ηγεσία διευρύνει την παραπάνω οπτική, εστιάζοντας στη δημιουργία οργανωσιακών συνθηκών στις οποίες η διαφορετικότητα αντιμετωπίζεται ως κανονικό χαρακτηριστικό της σχολικής ζωής και όχι ως έκτακτη διοικητική πρόκληση. Η διεθνής έρευνα για την εκπαίδευση προσφύγων υποδεικνύει ότι η σχολική ηγεσία καλείται να ανταποκριθεί ταυτόχρονα σε οργανωσιακές, γλωσσικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές ανάγκες.

Ωστόσο, η οργανωσιακή επίδραση της ηγεσίας δεν ασκείται άμεσα πάνω στον μαθητή. Διαμεσολαβείται από τις σχέσεις, τις επαγγελματικές πρακτικές και τις δυνατότητες συμμετοχής που συγκροτούν την καθημερινή σχολική εμπειρία. Η παρατήρηση αυτή οδηγεί από την ανάλυση της ηγεσίας στην εξέταση των σχεσιακών μηχανισμών της συμπερίληψης.

4. Σχέσεις εμπιστοσύνης και σχολικό ανήκειν ως μηχανισμοί συμπερίληψης

Το σχολικό ανήκειν προσφέρει ένα ιδιαίτερα γόνιμο αναλυτικό εργαλείο, επειδή μεταφέρει το ενδιαφέρον από τη θεσμική παρουσία στη βιωμένη σχολική εμπειρία. Δεν αφορά απλώς ένα θετικό συναίσθημα απέναντι στο σχολείο, αλλά τη δυνατότητα του μαθητή να συμμετέχει, να αναπτύσσει σχέσεις, να αισθάνεται ασφαλής και να αντιλαμβάνεται ότι η παρουσία και η φωνή του έχουν αξία.

Η μελέτη του Sobitan (2022) ανέδειξε την agency, τη συμμετοχή, την ασφάλεια και τον διαχωρισμό ως σημαντικές διαστάσεις των εμπειριών belonging μαθητών προσφυγικού υπόβαθρου. Αντίστοιχα, οι Mammadova και Aypay (2023) κατέδειξαν τη σύνδεση του σχολικού ανήκειν με παράγοντες που περιλαμβάνουν τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τις εκπαιδευτικές προσδοκίες. Η έρευνα των Ialuna et al. (2024) ενισχύει περαιτέρω τη σημασία της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή σε πολιτισμικά ετερογενείς τάξεις.

Η σχεσιακή αυτή διάσταση έχει ιδιαίτερη σημασία για μαθητές που εισέρχονται σε ένα νέο γλωσσικό, πολιτισμικό ή κοινωνικό περιβάλλον. Οι σχέσεις εμπιστοσύνης μπορούν να λειτουργήσουν ως μηχανισμός σταθερότητας και σύνδεσης, ενώ η απουσία τους μπορεί να ενισχύσει την εμπειρία περιθωριοποίησης ακόμη και όταν η τυπική πρόσβαση στο σχολείο έχει εξασφαλιστεί.

Το ανήκειν μπορεί, επομένως, να λειτουργήσει ως ποιοτικός δείκτης ουσιαστικής συμπερίληψης. Η αξιολόγηση της ένταξης μετατοπίζεται από το ερώτημα «βρίσκεται ο μαθητής στο σχολείο;» στο περισσότερο απαιτητικό ερώτημα «μπορεί να συμμετέχει, να έχει φωνή, να δημιουργεί σχέσεις και να αναγνωρίζει το σχολείο ως χώρο στον οποίο έχει θέση;».

Η σημασία των σχέσεων δεν περιορίζεται, όμως, στο επίπεδο μαθητή-εκπαιδευτικού. Έχει και οργανωσιακή διάσταση. Ένα σχολείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, μοιράζονται την ευθύνη και διαθέτουν χώρους επαγγελματικού αναστοχα-

σμού είναι περισσότερο ικανό να ανταποκριθεί σε σύνθετες ανάγκες. Η μετάβαση από τις ατομικές σχέσεις στη συλλογική ικανότητα καθιστά, επομένως, την επαγγελματική μάθηση το επόμενο κρίσιμο επίπεδο ανάλυσης.

5. Επαγγελματική μάθηση και συλλογική οργανωσιακή ικανότητα

Εάν η συμπερίληψη αποτελεί ιδιότητα της σχολικής οργάνωσης και όχι αποκλειστικά μεμονωμένων εκπαιδευτικών, τότε κρίσιμο ερώτημα είναι με ποιους μηχανισμούς η ατομική γνώση μετατρέπεται σε συλλογική επαγγελματική ικανότητα.

Η διδασκαλία σε γλωσσικά και πολιτισμικά ετερογενείς τάξεις απαιτεί περισσότερα από θετικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα. Προϋποθέτει γνώσεις σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τη γλωσσική υποστήριξη, την πολιτισμικά ανταποκρινόμενη παιδαγωγική, την αναγνώριση διαφορετικών μαθησιακών αναγκών και τον αναστοχασμό πάνω σε στερεότυπα και προσδοκίες. Οι Ialuna et al. (2024) υπογραμμίζουν τη σημασία της culturally responsive teaching self-efficacy και της επαγγελματικής ανάπτυξης σε ετερογενή εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Υπό αυτή την οπτική, η επαγγελματική μάθηση δεν μπορεί να περιορίζεται σε αποσπασματικές επιμορφώσεις. Η σχολική ηγεσία χρειάζεται να δημιουργεί χρόνο και δομές για συνεργασία, κοινό σχεδιασμό, ανταλλαγή πρακτικών, mentoring, συλλογική επίλυση προβλημάτων και συστηματικό επαγγελματικό αναστοχασμό.

Μέσω αυτών των διαδικασιών, η συμπερίληψη μπορεί να μετασχηματιστεί από ατομική καλή πρακτική σε συλλογική οργανωσιακή ικανότητα για συμπερίληψη: στη δυνατότητα δηλαδή της σχολικής μονάδας να αναγνωρίζει εμπόδια, να κινητοποιεί γνώσεις και σχέσεις, να προσαρμόζει τις πρακτικές της και να δημιουργεί σταθερές συνθήκες ουσιαστικής συμμετοχής.

Η συλλογική αυτή ικανότητα δεν ολοκληρώνεται εντός των ορίων της σχολικής μονάδας. Η εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών επηρεάζεται επίσης από τη σχέση του σχολείου με τις οικογένειες, τις κοινότητες και τις υπηρεσίες υποστήριξης. Η συμπερίληψη χρειάζεται, συνεπώς, να ιδωθεί ως οικοσυστημική και όχι αποκλειστικά ενδοσχολική διαδικασία.

6. Οικογένεια, κοινότητα και μαθητική φωνή

Οι οικογένειες με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο μπορεί να αντιμετωπίζουν γλωσσικά εμπόδια, περιορισμένη εξοικείωση με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής ή κοινωνικοοικονομικές δυσκολίες που επηρεάζουν τη δυνατότητα επικοινωνίας με το σχολείο. Για τον λόγο αυτό, η περιορισμένη παρουσία μιας οικογένειας στη σχολική ζωή δεν μπορεί να ερμηνεύεται αυτομάτως ως έλλειψη ενδιαφέροντος.

Η συμπεριληπτική σχολική ηγεσία χρειάζεται να δημιουργεί προσβάσιμους διαύλους επικοινωνίας, πραγματικές δυνατότητες συμμετοχής και συνδέσεις με κοινωνικές υ-

πηρεσίες και κοινοτικές δομές. Ιδιαίτερα όταν οι ανάγκες ενός μαθητή υπερβαίνουν το αμιγώς παιδαγωγικό πεδίο, η διεπιστημονική συνεργασία καθίσταται κρίσιμο στοιχείο της εκπαιδευτικής ανταπόκρισης.

Παράλληλα, η συμπερίληψη δεν μπορεί να σχεδιάζεται αποκλειστικά για τους μαθητές χωρίς τη συμμετοχή τους. Η μαθητική φωνή παρέχει πρόσβαση σε εμπειρίες αποκλεισμού, ασφάλειας, σχέσεων και συμμετοχής που ενδέχεται να μην είναι ορατές στους ενήλικες της σχολικής κοινότητας. Η αναγνώριση των μαθητών ως ενεργών φορέων και όχι μόνο ως αποδεκτών εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί, επομένως, αναπόσπαστο στοιχείο μιας κοινωνικά δίκαιης προσέγγισης.

Η σύνθεση των επιπέδων που προηγήθηκαν -πολιτική, ηγεσία, επαγγελματική ικανότητα, σχέσεις, οικογένεια και μαθητική φωνή- επιτρέπει πλέον τη διατύπωση ενός συνεκτικού εννοιολογικού πλαισίου.

7. Προτεινόμενο εννοιολογικό πλαίσιο

Η θεωρητική σύνθεση του άρθρου μπορεί να αποτυπωθεί ως ένα σύστημα αλληλεπιδρώντων επιπέδων: Εκπαιδευτική πολιτική και δίκαιη κατανομή πόρων → Συμπεριληπτική και κοινωνικά δίκαιη ηγεσία → Επαγγελματική μάθηση, συνεργασία και οργανωσιακή εμπιστοσύνη → Πολιτισμικά ανταποκρινόμενες και συμπεριληπτικές πρακτικές → Μαθητική φωνή, ασφάλεια και ουσιαστική συμμετοχή → Αναγνώριση και σχολικό ανήκειν.

Το πλαίσιο δεν υποδηλώνει μια απλή, γραμμική αιτιώδη ακολουθία. Αντιθέτως, αποτυπώνει αλληλεξαρτώμενους μηχανισμούς που λειτουργούν σε διαφορετικά επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η βασική θεωρητική θέση είναι ότι η εκπαιδευτική ηγεσία δεν «παράγει» άμεσα το σχολικό ανήκειν. Επηρεάζει, όμως, τις οργανωσιακές και επαγγελματικές συνθήκες μέσα στις οποίες αναπτύσσονται σχέσεις, πρακτικές και δυνατότητες συμμετοχής που μπορούν να ενισχύσουν την εμπειρία του ανήκειν. Η διάκριση αυτή αποφεύγει μια υπεραπλουστευμένη αιτιώδη σύνδεση μεταξύ ηγεσίας και μαθητικών αποτελεσμάτων και αναδεικνύει τους ενδιάμεσους οργανωσιακούς και σχεσιακούς μηχανισμούς.

8. Συζήτηση και συμπεράσματα

Η θεωρητική σύνθεση που προηγήθηκε υποδεικνύει ότι η συμπερίληψη μαθητών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο πρέπει να αντιμετωπίζεται ως πολυεπίπεδη οργανωσιακή και κοινωνική διαδικασία και όχι ως μεμονωμένη παιδαγωγική παρέμβαση.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος απαιτούνται επαρκείς πόροι, γλωσσικές και ψυχοκοινωνικές υπηρεσίες και πολιτικές που αναγνωρίζουν τις άνισες αφετηρίες. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας απαιτείται μετάβαση από τη διοικητική διαχείριση της

διαφορετικότητας στην οικοδόμηση συλλογικής οργανωσιακής ικανότητας. Σε επίπεδο εκπαιδευτικών, η επαγγελματική μάθηση χρειάζεται να συνδέει την πολιτισμική ανταπόκριση με τις σχέσεις και τη μαθησιακή συμμετοχή. Σε επίπεδο μαθητών, απαιτείται μετατόπιση από την αντιμετώπισή τους ως αποδεκτών πολιτικής προς την αναγνώρισή τους ως φορέων φωνής, agency και συμμετοχής.

Η ανάλυση αναδεικνύει παράλληλα ένα κρίσιμο όριο της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Η ηγεσία μπορεί να επηρεάσει την κουλτούρα, τις προτεραιότητες, τις συνεργασίες και τον τρόπο αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων, αλλά δεν μπορεί να εξαλείψει αυτόνομα κοινωνικές και θεσμικές ανισότητες που παράγονται πέρα από τα όρια του σχολείου. Η αναγνώριση αυτού του ορίου αποτρέπει τη μεταφορά της ευθύνης για συστημικές αδυναμίες αποκλειστικά στη σχολική μονάδα.

Από αυτή την άποψη, η συμβολή του προτεινόμενου πλαισίου βρίσκεται στη σύνδεση δύο επιπέδων που συχνά εξετάζονται χωριστά: της εκπαιδευτικής ηγεσίας ως οργανωσιακού μηχανισμού και του σχολικού ανήκειν ως βιωμένης διάστασης της συμπερίληψης. Η μεταξύ τους σχέση δεν θεωρείται άμεση. Διαμεσολαβείται από την επαγγελματική μάθηση, τις σχέσεις εμπιστοσύνης, τις πολιτισμικά ανταποκρινόμενες πρακτικές, τη μαθητική φωνή και τις δυνατότητες ουσιαστικής συμμετοχής.

Η προσέγγιση αυτή έχει συνέπειες και για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής ποιότητας. Η επιτυχία της ένταξης δεν μπορεί να αποτιμάται αποκλειστικά με βάση την εγγραφή, τη φοίτηση ή την ακαδημαϊκή επίδοση. Η ασφάλεια, η συμμετοχή, η ποιότητα των σχέσεων, η δυνατότητα έκφρασης και το αίσθημα του ανήκειν αποτελούν επίσης ουσιαστικούς δείκτες της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Καταληκτικά, η πρόσβαση αποτελεί την αφετηρία και όχι την ολοκλήρωση της συμπερίληψης. Το κρίσιμο ερώτημα για το σύγχρονο σχολείο δεν είναι μόνο εάν έχει ανοίξει τις πόρτες του στη διαφορετικότητα, αλλά εάν έχει αναπτύξει την οργανωσιακή ικανότητα να μετατρέπει την πρόσβαση σε συμμετοχή, τη συμμετοχή σε αναγνώριση και την αναγνώριση σε ανήκειν.

Υπό αυτή την έννοια, η πραγματική συμπερίληψη ολοκληρώνεται όταν ο μαθητής δεν είναι απλώς παρών στο σχολείο, αλλά μπορεί να το αναγνωρίσει ως χώρο στον οποίο έχει θέση, φωνή και σχέση.

Βιβλιογραφία

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7-16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Amina, F., Barnes, M. M., & Saito, E. (2024). Exploring teachers' understanding of and responses to the school belonging experiences of students from refugee

backgrounds. Teaching Education, 35(4), 353-369. https://doi.org/10.1080/10476210.2023.2291387

Ball, S. J. (2017). The education debate (3rd ed.). Policy Press.

Booth, T., & Ainscow, M. (2016). Index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values. Index for Inclusion Network.

Ialuna, F., Civitillo, S., & Jugert, P. (2024). Culturally responsive teaching, teacher-student relationship and school belongingness: A multi-informant study in ethnically diverse classrooms. Learning, Culture and Social Interaction, 47, 100839. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2024.100839

Mammadova, N., & Aypay, A. (2023). Syrian refugee students' sense of school belonging and educational aspirations. International Journal of Educational Development, 102, 102876. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102876

Sellars, M. (2024). Belonging and being: Developing inclusive ethos. International Journal of Leadership in Education, 27(5), 985-1008. https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1942994

Sobitan, T. (2022). Understanding the experiences of school belonging amongst secondary school students with refugee backgrounds (UK). Educational Psychology in Practice, 38(3), 259-278. https://doi.org/10.1080/02667363.2022.2084042

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. Educational Administration Quarterly, 43(2), 221-258. https://doi.org/10.1177/0013161X06293717

UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education - All means all. UNESCO.

UNESCO. (2024). Global education monitoring report 2024/5: Leadership in education: Lead for learning. UNESCO.

United Nations High Commissioner for Refugees. (2024). Refugee education: Five years on from the launch of the 2030 refugee education strategy. UNHCR.

United Nations High Commissioner for Refugees. (2025). UNHCR refugee education report 2025. UNHCR.

Διερεύνηση νεανικής παραβατικότητας σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Φανουράκης Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06

Περίληψη

Η νεανική παραβατικότητα αποτελεί ένα πολυδιάστατο κοινωνικό και εκπαιδευτικό φαινόμενο, με σημαντικές επιπτώσεις τόσο στους νέους όσο και στην ευρύτερη κοινωνία. Το παρόν άρθρο επιχειρεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σύγχρονων ερευνών (2014–2025) οι οποίες διερευνούν τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση παραβατικότητας στους νέους, με έμφαση στο ρόλο της οικογένειας, του σχολικού περιβάλλοντος και των ομάδων συνομηλίκων. Όπως προκύπτει από τα ευρήματα, κρίσιμοι παράγοντες που επηρεάζουν την νεανική παραβατικότητα αποτελούν η οικογενειακή δυναμική (συμπεριλαμβανομένων των γονεϊκών πρακτικών και της ποιότητας των συναισθηματικών δεσμών) καθώς και το σχολικό κλίμα, όπως αυτό διαμορφώνεται μέσα από τη σχέση με τους εκπαιδευτικούς και την πιθανή εμπλοκή σε βίαιες συμπεριφορές. Η μελέτη υπογραμμίζει την ανάγκη για ολοκληρωμένες παρεμβάσεις που θα αφορούν τόσο την οικογένεια όσο και το σχολικό περιβάλλον, με στόχο την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Λέξεις-κλειδιά: Νεανική παραβατικότητα, Εκπαίδευση, Γονεϊκές πρακτικές, Σχολικό περιβάλλον.

A Study of Juvenile Delinquency among High School Students.

Fanourakis Georgios, Secondary School English Language Teacher

Abstract

Juvenile delinquency is a multidimensional social and educational phenomenon with significant implications for both young people and society at large. This article presents a literature review of recent studies (2014–2025) that examine the factors contributing to the emergence of delinquency among adolescents, with an emphasis on the role of the family, the school environment, and peer groups. As the findings indicate, critical factors influencing juvenile delinquency include family dynamics (including parenting practices and the quality of emotional bonds) as well as the school climate, as shaped by relationships with teachers and potential involvement in violent behavior. The study underscores the need for comprehensive interventions that address both the family and the school environment, with the aim of preventing and addressing this phenomenon.

Key-words: Juvenile delinquency, Education, Parenting practices, School environment.

Εισαγωγή

Η νεανική παραβατικότητα είναι ένα φαινόμενο που χαρακτηρίζεται από την υιοθέτηση συμπεριφορών που αποκλίνουν από τις κοινωνικές νόρμες και τους νόμους, όπως η επιθετικότητα, η κλοπή, η χρήση ναρκωτικών και η σχολική διαταραχή (Loeber & Farrington, 2018). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η παρουσία τέτοιων συμπεριφορών δεν επηρεάζει μόνο την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών, αλλά και την κοινωνική συνοχή του σχολικού περιβάλλοντος (Dishion & Tipsord, 2020). Σύμφωνα με την κοινωνική θεωρία της μάθησης (Bandura, 2016), οι νέοι αναπαράγουν συμπεριφορές που παρατηρούν στο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Επιπλέον, η θεωρία του κοινωνικού ελέγχου (Costello & Laub, 2020 ; Hirschi, 2018) υποστηρίζει ότι η αδυναμία δημιουργίας ισχυρών δεσμών με τους κοινωνικούς θεσμούς (οικογένεια, σχολείο) αυξάνει τον κίνδυνο εμπλοκής σε παραβατικές συμπεριφορές. Πρόσφατες μελέτες (Aazami et al, 2023 ; Van der Put & Assink, 2024) έχουν καταγράψει ότι η σχέση μεταξύ γονέων και παιδιών, ιδίως σε περιπτώσεις σκληρής πειθαρχίας ή αμέλειας, σχετίζεται με την αύξηση της παραβατικότητας. Παράλληλα, το σχολικό περιβάλλον, και ειδικά η ανάπτυξη θετικών σχέσεων με εκπαιδευτικούς και συνομηλίκους, μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας (Wang & Fredricks, 2022). Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην εμφάνιση νεανικής παραβατικότητας, με έμφαση στον ρόλο της οικογένειας και του σχολείου. Η ανάλυση βασίζεται σε σύγχρονες έρευνες (2014–2025), με στόχο την προσφορά πρακτικών συμβουλών για την ανάπτυξη αποτελεσματικών προγραμμάτων πρόληψης.

Στόχοι της Εργασίας

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει ως κύριο στόχο να διερευνήσει την νεανική παραβατικότητα σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αρχικά, θα διερευνηθούν και να αναλυθούν οι πρόσφατες μελέτες (2014–2025) σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση νεανικής παραβατικότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, με έμφαση στην οικογένεια, το σχολικό περιβάλλον και τις ομάδες συνομηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται να αναδειχθεί η επίδραση των γονεϊκών πρακτικών, της οικογενειακής δυναμικής και των συναισθηματικών δεσμών στην ανάπτυξη παραβατικών συμπεριφορών στους νέους. Σε δεύτερο επίπεδο, θα μελετηθεί η σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος, των σχέσεων μαθητών-εκπαιδευτικών και της εμπλοκής σε βίαιες συμπεριφορές ή παραβατικότητα. Τέλος, θα διατυπωθούν προτάσεις για την ανάπτυξη ολοκληρωμένων προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης της νεανικής παραβατικότητας, τα οποία θα αφορούν τόσο την οικογένεια όσο και το σχολικό περιβάλλον. Στόχος της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι να δοθούν απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι κύριες μορφές νεανικής παραβατικότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης σύμφωνα με τις πρόσφατες έρευνες (2014–2025);
2. Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην εμφάνιση νεανικής παραβατικότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης;

3. Ποια είδη παρεμβάσεων (οικογενειακές, σχολικές, κοινοτικές) έχουν αποδειχθεί πιο αποτελεσματικές στην πρόληψη της νεανικής παραβατικότητας σύμφωνα με τα εμπειρικά δεδομένα;

Βασικά ευρήματα των ερευνών ανασκόπησης.

Οι σύγχρονες έρευνες (2014–2025) καταγράφουν πολυδιάστατες εκδηλώσεις νεανικής παραβατικότητας στο σχολικό περιβάλλον, με κυρίαρχες μορφές τη σχολική βία και τον εκφοβισμό, συμπεριλαμβανομένου του διαδικτυακού εκφοβισμού, ο οποίος επηρεάζει πάνω από 30% των μαθητών στις ΗΠΑ, με σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία και την ακαδημαϊκή απόδοση (Fisher et al., 2018). Παράλληλα, η σχολική αποχή και η εγκατάλειψη των σπουδών εμφανίζονται ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα με οικονομική στέρηση και οικογενειακή αστάθεια, όπου οι μαθητές αντιμετωπίζουν έως και 40% υψηλότερη πιθανότητα να εγκαταλείψουν το σχολείο σε σχολεία με αυστηρές πειθαρχικές πολιτικές (Kotok et al., 2016). Επιπλέον, οι βανδαλισμοί και η καταστροφή σχολικού υλικού συχνά αποτελούν έκφραση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων ή αντιδράσεων ενάντια σε αντιληπτές αδικίες (Martínez-Fernández et al., 2021).

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση αυτών των συμπεριφορών εντάσσονται σε πολλαπλά επίπεδα. Στο οικογενειακό πεδίο, το αυταρχικό και το αμελές γονεϊκό στυλ συνδέονται με αυξημένη επιθετικότητα και κοινωνική απόσυρση, ενώ η οικογενειακή αστάθεια, όπως οι συνεχείς συγκρούσεις ή τα διαζύγια, δημιουργεί ένα κλίμα αβεβαιότητας που ωθεί προς παραβατικές συμπεριφορές (Broll & Reynolds, 2021). Στο σχολικό πλαίσιο, οι αυστηρές πειθαρχικές πολιτικές, όπως οι συχνές αποβολές, οδηγούν σε αυξημένη εγκατάλειψη και βία, ενώ ένα υποστηρικτικό σχολικό κλίμα με αποκαταστατικές πρακτικές μπορεί να μειώσει την επανεμφάνιση παραβατικότητας έως και 40% (Lodi et al., 2021). Επιπρόσθετα, οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, ιδίως η οικονομική στέρηση και ο κοινωνικός αποκλεισμός, εντείνουν την τάση προς παραβατικές συμπεριφορές ως μηχανισμό αντιστάθμισης της περιθωριοποίησης (Devi & Bhuvaneswari, 2023).

Τέλος, τα εμπειρικά δεδομένα των επιστημονικών άρθρων που μελετήθηκαν αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων ολιστικών παρεμβάσεων που ενσωματώνουν ενέργειες σε οικογενειακό, σχολικό και κοινοτικό επίπεδο. Ειδικότερα, οι οικογενειακές παρεμβάσεις, όπως τα προγράμματα γονεϊκής εκπαίδευσης, βελτιώνουν σημαντικά την επικοινωνία και μειώνουν τις συγκρούσεις κατά 35%, ενώ η οικονομική στήριξη οικογενειών με χαμηλό εισόδημα μπορεί να μειώσει την εγκατάλειψη του σχολείου κατά 22% (Avivar-Cáceres et al., 2022). Στο σχολικό πεδίο, η εφαρμογή της αποκαταστατικής δικαιοσύνης και των προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης (SEL) ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες και μειώνει τη βία, με έρευνες να καταγράφουν βελτίωση στη διαχείριση συγκρούσεων έως και 65% (Espelage & Hong, 2019). Τέλος, οι κοινοτικές πρωτοβουλίες, όπως η δημιουργία ασφαλών χώρων και δραστηριοτήτων μετά το σχολείο, έχουν οδηγήσει σε μείωση της

εγκληματικότητας κατά 30%, ενισχύοντας παράλληλα την κοινωνική ένταξη των νέων (Gerlinger & Wo, 2016).

Κύριες Μορφές Νεανικής Παραβατικότητας στην Εκπαίδευση

Οι σύγχρονες έρευνες καταγράφουν πολυποίκιλες μορφές παραβατικής συμπεριφοράς στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι οποίες διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με γεωγραφικές και κοινωνικοοικονομικές παραμέτρους. Οι πλέον διαδεδομένες εκδηλώσεις περιλαμβάνουν την σχολική βία και τον εκφοβισμό, την σχολική αποχή και εγκατάλειψη σπουδών καθώς και τους βανδαλισμούς και την καταστροφή σχολικού υλικού. Η σχολική βία και εκφοβισμός αποτελούν από τις πιο επικίνδυνες και διαχρονικές μορφές παραβατικότητας. Σύμφωνα με έρευνες, η ψυχολογική και σωματική βία μεταξύ μαθητών, εμφανίζει υψηλά ποσοστά σε σχολεία με χαμηλό κοινωνικό κεφάλαιο (Espelage & Hong, 2019). Στις ΗΠΑ, πάνω από 30% των εφήβων ανέφεραν ότι έχουν υποστεί εκφοβισμό, με σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχική τους υγεία και την ακαδημαϊκή τους απόδοση (Fisher et al., 2018). Το φαινόμενο αυτό εντείνεται σε περιβάλλοντα όπου λείπουν αποτελεσματικά προγράμματα πρόληψης. Αντίστοιχα σημαντική είναι η σχολική αποχή και εγκατάλειψη σπουδών που εμφανίζεται ιδιαίτερα σε αναπτυσσόμενες χώρες, όπου η οικονομική στέρηση και η οικογενειακή αστάθεια δρουν ως κύριοι καταλύτες. Μελέτες στην Κένυα και τη Νιγηρία καταγράφουν ότι πολλοί μαθητές αναγκάζονται να εγκαταλείψουν το σχολείο νωρίς λόγω οικονομικών αναγκών ή οικογενειακής αστάθειας (Onsando et al., 2021). Επίσης, σε σχολεία με αυστηρά και τιμωρητικά μέτρα πειθαρχίας, οι μαθητές εμφανίζουν έως και 40% υψηλότερη πιθανότητα να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους (Kotok et al., 2016), γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη για πιο αποκαταστατικές προσεγγίσεις. Τέλος, βανδαλισμοί και καταστροφή σχολικού υλικού αποτελούν άλλη μια συχνή μορφή παραβατικότητας, η οποία συχνά σχετίζεται με ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Έρευνες δείχνουν ότι τέτοιες συμπεριφορές προέρχονται συχνά από έλλειψη προσωπικής ταυτότητας και επιθυμία για προσοχή (Martínez-Fernández et al., 2021). Σε πολλές περιπτώσεις, οι βανδαλισμοί αποτελούν έκφραση αντίδρασης ενάντια σε αντιληπτές αδικίες ή έλλειψη σύνδεσης με το σχολικό περιβάλλον.

Μορφή Παραβατικότητας	Σχετικές Έρευνες	Κύρια Στατιστικά/Συμπεράσματα
Σχολική βία & εκφοβισμός	Espelage & Hong (2019), Fisher et al. (2018)	30% των μαθητών στις ΗΠΑ ανέφεραν θύματα εκφοβισμού
Αποχή & εγκατάλειψη σχολείου	Kotok et al. (2016), Onsando et al. (2021)	40% υψηλότερη πιθανότητα εγκατάλειψης σε αυστηρά σχολεία
Βανδαλισμοί	Martínez-Fernández et al. (2021)	Σχετίζεται με ψυχοκοινωνική δυσαρμονία
Χρήση ουσιών	Climent-Galarza et al. (2022)	Ιδιαίτερα διαδεδομένη σε εφήβους με χαμηλή γονεϊκή επίβλεψη

Πίνακας 1: Κύριες Μορφές Νεανικής Παραβατικότητας

Παράγοντες που συμβάλλουν στην νεανική παραβατικότητα

Σχέση Γονικού Στυλ και Παραβατικότητας

Η οικογένεια αποτελεί τον πρωταρχικό χώρο κοινωνικοποίησης των εφήβων, με τον τρόπο διακυβέρνησής της να επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη της συμπεριφοράς τους. Έρευνες διαπιστώνουν ότι το στυλ γονικής μέριμνας και η οικογενειακή σταθερότητα λειτουργούν ως καθοριστικοί παράγοντες για την εμφάνιση ή μη παραβατικής συμπεριφοράς.

Συγκεκριμένα, το αυταρχικό στυλ γονικής μέριμνας, που χαρακτηρίζεται από αυστηρό έλεγχο και έλλειψη συναισθηματικής θέρμης, συσχετίζεται με αυξημένα ποσοστά επιθετικότητας και κοινωνικής απόσυρσης (Amran & Basri, 2020; Onsando et al., 2021). Οι έφηβοι που μεγαλώνουν σε τέτοια περιβάλλοντα τείνουν να αναπτύσσουν αντιδραστικές συμπεριφορές, ενώ η έλλειψη συναισθηματικής υποστήριξης μπορεί να οδηγήσει σε αναζήτηση αποδοχής μέσω αρνητικών ομάδων συνομηλίκων. Παράλληλα, το αμελές στυλ γονικής μέριμνας, όπου οι γονείς απουσιάζουν συναισθηματικά και αποφεύγουν την επίβλεψη, σχετίζεται με ελλιπή έλεγχο της συμπεριφοράς και αυξημένο κίνδυνο εμπλοκής σε βίαιες ή παραβατικές ενέργειες (Tan & Yasin, 2020; Climent-Galarza et al., 2022). Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι έφηβοι συχνά αισθάνονται παραμελημένοι, με αποτέλεσμα να αναζητούν προσοχή ή επιβεβαίωση μέσα από αντισυμβατικές πρακτικές. Επιπλέον, η οικογενειακή αστάθεια**,** που εκδηλώνεται μέσα από συχνές συγκρούσεις μεταξύ των γονέων ή ακόμη και μέσω διαζυγίων, δημιουργεί ένα κλίμα αβεβαιότητας και συναισθηματικής δυσφορίας για τους εφήβους (Broll & Reynolds, 2021). Οι συνεχείς εντάσεις στο οικογενειακό περιβάλλον αποσπούν την προσοχή των εφήβων από τις σχολικές τους υποχρεώσεις και μπορεί να οδηγήσουν σε μειωμένη ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά και σε αυξημένη τάση για αποστροφή από τους θεσμούς. Αντίθετα, ένα δημοκρατικό στυλ γονικής μέριμνας, που συνδυάζει σαφή όρια με συναισθηματική υποστήριξη, φαίνεται να αποτελεί προστατευτικό παράγοντα έναντι της παραβατικότητας (Llorca et al., 2017). Σε τέτοια περιβάλλοντα, οι έφηβοι αναπτύσσουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και ικανότητα αυτορρύθμισης, γεγονός που μειώνει την πιθανότητα εμπλοκής σε αντικοινωνικές συμπεριφορές.

Στυλ Γονικής Μέριμνας	**Επιπτώσεις**	**Έρευνες**
Αυταρχικός	Αυξημένη επιθετικότητα, απόσυρση	Amran & Basri (2020); Onsando et al. (2021)
Αμελής	Ελλιπής επίβλεψη, εμπλοκή σε βία	Tan & Yasin (2020); Climent-Galarza et al. (2022)
Δημοκρατικός	Μειωμένος κίνδυνος παραβατικότητας	Llorca et al. (2017)

Πίνακας 2: Σχέση Γονικού Στυλ και Παραβατικότητας

Σχολικό Κλίμα και Διαχείριση Συμπεριφοράς

Το σχολικό κλίμα και οι υιοθετούμενες πειθαρχικές πολιτικές αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για τη συμπεριφορά των μαθητών. Έρευνες διαπιστώνουν ότι αυστηρές πολιτικές, όπως οι συχνές αποβολές, οδηγούν σε ανεπιθύμητα αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένης της αυξημένης εγκατάλειψης των σχολικών υποχρεώσεων (Kotok et al., 2016; Del Toro & Wang, 2022). Συγκεκριμένα, μαθητές σε σχολεία με πολιτικές μηδενικής ανοχής εμφανίζουν υψηλότερες πιθανότητες να αποχωρήσουν από το εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ παράλληλα παρατηρείται αύξηση των περιστατικών βίας (Daly et al., 2016; Gerlinger & Wo, 2016). Αντίθετα, αποκαταστατικές πρακτικές**,** όπως η διαμεσολάβηση και η επανορθωτική δικαιοσύνη, έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στη βελτίωση της συμπεριφοράς και στη μείωση της επανεμφάνισης της εγκληματικότητας (Lodi et al., 2021). Τέτοιες προσεγγίσεις ενισχύουν την αίσθηση της δικαιοσύνης και της κοινότητας, προωθώντας τη λύση των συγκρούσεων μέσω διαλόγου και εμπιστοσύνης. Αντίθετα, ένα θερμό και υποστηρικτικό σχολικό κλίμα συνδέεται με σημαντική μείωση της παραβατικότητας (Bradshaw et al., 2021; Martínez-Fernández et al., 2021). Σε περιβάλλοντα όπου οι μαθητές αισθάνονται σεβαστοί και υποστηριγμένοι, μειώνονται τα περιστατικά βίας και ενισχύεται η ακαδημαϊκή εμπλοκή. Συνεπώς, η προώθηση θετικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με εναλλακτικές μεθόδους διαχείρισης συμπεριφοράς, αποτελούν πρακτικές που μπορούν να δημιουργήσουν ασφαλή και παραγωγικά σχολικά περιβάλλοντα.

Παράγοντας	**Συνέπειες**	**Έρευνες**
Αυστηρές πολιτικές	Αύξηση βίας, εγκατάλειψη σχολείου	Daly et al. (2016); Gerlinger & Wo (2016)
Θερμό, υποστηρικτικό κλίμα	Μείωση παραβατικότητας	Bradshaw et al. (2021); Martínez-Fernández et al. (2021)

Πίνακας 3: Επιπτώσεις Σχολικού Κλίματος

Η επιρροή των συνομηλίκων στην νεανική παραβατικότητα

Η παρουσία των ομοτίμων αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των εφήβων, με επιπτώσεις που κυμαίνονται από την ενίσχυση της παραβατικότητας έως την προαγωγή θετικών κοινωνικών δεσμών. Σύμφωνα με την έρευνα του Ifedigbo και συν. (2023), η αρνητική πίεση της ομάδας εντείνει την εμπλοκή σε βίαιες συμπεριφορές ή την κοινωνική απομόνωση, ιδίως όταν οι νέοι αναζητούν αποδοχή σε εχθρικά περιβάλλοντα. Αντίθετα, η συμμετοχή σε θετικές ομαδικές δραστηριότητες, όπως ο αθλητισμός ή οι καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, λειτουργεί ως προστατευτικός μηχανισμός, μειώνοντας τους κινδύνους παραβατικότητας (Llorca et al., 2017). Αυτή η διττή δυναμική υπογραμμίζει την ανάγκη για παρεμβάσεις που ενισχύουν τις θετικές ομαδικές αλληλεπιδράσεις, μετατρέποντας την επιρροή των ομοτίμων σε εργαλείο κοινωνικής ένταξης.

Στοιχείο	Επιρροή	Μηχανισμός	Παραπομπή
Αρνητική πίεση ομάδας	Αύξηση βίας/απομόνωσης	Αναζήτηση αποδοχής μέσω παραβατικότητας	Ifedigbo et al. (2023)
Θετικές δραστηριότητες	Μείωση παραβατικότητας	Κοινωνικοί δεσμοί & αυτοπεποίθηση	Llorca et al. (2017)

Πίνακας 4: Ανάλυση Επιρροής Ομοτίμων.

Παρεμβάσεις για την Πρόληψη της Νεανικής Παραβατικότητας.

Η αποτελεσματική καταπολέμηση της νεανικής παραβατικότητας απαιτεί ολιστική προσέγγιση που ενσωματώνει παρεμβάσεις σε οικογενειακό, σχολικό και κοινοτικό επίπεδο. Οι οικογενειακές παρεμβάσεις αποτελούν θεμέλιο λίθο για την πρόληψη της νεανικής παραβατικότητας. Σύμφωνα με έρευνα των Broll και Reynolds (2021), οι γονείς που συμμετείχαν σε τέτοια προγράμματα ανέφεραν σημαντική μείωση των συγκρούσεων με τα παιδιά τους κατά 35%, αύξηση της συναισθηματικής στήριξης και βελτίωση στην επιβολή ορίων στην συμπεριφορά. Παράλληλα, η οικονομική στήριξη οικογενειών με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, όπως επιδόματα και δωρεάν σίτιση, έχει αποδειχτεί καίρια για τη μείωση της σχολικής εγκατάλειψης. Μελέτη του Avivar-Cáceres και συνεργατών (2022) διαπίστωσε 22% μείωση των ποσοστών εγκατάλειψης του σχολείου, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους και αποτρέποντας την εμπλοκή των νέων σε παράνομες δραστηριότητες για οικονομικό κέρδος.

Στο σχολικό περιβάλλον, η επανορθωτική δικαιοσύνη έχει εμφανίσει αξιόλογα αποτελέσματα. Αυτή η προσέγγιση, που εφαρμόζεται μέσω κύκλων διαλόγου μεταξύ θύτη και θύματος και αποζημιωτικών ενεργειών όπως η κοινωνική εργασία, σύμφωνα με τη μελέτη των Lodi και συνεργατών (2021), οδηγεί σε 40% μείωση των επαναληπτικών παραπτωμάτων σε σύγκριση με τις παραδοσιακές τιμωρίες. Επιπλέον, τα προγράμματα κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης (SEL) έχουν επιδείξει σημαντική αποτελεσματικότητα. Έρευνα των Espelage και Hong (2019) ανέδειξε 28% αύξηση στις δεξιότητες αναγνώρισης συναισθημάτων, χρήση διαλόγου αντί βίας στο 65% των συγκρούσεων και βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων κατά 15%.

Στο πλαίσιο της κοινοτικής δράσης, η συνεργασία μεταξύ σχολείων και κοινοτήτων για τη δημιουργία ασφαλών χώρων και δραστηριοτήτων μετά το σχολείο έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική. Έρευνα των Gerlinger και Wo (2016) κατέγραψε 30% μείωση των συλλήψεων σε περιοχές με τέτοια προγράμματα, ενώ ταυτόχρονα προώθησε την κοινωνική ένταξη των νέων μέσω της αυξημένης συμμετοχής τους σε εθελοντικές δράσεις. Τέλος, τα κρατικά προγράμματα ευαισθητοποίησης, όπως το D.A.R.E., έχουν επιτύχει σημαντική μείωση τόσο του εκφοβισμού όσο και της χρήσης ναρκωτικών. Ειδικότερα, το D.A.R.E. αποτελεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρόληψης χρήσης ναρκωτικών ουσιών και βίας με στόχο να ενημερώσει τους μαθητές σχετικά με τα ναρκωτικά, το αλκοόλ και την βία, να τους διδάξει δεξιότητες λή-

ψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων και να τους βοηθήσει να αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση τους και την ικανότητα τους να αντιστέκονται στην πίεση των συνομήλικων. Συγκεκριμένα, μελέτη των Bradshaw και συνεργατών (2021) ανέφερε 25% πτώση των περιπτώσεων εκφοβισμού και 18% μείωση της χρήσης ναρκωτικών σε εφήβους ηλικίας 15-17 ετών.

Συνολικά, η συνδυασμένη εφαρμογή οικογενειακών, σχολικών και κοινοτικών παρεμβάσεων προσφέρει ένα ολοκληρωμένο και επιστημονικά τεκμηριωμένο πλαίσιο αντιμετώπισης της νεανικής παραβατικότητας με κάθε επίπεδο παρέμβασης να συμπληρώνει τα υπόλοιπα, δημιουργώντας έτσι ένα δίκτυο υποστήριξης που αντιμετωπίζει τις πολυδιάστατες αιτίες του φαινομένου, από την ατομική έως την κοινωνική διάσταση.

Συμπεράσματα

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση των δεκαοκτώ ερευνών σχετικά με την νεανική παραβατικότητα, ανέδειξε σημαντικές διαπιστώσεις. Όσον αφορά τις κύριες μορφές, αυτές περιλαμβάνουν την σχολική βία και τον εκφοβισμό (ψυχολογικό, σωματικό, cyberbullying). Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση αυτών των συμπεριφορών προέρχονται από πολλαπλά επίπεδα. Στο οικογενειακό επίπεδο, το αυταρχικό ή αμελές γονεϊκό στυλ αυξάνει τον κίνδυνο παραβατικότητας, ενώ το δημοκρατικό στυλ μειώνει την εμπλοκή σε βίαιες συμπεριφορές έως και 30% (Llorca et al., 2017). Η οικογενειακή αστάθεια, όπως διαζύγια ή συνεχείς συγκρούσεις, αποτελεί επιπλέον παράγοντα κινδύνου (Broll & Reynolds, 2021). Στο σχολικό επίπεδο, αυστηρές πειθαρχικές πολιτικές (π.χ. αποβολές) σχετίζονται με αυξημένη εγκατάλειψη, ενώ η επανορθωτική δικαιοσύνη μπορεί να μειώσει την επανεμφάνιση παραβατικότητας κατά 40% (Lodi et al., 2021). Επιπρόσθετα, η αρνητική επιρροή ομάδων συνομηλίκων και οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες (οικονομική στέρηση, κοινωνικός αποκλεισμός) ενισχύουν την τάση προς αντικοινωνικές συμπεριφορές (Devi & Bhuvaneswari, 2023).

Για την αντιμετώπιση του φαινομένου, έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές οι ολιστικές παρεμβάσεις. Στο οικογενειακό πεδίο, προγράμματα γονεϊκής εκπαίδευσης οδηγούν σε 35% μείωση συγκρούσεων και βελτίωση της συναισθηματικής στήριξης (Broll & Reynolds, 2021), ενώ η οικονομική ενίσχυση οικογενειών μειώνει την εγκατάλειψη του σχολείου κατά 22% (Avivar-Cáceres et al., 2022). Στο σχολικό πεδίο, η εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης (SEL) αυξάνει την ενσυναίσθηση και μειώνει τη βία κατά 28% (Espelage & Hong, 2019), ενώ η αποκαταστατική δικαιοσύνη ενισχύει τη συλλογική ευθύνη. Τέλος, οι κοινοτικές πρωτοβουλίες, όπως η δημιουργία ασφαλών χώρων και εθελοντικών δράσεων, μειώνουν την εγκληματικότητα κατά 30% (Gerlinger & Wo, 2016).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Aazami, A., Valek, R., Ponce, A. N., & Zare, H. (2023). Risk and protective factors and interventions for reducing juvenile delinquency: A systematic review. *Social Sciences*, *12*(9), 474.

Amran, M. S., & Basri, N. A. (2020). Investigating the relationship between parenting styles and juvenile delinquent behaviour. *Universal Journal of Educational Research, 8*(11), 25–32.

Avivar-Cáceres, S., Prado-Gascó, V., & Parra-Camacho, D. (2022). Effectiveness of the FHaCE Up! Program on school violence, school climate, conflict management styles, and socio-emotional skills on secondary school students. *Sustainability, 14*(24), 17013.

Bandura, A. (2016). *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*. Worth Publishers.

Bradshaw, C. P., Cohen, J., Espelage, D. L., & Nation, M. (2021). Addressing school safety through comprehensive school climate approaches. *School Psychology Review, 50*(2-3), 221–236.

Broll, R., & Reynolds, D. (2021). Parental responsibility, blameworthiness, and bullying: Parenting style and adolescents' experiences with traditional bullying and cyberbullying. *Criminal Justice Policy Review, 32*(5), 447–468.

Climent-Galarza, S., Alcaide, M., Garcia, O. F., Chen, F., & Garcia, F. (2022). Parental socialization, delinquency during adolescence and adjustment in adolescents and adult children. *Behavioral Sciences, 12*(11), 448.

Costello, B. J., & Laub, J. H. (2020). Social control theory: The legacy of Travis Hirschi's causes of delinquency. *Annual review of Criminology*, *3*(1), 21-41. https://doi.org/10.1146/annurev-criminol-011419-041527

Daly, B. P., Hildenbrand, A. K., Haney-Caron, E., Goldstein, N. E., Galloway, M., & DeMatteo, D. (2016). Disrupting the school-to-prison pipeline: Strategies to reduce the risk of school-based zero tolerance policies resulting in juvenile justice involvement. *Psychology, Public Policy, and Law, 22*(2), 253–266.

Del Toro, J., & Wang, M. T. (2022). The roles of suspensions for minor infractions and school climate in predicting academic performance among adolescents. *American Psychologist, 77*(2), 173.

Devi, S., & Bhuvaneswari, M. (2023). The Impact of Juvenile Victimization, Peer Influence, Birth Order, Parenting Style, and Home Environment on Delinquent

Behaviour: Literature Review. *International Journal of Indian Psychology, 11*(3).

Dishion, T. J., & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual review of psychology*, *62*(1), 189-214.

Espelage, D. L., King, M. T., & Colbert, C. L. (2018). Emotional intelligence and school-based bullying prevention and intervention. In *Emotional intelligence in education: Integrating research with practice* (pp. 217-242). Cham: Springer International Publishing.

Espelage, D. L., & Hong, J. S. (2019). School climate, bullying, and school violence. *Annual Review of Psychology, 70*, 751–776.

Espelage, D. L., Ingram, K. M., Hong, J. S., & Merrin, G. J. (2022). Bullying as a developmental precursor to sexual and dating violence across adolescence: Decade in review. *Trauma, Violence, & Abuse*, *23*(4), 1358-1370.

Farina, K. A. (2019). Promoting a culture of bullying: Understanding the role of school climate and school sector. *Journal of School Choice, 13*(1), 94–120.

Fisher, B. W., Viano, S., Chris Curran, F., Alvin Pearman, F., & Gardella, J. H. (2018). Students' feelings of safety, exposure to violence and victimization, and authoritative school climate. *American Journal of Criminal Justice, 43*, 6–25.

Gerlinger, J., & Wo, J. C. (2016). Preventing school bullying: Should schools prioritize an authoritative school discipline approach over security measures?. *Journal of School Violence, 15*(2), 133–157.

Hirschi, T. (2018). *Causes of delinquency*. Routledge.

Ifedigbo, C. F., Anyaorah, G., Okafor, P. C., & Uzoma, C. (2023). Peer Influence and Parenting Style as Correlates of Adolescents' Delinquent Behaviour among Secondary School Students: Need for School-Based Delinquency Prevention. *Socialscientia: Journal of Social Sciences and Humanities, 8*(2).

Jennings, W. G., Loeber, R., Pardini, D. A., Piquero, A. R., & Farrington, D. P. (2016). *Offending from childhood to young adulthood: Recent results from the Pittsburgh Youth Study*. Springer International Publishing.

Kazemian, L., Farrington, D. P., & Piquero, A. R. (2018). Developmental and life-course criminology.

Kotok, S., Ikoma, S., & Bodovski, K. (2016). School climate and dropping out of school in the era of accountability. *American Journal of Education, 122*(4), 569–599.

Llorca, A., Cristina Richaud, M., & Malonda, E. (2017). Parenting, peer relationships, academic self-efficacy, and academic achievement: Direct and mediating effects. *Frontiers in Psychology, 8*, 2120.

Loeber, R., & Farrington, D. P. (2018). *From juvenile delinquency to adult crime: Criminal careers, justice policy, and prevention*. Oxford University Press.

Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G. L., Scarpa, M. L., & Patrizi, P. (2021). Use of restorative justice and restorative practices at school: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(1), 96.

Martínez-Fernández, M. B., Díaz-Aguado, M. J., Chacón, J. C., & Martín-Babarro, J. (2021). Student misbehaviour and school climate: A multilevel study. *Psicología Educativa, 27*(1), 1–11.

Moffitt, T. E. (2018). Male antisocial behaviour in adolescence and beyond. *Nature Human Behaviour*, 2(3), 177-186.

Onsando, E., Mwenje, M. K., & Githui, P. (2021). The influence of parenting style on male juvenile delinquency: A case of Kamiti Youth Correction and Training Center (KYCTC), Kiambu County, Kenya. *European Journal of Humanities and Social Sciences, 1*(3), 21–29.

Sun, G., & Zhang, T. H. (2023). Peer Influence on Youth Delinquency: How Does School-Level Teacher Quality Matter?. *Crime & Delinquency, 00111287231207385*.

Tan, W. N., & Yasin, M. (2020). Parents' roles and parenting styles on shaping children's morality. *Universal Journal of Educational Research, 8*(3), 70–76.

Η Διαχείριση και η πρόληψη περιστατικών ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού (Ε.ΒΙ.Ε)

Ακρίδας Παναγιώτης Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Ed.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο διερευνά την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό (Ε.ΒΙ.Ε) που έχει γίνει αντικείμενο προσοχής, συζήτησης και μελέτης τα τελευταία έτη. Μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών επιλέγει να παραμείνει στην σιωπή και διαχειρίζεται μόνος του την κατάσταση. Στην παρούσα εργασία αποσαφηνίζονται οι έννοιες "Ενδοσχολική Βία" και "Εκφοβισμός". Αναλύονται τα αίτια, τα χαρακτηριστικά, οι μορφές, οι επιπτώσεις και τα μέτρα πρόληψης της Ε.ΒΙ.Ε.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολική βία, Σχολικός εκφοβισμός, Θύτες και θύματα.

Management and prevention of incidents of school violence and bullying (I.V.I.E)

Akridas Panagiotis, Primary Teacher, M.Ed.

Abstract

This article explores School Violence and Bullying (SVB) among students, which has been the subject of attention, discussion and study in recent years. A large number of students choose to remain silent and manage the situation on their own. This paper clarifies the concepts of "SVB" and "Bullying". The causes, characteristics, forms, effects and preventive measures of SVB are analyzed.

Key-Words: School violence, School bullying, victimization and bystander.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει το πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο της σχολικής βίας και του εκφοβισμού που έχει πάρει ανησυχητικές διαστάσεις και έχει βλαβερές συνέπειες στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας αρχικά πραγματοποιήθηκε μελέτη της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας και στη συνέχεια η 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.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το φαινόμενο της Ενδοσχολικής Βίας και Εκφοβισμού (Ε.ΒΙ.Ε.)

Η σχολική βία περιλαμβάνει επιθετικές συμπεριφορές που γίνονται πρόσωπο με πρόσωπο. Δεν περιορίζεται σε πρόσωπο με πρόσωπο. Αυτός που ασκεί βία απειλεί λεκτικά το θύμα, του επιτίθεται σωματικά, τον σπρώχνει, του ρίχνει κλωτσιές και τον ντροπιάζει χλευάζοντάς τον. Στοχεύει στη δημιουργία αρνητικής φήμης και στη μείωση της κοινωνικής θέσης του μαθητή, χρησιμοποιώντας την ηλεκτρονική διάδοση ενοχλητικών φημών, διαδίδει αρνητικά σχόλια, οργανώνει μια ομάδα μαθητών για να απομονώσουν τον μαθητή-που του ασκείται βία.

Η βία εκδηλώνεται στο σχολείο, στο διαδίκτυο, στις σχολικές εκδηλώσεις, στη γειτονιά των μαθητών, στο σχολικό λεωφορείο κ.α (Saldiraner & Gizir, 2021). Σύμφωνα με τον Armitage (2021) για μερικά παιδιά η σκέψη και μόνο να μιλήσουν σε κάποιον είναι χειρότερη και από τον ίδιο τον εκφοβισμό. Ντρέπονται, γιατί πρέπει να εκθέσουν το ελάττωμά τους. Επίσης, απαγορεύεται η εξαγωγή αρνητικών πληροφοριών εκτός της ομάδας. Ασκείται πίεση και ακολουθείται ένα είδος "ομερτά" ή "νόμος της σιωπής" (Vveinhardt et al., 2019).

Οριοθέτηση του φαινομένου (E.BI.E.)

Οι πρώτες προσπάθειες για συστηματική μελέτη του σχολικού εκφοβισμού ξεκίνησαν το 1970 από έναν Νορβηγό καθηγητή Ψυχολογίας, τον Dan Olweus (Νικολάου, 2013).

Κατά τους Olweus & Limber (2010) ένας μαθητής υφίσταται εκφοβισμό όταν εκτίθεται επανειλημμένα και με την πάροδο του χρόνου, σε αρνητικές ενέργειες εκ μέρους ενός ή περισσότερων μαθητών. Αυτές οι αρνητικές ενέργειες πραγματοποιούνται με σωματική επαφή, με λόγια ή χειρονομίες ή αποκλεισμό από μια ομάδα.

Προτείνεται ένας αναθεωρημένος ορισμός του σχολικού εκφοβισμού, που ορίζει τρία βασικά χαρακτηριστικά. Αυτά είναι η στοχευμένη συμπεριφορά, η ανισορροπία δύναμης και η πρόκληση βλάβης των θυμάτων. Παραλείπεται εδώ η έννοια της επανάληψης και τονίζεται η στοχευμένη και όχι απλά σκόπιμη εχθρική ενέργεια. Με αυτόν τον τρόπο δηλώνεται η στενή διασύνδεση του φαινομένου με την προληπτική και όχι με την αντιδραστική επιθετικότητα. Διαφαίνεται η σημασία της ανισορροπίας δύναμης ως καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση αποτελεσματικών παρεμβάσεων κατά της σχολικής βίας (Volk et al., 2014).

Ο Roberts ορίζει τον σχολικό εκφοβισμό ως «ένα συνδυασμό λεκτικών και σωματικών επιθέσεων και κακοποιήσεων, που απευθύνονται από έναν δράστη-θύτη «εκφοβιστή» -the bully- σε ένα στόχο το θύμα (EPSYPE, 2015).

Είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2019) στο Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας η βία ορίζεται ως η «άσκηση σωματικής ή άλλης δύναμης, ή χρησιμοποίηση απειλών».

Σχολική βία είναι η κακοποίηση που μπορεί να υποστούν οι μαθητές εντός του σχολικού περιβάλλοντος ή οι μαθητές που βρίσκονται καθοδόν προς ή από το

σχολείο (Cuellar, 2016).

Στην άμεση βία περιλαμβάνονται τα περιστατικά, που υπάρχει «εμφανής» θύτης, ενώ στην έμμεση ο θύτης είναι «συγκαλυμμένος» (Bulut et al., 2020).

Σύμφωνα με το Νόμο 5029/2023 ΦΕΚ Α΄ "Ζούμε Αρμονικά Μαζί Σπάμε τη Σιωπή" στο Άρθρο 4 ορίζεται: Κάθε μορφή σωματικής, λεκτικής, ψυχολογικής, συναισθηματικής, κοινωνικής, ρατσιστικής, σεξουαλικής, ηλεκτρονικής, διαδικτυακής ή άλλης βίας και παραβατικής συμπεριφοράς, που πλήττει τη σχολική κοινότητα και διαταράσσει την εκπαιδευτική διαδικασία, συνιστά ενδοσχολική βία και εκφοβισμό και ιδίως:

α) η προσβολή της αξιοπρέπειας, της τιμής και της υπόληψης του μαθητή,

β) η συστηματική ή σκόπιμη ή επαναλαμβανόμενη απειλή και προσβολή της προσωπικότητας, της σωματικής ακεραιότητας ή της ψυχικής ισορροπίας των μαθητών,

γ) η ανεπιθύμητη, επιθετική συμπεριφορά που εκδηλώνεται μεταξύ παιδιών σχολικής ηλικίας και η ανάλογη συμπεριφορά εκπαιδευτικών που περιλαμβάνει πραγματική ή αντιληπτή ανισορροπία δύναμης,

δ) η παρεμπόδιση της ομαλής διεξαγωγής των μαθημάτων και ο βίαιος αποκλεισμός μαθητών είτε από την εκπαιδευτική διαδικασία είτε από τη συμμετοχή τους στην καθημερινή σχολική ζωή, καθώς και ο εν γένει κοινωνικός αποκλεισμός, οι απειλές και η ψυχολογική βία στις επαφές των μαθητών με τους συμμαθητές τους,

ε) η επιβολή με τη βία και ο εξαναγκασμός σε πράξεις ή παραλείψεις παρά τη θέληση των μαθητών,

στ) οποιαδήποτε μορφή βίαιης ή απαξιωτικής συμπεριφοράς ή η ενθάρρυνση σε διάπραξη βίαιων εκδηλώσεων που διαταράσσουν τη σχολική γαλήνη και πλήττουν το κύρος της εκπαιδευτικής κοινότητας,

ζ) ο εκφοβισμός ή η εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών ικανών να διαταράξουν την ψυχική ισορροπία και να πλήξουν μαθητές με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και

η) η προσβολή, οι διακρίσεις ή οι παρενοχλήσεις στη βάση των θρησκευτικών πεποιθήσεων, της εθνοτικής καταγωγής, της φυλής, του φύλου, του σεξουαλικού προσανατολισμού, της ταυτότητας φύλου, της έκφρασης ή των χαρακτηριστικών φύλου, της αναπηρίας, της κατάστασης υγείας και της σωματικής ή άλλης πραγματικής κατάστασης του μαθητή. Το παρόν εφαρμόζεται αναλόγως για μορφές βίας και συμπεριφορές που εκδηλώνονται προς εκπαιδευτικούς και άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Αιτίες της Ενδοσχολικής Βίας και του Εκφοβισμού

Οι αιτίες του σχολικού εκφοβισμού και της βίας είναι πολυδιάστατες και συνήθως σχετίζονται με έναν συνδυασμό ατομικών, κοινωνικών, οικογενειακών και σχολικών παραμέτρων. Παρακάτω παρατίθεται μια ανασκόπηση των βασικών αιτίων που οδηγούν

στην εμφάνιση αυτών των φαινομένων:

i. **Οικογενειακοί Παράγοντες:**

- Κακοποίηση ή παραμέληση: Τα παιδιά που ζουν σε οικογένειες με βία ή παραμέληση μπορεί να αναπτύξουν επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο, καθώς θεωρούν τη βία ως φυσική και αποδεκτή αντίδραση.
- Αδυναμία γονεϊκής καθοδήγησης ή αδιαφορία: Οι γονείς που δεν είναι συναισθηματικά διαθέσιμοι ή δεν παρέχουν αρκετή καθοδήγηση στο παιδί τους ενδέχεται να συμβάλλουν στην ανάπτυξη συμπεριφορών εκφοβισμού ή βίας.
- Παραδείγματα αρνητικής συμπεριφοράς από γονείς ή άλλους συγγενείς: Η βία ή η επιθετικότητα που παρατηρείται από τους γονείς ή τα μέλη της οικογένειας μπορεί να μεταδοθεί στο παιδί, το οποίο μπορεί να τη μιμηθεί στο σχολικό περιβάλλον.

ii. **Ατομικά Χαρακτηριστικά του Θύτη και του Θύματος:**

- Ανασφάλεια και χαμηλή αυτοεκτίμηση: Τα παιδιά που νιώθουν ανασφάλεια ή έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να επιλέγουν να εκφοβίζουν άλλους προκειμένου να αισθανθούν ανώτερα ή να ενισχύσουν την αίσθηση της δύναμής τους.
- Ανικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων: Ορισμένα παιδιά, ειδικά αυτά με συναισθηματικές ή ψυχολογικές δυσκολίες, ενδέχεται να εκδηλώνουν επιθετικότητα λόγω ανικανότητας να διαχειριστούν τον θυμό ή την απογοήτευσή τους.
- Θύματα βίας ή εκφοβισμού: Ορισμένα παιδιά που έχουν βιώσει βία ή εκφοβισμό σε προηγούμενες φάσεις της ζωής τους μπορεί να αναπτύξουν επιθετική συμπεριφορά ως απάντηση στις δικές τους εμπειρίες.

iii. **Σχολικό Περιβάλλον:**

- Έλλειψη επίβλεψης και παρέμβασης από τους δασκάλους/καθηγητές: Η έλλειψη επαρκούς επίβλεψης και διαχείρισης των συγκρούσεων από τους δασκάλους μπορεί να επιτρέπει τη διάδοση της βίας και του εκφοβισμού.
- Ανεπαρκής εκπαίδευση για την επίλυση συγκρούσεων και την κοινωνική ένταξη: Η απουσία εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προάγουν την ενσυναίσθηση, την επίλυση συγκρούσεων και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να ενισχύσει την επιθετικότητα στο σχολείο.
- Αδυναμία του σχολείου να διαχειριστεί τις διαφορές και τη διαφορετικότητα: Η μη αποδοχή της διαφορετικότητας (είτε αυτή αφορά φυλή, φύλο, θρησκεία, σεξουαλική προτίμηση ή άλλες κοινωνικές ομάδες) μπορεί να δημιουργήσει ένταση και να οδηγήσει σε εκφοβισμό και βία.

iv. **Κοινωνικοί Παράγοντες:**

- Επιρροή της κοινωνικής ομάδας: Ορισμένα παιδιά μπορεί να συμμετέχουν σε πράξεις εκφοβισμού για να ενταχθούν ή να διατηρήσουν την κοινωνική τους θέση στην ομάδα των συνομηλίκων τους. Η πίεση από τους φίλους και η ανάγκη να εντυπωσιάσουν μπορεί να ενθαρρύνουν τη βία.
- Κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις: Η πίεση για να συμμορφωθούν με τα κοινωνικά πρότυπα για το φύλο, τη δύναμη ή την εξουσία μπορεί να ενθαρρύνει την επιθετικότητα, ιδίως στους εφήβους που προσπαθούν να προσαρμοστούν σε αυτά τα πρότυπα.
- Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και Κοινωνικά Δίκτυα: Η συνεχής έκθεση σε βίαιες εικόνες ή συμπεριφορές σε τηλεοπτικά προγράμματα, βιντεοπαιχνίδια, και κοινωνικά μέσα μπορεί να εξοικειώσει τα παιδιά με τη βία και να την θεωρήσουν ως φυσικό τρόπο αντίδρασης σε συγκρούσεις.

v. **Πολιτισμικοί και Οικονομικοί Παράγοντες:**

- Χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο: Τα παιδιά από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα ή από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες μπορεί να βιώνουν αυξημένο άγχος, δυσκολίες στο σπίτι ή περιορισμένη πρόσβαση σε υγιείς δραστηριότητες και υποστήριξη, γεγονός που μπορεί να εντείνει τη βία.
- Κοινωνική απομόνωση: Η απομόνωση και η απογοήτευση από την κοινωνία μπορούν να ενισχύσουν την επιθετική συμπεριφορά, καθώς ορισμένα παιδιά μπορεί να μην αισθάνονται ότι ανήκουν κάπου ή ότι έχουν υποστήριξη από το κοινωνικό τους περιβάλλον.
- Επιρροή της κοινότητας ή του πολιτισμού της περιοχής: Σε κάποιες κοινότητες όπου επικρατούν υψηλά επίπεδα βίας ή εγκληματικότητας, τα παιδιά μπορεί να υιοθετήσουν παρόμοια συμπεριφορά θεωρώντας τη βία ως έναν αποδεκτό τρόπο επίλυσης προβλημάτων.

vi. **Σχολικός Εκφοβισμός και Βία στο Διαδίκτυο (Cyberbullying):**

- Ανώνυμος εκφοβισμός: Στο διαδίκτυο, οι μαθητές μπορεί να αισθάνονται λιγότερο υπεύθυνοι για τις πράξεις τους λόγω της ανωνυμίας και της αποστασιοποίησης από τις συνέπειες.
- Εκφοβισμός μέσω κοινωνικών δικτύων: Οι κοινωνικές πλατφόρμες προσφέρουν εύκολες δυνατότητες για διάδοση φημών, εκφοβισμό και εξευτελισμό των άλλων, το οποίο μπορεί να έχει σοβαρές συνέπειες για τα θύματα. (Olweus, 2009).

Χαρακτηριστικά της Ενδοσχολικής Βίας και του Εκφοβισμού

Το φαινόμενο Ε.ΒΙ.Ε. εκδηλώνεται με επιθετική συμπεριφορά η οποία διακρίνεται από τα εξής βασικά χαρακτηριστικά (Αντωνίου, 2023α· Αντωνίου, Παλιβάκου & Νιαστή, 2024).

● Είναι σκόπιμη, άδικη και απρόκλητη συμπεριφορά.

● Είναι επιθετική συμπεριφορά που, κατά κανόνα, επαναλαμβάνεται. Ασκείται από ισχυρότερο/η προς συγκριτικά πιο αδύναμο/η (αντιλαμβανόμενη ή πραγματική άνιση σχέση δύναμης-εξουσίας). Ο εκφοβισμός στο διαδίκτυο μπορεί να είναι εξίσου ή/και πιο σοβαρός, καθώς εκεί εξουδετερώνεται η ανισορροπία δύναμης αλλά η έκθεση του/της μαθητή/τριας που εκφοβίζεται γίνεται δημόσια, σε ελάχιστο χρόνο και είναι ανεξέλεγκτη.

● Εκείνος/η που ασκεί Ε.ΒΙ.Ε. έχει σκοπό να προκαλέσει φόβο, ανησυχία, πόνο και φθορά σε εκείνον/η που στοχοποιεί.

● Εκείνος/η που ασκεί Ε.ΒΙ.Ε. αντλεί κάποιο όφελος από την πράξη του/της (ευχαρίστηση, κύρος, απόκτημα).

● Ο/η μαθητής/τρια που υφίσταται Ε.ΒΙ.Ε. αδυνατεί, συνήθως, να υπερασπιστεί τον εαυτό του/της.

Μορφές Σχολικής Βίας & Εκφοβισμού (Ε.ΒΙ.Ε.)

Το σχολείο αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας. Αρνητικά φαινόμενα και εκδηλώσεις βίας που διαπράττονται στην κοινωνία έχουν σοβαρό αντίκτυπο και στο σχολείο. Φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού συμβαίνουν εντός και εκτός σχολείου. Ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις των μαθητών/ριών που καταγγέλουν το περιστατικό. Τα παιδιά που υφίστανται εκφοβισμό καθώς και οι μαθητές που γίνονται μάρτυρες φοβούνται ή ντρέπονται να αναφέρουν το περιστατικό ή δεν κατανοούν ότι συμμετέχουν σε πράξη βίας.

Παρακάτω αναλύονται οι μορφές σχολικής βίας και εκφοβισμού:

Σωματική βία ή Σωματικός εκφοβισμός (Physical bullying): πραγματοποιείται συχνά και εμφανίζεται σε μικρές ηλικίες και κυρίως σε αγόρια. Εκδηλώνεται με σωματική κακοποίηση ή καταστροφή προσωπικών ειδών του θύματος, με φυσικό τραυματισμό από κλωτσιές, γρονθοκοπήματα, σπρωξίματα, χτυπήματα με χρήση αντικειμένων (Antzouli & Iliopoulou, 2016).

Ψυχολογική: Περιλαμβάνει απειλές για τη σωματική ακεραιότητα, την έκφραση σχολίων που προσβάλλουν, ταπεινώνουν και απαξιώνουν το άτομο, όπως ειρωνεία, σαρκασμός, φυλετικά και προσβλητικά σχόλια, προσβλητικά πειράγματα, παρατσούκλια, χειρονομίες, συκοφαντικά τοιχογραφήματα (graffiti) κ.ά. (Κέντρο Συνταγματικού & Ευρωπαϊκού Δικαίου, 2015β)

Κοινωνική: Περιλαμβάνει κακόβουλα σχόλια και διάδοση ψευδών φημών που βλάπτουν ή καταστρέφουν την κοινωνική υπόσταση ή την κοινωνική αποδοχή ενός παιδιού, με σκοπό τον αποκλεισμό του από την ομάδα και τις δραστηριότητες των συνομηλίκων, που οδηγεί στην απομόνωσή του. (Κέντρο Συνταγματικού & Ευρωπαϊκού

Δικαίου, 2015β)

Εκβιαστική: Περιλαμβάνει την επιβολή με τη βία και τον εξαναγκασμό σε πράξεις ή παραλείψεις παρά τη θέληση του εκφοβιζόμενου ατόμου. Επίσης, περιλαμβάνει την πειθαναγκαστική απόσπαση χρημάτων ή προσωπικών αντικειμένων, συνοδευόμενη από απειλές ή και τον εξαναγκασμό σε αντικοινωνικές πράξεις (π.χ. διάπραξη κλοπής ή βανδαλισμού). (Κέντρο Συνταγματικού & Ευρωπαϊκού Δικαίου, 2015β)

Λεκτική βία ή Λεκτικός εκφοβισμός (Verbal bullying): χαρακτηρίζεται ως άμεση μορφή σχολικής βίας και επιθετικότητας. Είναι η πιο συνηθισμένη, επικίνδυνη και μακροβιότερη μορφή σχολικής βίας (Αντωνίου & Καμπόλη, 2014).

Κοινωνική βία ή Κοινωνικός, σχεσιακός ή έμμεσος εκφοβισμός (Indirect, social, relational bullying): Περιλαμβάνει κακόβουλα σχόλια και διάδοση ψευδών φημών που βλάπτουν ή καταστρέφουν την κοινωνική υπόσταση ή την κοινωνική αποδοχή ενός παιδιού, με σκοπό τον αποκλεισμό του από την ομάδα και τις δραστηριότητες των συνομηλίκων, που οδηγεί στην απομόνωσή του. (Κέντρο Συνταγματικού & Ευρωπαϊκού Δικαίου, 2015β)

Συναισθηματική βία ή Συναισθηματικός ή Ψυχολογικός εκφοβισμός (Emotional violence or Emotional or Psychological bullying): αποτελεί μία έμμεση μορφή σχολικής βίας, όπου το θύμα υφίσταται αποκλεισμό από κοινωνικές ή ομαδικές δραστηριότητες. Εδώ έχουμε απειλές, εκβιασμούς, απειλητικές κινήσεις και ανεπιθύμητα μηνύματα από το θύτη προς το θύμα. Οι θύτες επιδιώκουν τα θύματά τους να νιώθουν φόβο και άγχος και συναισθηματική ανασφάλεια (Κοντογιάννης, 2016).

Σεξουαλική βία ή Σεξουαλικός εκφοβισμός (Sexual bullying): αφορά ανήθικες χειρονομίες, αγγίγματα, επιθέσεις σεξουαλικού περιεχομένου με υβριστικά και σεξιστικά σχόλια (Κοντογιάννης, 2016).

Ρατσιστική βία ή ρατσιστικός εκφοβισμός (Racist bullying): Αποσκοπεί στον χλευασμό και την απαξίωση λόγω θρησκευτικών πεποιθήσεων, εθνοτικής καταγωγής, φυλής, αναπηρίας, κατάστασης υγείας, φύλου, σεξουαλικού προσανατολισμού, ταυτότητας φύλου, έκφρασης ή χαρακτηριστικών φύλου. (Κέντρο Συνταγματικού & Ευρωπαϊκού Δικαίου, 2015β)

Ομοφοβική/τρανσφοβική/αμφιφοβική/ιντερφοβική: Οφείλεται σε προκαταλήψεις ή αρνητικές στάσεις, πεποιθήσεις ή απόψεις σε βάρος είτε ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων είτε ατόμων με σχέση συγγένειας οποιασδήποτε μορφής (π.χ. από τεκνοθεσία) ή φιλίας με ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα. (Κέντρο Συνταγματικού & Ευρωπαϊκού Δικαίου, 2015β)

Ηλεκτρονική βία ή ηλεκτρονικός εκφοβισμός (Cyber bullying): η οποία δύναται να συνδυάζεται με τις υπόλοιπες παραπάνω μορφές, αντιδιαστελλόμενη, όμως, από αυτές, διότι δεν λαμβάνει χώρα στο φυσικό πεδίο. Αφορά την επαναλαμβανόμενη και εκ προθέσεως βλάβη που προκαλείται διαμέσου της χρήσης ηλεκτρονικών

υπολογιστών, κινητών τηλεφώνων και άλλων η ηλεκτρονικών συσκευών και εμφανίζεται συχνότερα σε ιστότοπους, όπου συγκεντρώνεται μεγάλος αριθμός εφήβων (Hinduja & Patchin, 2010· Slonje, et al., 2013). Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η αποστολή υβριστικού ή απειλητικού υλικού, η δημοσίευση μη κολακευτικών φωτογραφιών χωρίς συναίνεση, η διάδοση ανυπόστατων φημών μέσω e-mails και των υπηρεσιών MMS και SMS των κινητών τηλεφώνων και των διαδικτυακών τόπων κοινωνικής δικτύωσης ή ο αποκλεισμός ενός ατόμου από μια δικτυακή ομάδα ή επαναλαμβανόμενες κλήσεις στο κινητό του από άγνωστο νούμερο. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι και η υποκλοπή στοιχείων λογαριασμού κάποιου και αποστολή μηνυμάτων σε άλλους χρήστες (Γάκη & Αντωνίου, 2014· Μέλλου & Αντωνίου, 2013). Εμφανίζεται στην εφηβική ηλικία μέσω της χρήσης κινητών τηλεφώνων, ηλεκτρονικών υπολογιστών και άλλων συσκευών (Αντωνίου & Καμπόλη, 2014).

Διαφοροποίηση της Ε.ΒΙ.Ε. από άλλες μορφές επιθετικότητας

Το φαινόμενο Ε.ΒΙ.Ε. διαφοροποιείται από άλλες μορφές επιθετικών συμπεριφορών που είναι δυνατόν να εκδηλώνονται από μαθητές/τριες στο σχολικό περιβάλλον. Η επιθετικότητα δεν έχει στόχο, πάντοτε ή με συστηματικό τρόπο, την τρομοκράτηση του/της αδυνάμου/μης, ενώ είναι δυνατόν να εξυπηρετεί την αυτοπροστασία από προσλαμβανόμενους κινδύνους. Σε αυτή την περίπτωση δεν αποτελούν πράξη/κατάσταση Ε.ΒΙ.Ε. :

● η σύγκρουση μεταξύ μαθητών/τριών που δεν συμπεριλαμβάνει ανισορροπία δύναμης

● κάθε συμβάν επιθετικότητας ή κατάσταση σχολικής βίας που εκδηλώνεται σε πλαίσιο ίσης σχέσης δύναμης

● οι εκδηλώσεις αντιπάθειας ή σωματικής επιθετικότητας ενός επεισοδίου ή η επιθετικότητα που απευθύνεται σε πολλούς διαφορετικούς/ές μαθητές/τριες

Η ύπαρξη αντιπάθειας, χωρίς εκδήλωση σκόπιμης και επαναλαμβανόμενης εχθρικής συμπεριφοράς με σκοπό, ενδεχομένως, τον κοινωνικό αποκλεισμό, δε συνιστά Ε.ΒΙ.Ε. Γενικά, μεμονωμένα περιστατικά και συγκρούσεις ή διενέξεις μεταξύ ίσων στο σχολείο, είτε αυτοπροσώπως είτε διαδικτυακά, δεν ορίζονται ως Ε.ΒΙ.Ε. (Αντωνίου, 2023β).

Οι εμπλεκόμενοι στην Σχολική Βία και τον Εκφοβισμό (Ε.ΒΙ.Ε.)

Τα παιδιά που εκφοβίζουν: Οι μαθητές που ασκούν εκφοβισμό/ρατσισμό είναι δημοφιλή άτομα. Έχουν πολύ χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις, συνήθως κάτω του μετρίου και οι επιθετικές συμπεριφορές τους απομακρύνουν από το σύνολο των μαθητών. Ωστόσο, η χαμηλή ενσυναίσθηση διαφαίνεται να είναι καθοριστικός παράγοντας στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (Van Noorden et al., 2014). Ειδικότερα, τα αγόρια ασκούν ή βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό σωματικό εκφοβισμό (Kaloeti et al., 2021).

Τα παιδιά που βιώνουν εκφοβισμό:Είναι συνήθως παθητικοί δέκτες με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Τα θύματα επηρεάζονται για την υπόλοιπη ζωή τους, έχουν μειωμένη αυτοπεποίθηση, διαταραχές συμπεριφοράς, δυσκολίες στην ανάπτυξη φιλικών και κοινωνικών σχέσεων, μειωμένη σχολική επίδοση και ξεσπάσματα (Wolke & Lereya, 2015). Προέρχονται από οικογενειακό περιβάλλον με άσχημη μεταχείριση και αμέλεια γονικής μέριμνας (Menesini & Salmivalli, 2017). Τα παιδιά που προέρχονται από μειονοτική ομάδα, δέχονται μεγαλύτερη βία και νιώθουν λιγότερο ασφαλείς εντός της σχολική μονάδας (Adams & Mrug, 2018).

Τα παιδιά θεατές – παρατηρητές: Είναι οι παρατηρητές αυτών των πράξεων, αδυνατώντας ή μη θέλοντας να υπερασπιστούν τα ευάλωτα άτομα, με το φόβο της στοχοποίησης. Αποσιώπηση και ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των θυτών. Διαιώνιση του φαινομένου (Yoon et al., 2014). Η συμπεριφορά που αναπτύσσει ένα παιδί στη θέα κακοποιητικών περιστατικών, διαφέρει από άτομο σε άτομο. Αισθήματα φόβου, ανασφάλειας, άγχους, ντροπής, ενοχής, ευχαρίστησης , χαράς και εκδίκησης (Twemlow & Sacco, 2013).

Επιπτώσεις της Ενδοσχολικής Βίας και του Εκφοβισμού

Επιπτώσεις στα παιδιά που εκφοβίζουν: Τα θύματα του bullying υφίστανται ψυχολογικές και σωματικές συνέπειες. Συγκεκριμένα, στις ψυχολογικές συνέπειες συγκαταλέγονται οι κοινωνικές δυσκολίες, η εσωτερίκευση συμπτωμάτων, όπως άγχος, κατάθλιψη, διατροφικές και διάφορες ψυχιατρικές διαταραχές.

Επίσης, στα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζουν τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού ανήκουν το κάπνισμα, συμπτώματα οριακής προσωπικότητας, δυσκολία στον έλεγχο θυμού και εξωτερίκευση μη αποδεκτής συμπεριφοράς, η επιθετικότητα, η εγκληματικότητα, η υπερκινητικότητα και η κατάχρηση αλκοόλ και ουσιών (Sansone et al., 2015). Τα παιδιά παρουσιάζουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα, δυσκολία προσαρμογής, έλλειψη αισθήματος ασφάλειας εντός του σχολείου, έντονο άγχος και κατάθλιψη (Lesneskie & Block, 2016). Ωστόσο τα μακροχρόνια αποτελέσματα χρήζουν αντιμετώπισης (Garaigordobil & Martinez, 2016).

Προέρχονται από μειονοτικές ομάδες και αδυνατούν να ζητήσουν βοήθεια καθώς η ψυχοκοινωνική τους κατάσταση δεν το επιτρέπει (Nickerson et al., 2019). Διακρίνονται από μειωμένη αυτοεκτίμηση, τάσεις απομόνωσης, χάσιμο ενδιαφέροντος για ομαδικές δραστηριότητες, απότομη εναλλαγή στη μαθησιακή επίδοσή τους, εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών και απουσιών (Fuhrmann et all, 2019). Τέλος, σε αυτά προστίθενται το χρόνιο στρες, η συναισθηματική δυσφορία, η κατάθλιψη, ο φόβος μόνιμης θυματοποίησης, η επιθετική συμπεριφορά και η χρήση αλκοόλ (Bulut et al., 2020).

Επιπτώσεις στα παιδιά που βιώνουν εκφοβισμό: Είναι πιθανό να κάνουν χρήση αλκοόλ ή ναρκωτικών ουσιών. Σύμφωνα με τους Espelage & Swearer (2003) παρουσιάζουν άγχος, κατάθλιψη και ψυχιατρικές διαταραχές.

Παρουσιάζουν τα υψηλότερα ποσοστά σωματικών και ψυχοσωματικών προβλημάτων υγείας. Σύμφωνα με αυτοαναφορές είναι υψηλά τα ποσοστά αυτοκτονικού ιδεασμού και αυτοκαταστροφικής συμπεριφοράς. Η χαμηλή σχολική προσαρμογή ήταν χαρακτηριστικό τόσο των θυτών όσο και των θυτών-θυμάτων. Τέλος, το σχολικό κλίμα εκλαμβανόταν ως αρνητικό, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους θύτες-θύματα απ' ότι από τους θύτες ή τους παρατηρητές (Wolke & Lereya, 2015).

Επιπτώσεις στα παιδιά θεατές - παρατηρητές: Βιώνουν ψυχοκοινωνικά τραύματα (όχι τόσο έντονα όσο αυτού που ασκεί εκφοβισμό και αυτού που τον υφίσταται) αισθήματα κατάθλιψης, άγχους, φόβου και θυμού (Flannery et al., 2004). Ξαφνική μείωση στις μαθησιακές επιδόσεις και αδικαιολόγητες απουσίες στο σχολείο. Οι μαθητές τείνουν να υιοθετούν πολύπλοκα μοντέλα συμπεριφορών στον εκφοβισμό, με τις συμπεριφορές αυτές συχνά να αλληλοεπικαλύπτονται (Demaray et al., 2021).

Ψυχοκοινωνικές Επιπτώσεις της Σχολικής Βίας (E.BI.E.):Οι επιπτώσεις μπορεί να είναι βραχυπρόθεσμες, αλλά και μακροπρόθεσμες και να ακολουθούν τα παιδιά στην ενήλικη ζωή τους (Bjereld et al., 2020).

Αντιμετώπιση Σχολικού Εκφοβισμού και Ενδοσχολικής βίας-Προσεγγίσεις

α) Η Οικοσυστημική Προσέγγιση: Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή (Molnar & Lindquist, 1998· Ματσόπουλος, 2009), η σχολική βία και ο εκφοβισμός ερμηνεύεται μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης διαφόρων παραγόντων που συντελούν στη συντήρηση του φαινομένου. Πολλές φορές αυτοί οι παράγοντες δεν είναι εμφανείς. Στο πλαίσιο αυτό, οι στάσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων απέναντι στη βία και στην επιθετικότητα παίζουν σημαντικό ρόλο, καθώς δύνανται να συντηρούν, να ενισχύουν ή να βοηθούν στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Η αντιμετώπιση των περιστατικών βίας και εκφοβισμού συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την αλλαγή των στάσεων και αντιδράσεων που τη συντηρούν στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Η αλλαγή του σχολικού κλίματος θα συμβάλλει στην αντιμετώπιση του φαινομένου και ο ρόλος των μελών της σχολικής κοινότητας (διευθυντών, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων) είναι καθοριστικός για την επίτευξη αυτής της αλλαγής.

β) Ολιστική Προσέγγιση του σχολείου (Whole school approach):Η ολιστική προσέγγιση του σχολείου (Artinopoulou & Michael, 2014a, 2014b) βασίζεται στον ανοιχτό διάλογο, στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και στη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Τέτοιες προσεγγίσεις λαμβάνουν υπόψη τις σχέσεις εξουσίας, τις διακρίσεις λόγω φύλου, ή κοινωνικο-πολιτισμικού υπόβαθρου, ή κοινωνικο-οικονομικής θέσης, ή σεξουαλικού προσανατολισμού, ή ιδεολογίας κ.λπ., καθώς και τη δομική ιεραρχία του σχολείου.

γ) Η «φωνή του παιδιού» (Children's voice):Αυτή η προσέγγιση (Cremin, 2007· Johnson & Johnson, 1996a, 1996b) ενθαρρύνει τη δημιουργική και καταλυτική

συμμετοχή των παιδιών στην καθημερινότητα του σχολείου, ενδυναμώνοντας τη φωνή του μαθητή (student voice) και την επιρροή του στη λήψη αποφάσεων και στη διαμόρφωση πολιτικών. Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στην ατομοκεντρική ψυχολογία (humanistic psychology) και στην ανθρωποκεντρική παιδεία που σέβονται τα δικαιώματα όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών στις βάσεις της δημοκρατίας.

δ) Σχολείο Φιλικό προς το παιδί (Child Friendly School): Η προσέγγιση αυτή αφορά στην ανάπτυξη φιλικών προς το παιδί πρακτικών και σχολικού κλίματος (UN SRSG on Violence against Children, 2011a· UNICEF, 2009). Στο πλαίσιο αυτό η αναγνώριση, προστασία και ασφάλεια των δικαιωμάτων των παιδιών αποτελούν ουσιαστικές πτυχές της σχολικής καθημερινότητας. Τα περιστατικά βίας και εκφοβισμού δεν αναλύονται μεμονωμένα, αλλά ως μέρος του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος ή ακόμα και της ευρύτερης κοινότητας. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στο δικαίωμα των παιδιών στη μάθηση και στη δυνατότητα όλων των παιδιών να πηγαίνουν στο σχολείο. Η εφαρμογή πρακτικών κατά της σχολικής βίας γίνεται με βάση το αναπτυξιακό επίπεδο και τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών.

ε) Προσέγγιση της Επανορθωτικής Δικαιοσύνης: Η Επανορθωτική Δικαιοσύνη είναι μια «έννοια ομπρέλα» η οποία περιλαμβάνει ένα σύνολο αρχών, αξιών και πρακτικών που έχουν ως στόχο την επανόρθωση της βλάβης ή ζημιάς και την αποκατάσταση των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών (Αρτινοπούλου, 2010a, 2010b). Στο πλαίσιο αυτό, η επίλυση των συγκρούσεων εντάσσεται σε ένα πλαίσιο θετικής αναπλαισίωσης και περιβάλλεται από τις αρχές του σεβασμού, της ισότητας, των ίσων ευκαιριών, της ολιστικής προσέγγισης του προβλήματος, της ενδυνάμωσης, του αυτοελέγχου και αυτορρύθμισης. Για την επίτευξη των στόχων της, η εκπαίδευση σε πρακτικές της Επανορθωτικής Δικαιοσύνης περιλαμβάνει την αναγνώριση των αρχών και αξιών της Επανορθωτικής Δικαιοσύνης, τεχνικές επικοινωνίας και διαλόγου, εκπαίδευση μέσω της βιωματικής μάθησης, παιχνίδια ρόλων. Η χρήση των πρακτικών της στο σχολικό περιβάλλον συμβάλλει στη διαχείριση περιστατικών σχολικής βίας, στη βελτίωση της ποιότητας της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και στη σταδιακή ενσωμάτωση των αρχών της στο σχολικό ήθος και κουλτούρα.

Μέτρα πρόληψης της E.BI.E. σε επίπεδο Σχολείου

Η λήψη μέτρων πρόληψης φαινομένων E.BI.E., σε επίπεδο Σχολείου, αναπτύσσεται στους ακόλουθους άξονες:

i. Εκτίμηση κινδύνου Ενδοσχολικής Βίας και Εκφοβισμού

Η εκτίμηση του κινδύνου E.BI.E. είναι μια σημαντική διαδικασία που έχει ως στόχο τον προσδιορισμό των πιθανών κινδύνων και τη λήψη μέτρων πρόληψης και διαχείρισης. Για τον προσδιορισμό του βαθμού επικινδυνότητας λαμβάνονται υπόψη οι ακόλουθες παράμετροι:

- Κλίμα Σχολείου/Τάξης.
- Παρατήρηση και αξιολόγηση των συμπεριφορών των μαθητών/τριών για ενδείξεις φαινομένων Ε.ΒΙ.Ε.
- Συλλογή, ανάλυση δεδομένων και μαρτυριών περιστατικών Ε.ΒΙ.Ε.

ii. Σχέδιο Δράσης πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ο/η διευθυντής/τρια, ο/η υποδιευθυντής/τρια, ο/η δεύτερος/η εκπαιδευτικός αποδέκτης αναφορών, καθώς και τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων αναπτύσσουν Σχέδιο Δράσης, προσαρμοσμένο στις όποιες ιδιαιτερότητες (π.χ. δυναμικό, περιοχή, ιστορικό περιστατικών Ε.ΒΙ.Ε. κ.ά.) του σχολείου τους, το οποίο ενδεικτικά θα περιλαμβάνει:

- Μια σειρά σκοπών, στόχων, καθώς και επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων.
- Μια σειρά διαδικασιών και προγραμμάτων.
- Οργάνωση με σαφή καθορισμό ρόλων και καθηκόντων κάθε εμπλεκομένου ατόμου ή φορέα (αποδέκτες αναφορών, διακριτοί ρόλοι, συγκεκριμένες αρμοδιότητες για εκπαιδευτικούς, γονείς/κηδεμόνες, μαθητές/τριες, λοιπό προσωπικό, συνεργαζόμενους φορείς κ.λπ.).
- Αξιοποίηση καλών πρακτικών άλλων σχολικών μονάδων και φορέων.
- Χρονοδιάγραμμα εφαρμογής.
- Συντονισμό, εποπτεία και αξιολόγηση του Σχεδίου Δράσης και των παρεμβάσεων.

Τόσο η πολιτική όσο και το Σχέδιο Δράσης του σχολείου γνωστοποιούνται σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής και μαθητικής κοινότητας καθώς και σε όλους τους γονείς/κηδεμόνες, για να υπάρχει διαφάνεια στις ενέργειες που πραγματοποιούνται και να δημιουργείται κλίμα εμπιστοσύνης και αξιοπιστίας μεταξύ των εμπλεκομένων. Ιδιαίτερη σημασία σε ένα Σχέδιο Δράσης έχουν τα ακόλουθα (Αντωνίου & Θεοδωρίτση, 2019): Εντοπισμός χώρων υψηλού κινδύνου και δημιουργία σχεδίου επαγρύπνησης.

Προσδιορίζονται τα απόμερα μέρη στον χώρο μιας σχολικής μονάδας και αποθαρρύνεται η συγκέντρωση των μαθητών/τριών σε αυτά. Επίσης, υπάρχει επαρκής επιτήρηση όλων των χώρων για την άμεση παρέμβαση και την αποκλιμάκωση των περιστατικών, καθώς και την ενίσχυση των κλιμακίων των εκπαιδευτικών κατά την επιτήρηση στα διαλείμματα και κατά την προσέλευση – αποχώρηση στον σχολικό χώρο (Γάκης & Αντωνίου, 2018). Οργάνωση παιχνιδιών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Για την αποφυγή συγκρούσεων στον χώρο του σχολείου και την ενδυνάμωση του σχολικού κλίματος, είναι χρήσιμη ως προληπτικό μέτρο, η οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων/παιχνιδιών με τη συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων μαθητών/τριών προκειμένου να ενισχυθεί το αίσθημα της συλλογικότητας, της ισότητας και της συμμετοχής όλων χωρίς διακρίσεις. Ενδεικτικά, αναφέρονται τα επιτραπέζια παιχνίδια, τα αθλητικά ομαδικά αθλήματα κ.λπ. (Kampoli et al., 2017).

Συμπεράσματα

Η Σχολική Βία και ο Εκφοβισμός είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που απαιτεί κατανόηση για να αναπτυχθούν οι αποτελεσματικοί τρόποι αντιμετώπισής του. Ο σχολικός εκφοβισμός και η βία δεν έχουν μία μόνο αιτία, αλλά συνήθως προκύπτουν από μια αλληλεπίδραση πολλών παραμέτρων. Η κατανόηση των αιτίων αυτών είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη στρατηγικών πρόληψης και παρέμβασης που να απευθύνονται τόσο στις ατομικές συμπεριφορές όσο και στις συλλογικές και κοινωνικές δυναμικές που ενθαρρύνουν τη βία και τον εκφοβισμό. Ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας έχει μεγάλη σημασία στην ψυχική υγεία των παιδιών, επειδή ασκούν σημαντική επίδραση στη ζωή των μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενημερωμένοι και κατάλληλα εκπαιδευμένοι, ώστε να δημιουργούν ένα περιβάλλον, όπου οι μαθητές/τριες θα αναφέρουν το περιστατικό χωρίς να φοβούνται. Θα δίνουν λύσεις που θα έχουν όφελος στη σωματική, συναισθηματική και κοινωνική ασφάλεια των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί θα κερδίσουν την εμπιστοσύνη των μαθητών και οι τελευταίοι θα ανοίγονται πιο εύκολα. Σε αυτά προστίθεται και η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα και επιμόρφωση.

Βιβλιογραφία

Adams, J., Mrug, S., & Knight, D. C. (2018). Characteristics of child physical and sexual abuse as predictors of psychopathology. Child Abuse & Neglect, 86, 167–177. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.09.019

Antoniou, A. & Kampoli, G. (2014). Pos schetizetai o scholikos ekfovismos me tin katathlipsi kai tin tasi aftoktonias se paidia kai efivous. I psychiki ygeia ton paidion stin koinonia tis krisis. Athina: "Taxideftis".

Antoniou, A.-S. (2023a, Martios 03). Prolipsi ton fainomenon vias kai ekfovismou sto scholeio. Proto Thema. Anaktithike sto: protothema.gr

Antoniou, A.-S. (2023b, Aprilios 02). Endoscholiki via kai ekfovismos se mathites me anapiries kai eidikes ekpaideftikes anagkes. Iefimerida. Anaktithike sto: iefimerida.gr

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

Antoniou, A.-S., & Theodoritsi, I.-I. (2019). Symvouleftiki paremvasi pros tous emplekomenous se peristatika scholikou ekfovismou.

Antzouli, A., & Iliopoulou, Ch. (2016). Erevna gia to fainomeno tou scholikou ekfovismou se Dimotika scholeia tou Dimou Athinaion. Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis, 2015(1), 161–177. https://doi.org/10.12681/edusc.139

Armitage, R. (2021). Bullying in Children: Impact on Child Health. BMJ Paediatrics

Open, 5(1). https://doi.org/10.1136/bmjpo-2020-000939

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

Artinopoulou, V. (2010b). I Scholiki Diamesolavisi. Ekpaidefontas tous mathites sti diacheirisi tis vias kai tou ekfovismou (Synergasia: Chr. Kalavri, I. Michail). Athina: Nomiki Vivliothiki.

Artinopoulou, V. & Michael, I. (Eds), (2014a). EAN Strategy Position Paper. European Antibullying Network, funded under the EC Daphne III Programme. antibullying.eu

Artinopoulou, V. & Michael, I. (Eds), (2014b). European Guide on Antibullying Good Practices. European Antibullying Network, funded under the EC Daphne III Programme. antibullying.eu

Bjereld, Y., Augustine, L., & Thornberg, R. (2020). Measuring the prevalence of peer bullying victimization: Review of studies from Sweden during 1993–2017. Children and Youth Services Review, 119, 105528. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105528

Bulut, O., Xiao, J., Rodriguez, M. C., & Gorgun, G. (2020). An Empirical Investigation of Factors Contributing to Item Nonresponse in Self-Reported Bullying Instruments. Journal of School Violence, 1–14. https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1770603

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). Research Methods in Education (5th ed.). Routledge Falmer

Cremin, H. (2007). Peer Mediation. Open University Press.

Cuellar, M. J. (2016). School Safety Strategies and Their Effects on the Occurrence of School-Based Violence in U.S. High Schools: An Exploratory Study. Journal of School Violence, 17(1), 28–45. https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1193742

Demaray, M. K., Malecki, C. K., Ryoo, J. H., & Summers, K. H. (2021). Deconstructing bullying roles: A longitudinal latent profile analysis of bullying participant behaviors for students in grades 4 through 12. Journal of School Psychology, 86, 32–48. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.02.006

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here? School Psychology Review, 32(3), 365–383. https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206

Etaireia Psychokinikis Ygeias tou Paidiou kai tou Efivou (EPSYPE), (2015).

Flannery, D. J., Wester, K. L., & Singer, M. I. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. Journal of

Community Psychology, 32(5), 559–573. https://doi.org/10.1002/jcop.20019

Fuhrmann, D., Casey, C. S., Speekenbrink, M., & Blakemore, S.-J. (2019). Social exclusion affects working memory performance in young adolescent girls. Developmental Cognitive Neuroscience, 40, 100718. https://doi.org/10.1016/j.dcn.2019.100718

Gaki, A., & Antoniou, A.-S. (2016). Morfes diadiktyakis parenochlisis (diadiktyaki apoplanisi kai paidiki pornografia): protaseis antimetopisis. Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis, 2014(2), 683–692. https://doi.org/10.12681/edusc.414

Gakis, K., & Antoniou, A.-S. (2018). Scholikos kai ilektronikos ekfovismos: Psychokoinonika charakteristika mathiton me kai choris DEP/Y pou schetizontai me to fainomeno. Nea Paideia, 168, 70-87.

Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2016). Impact of Cyberprogram 2.0 on Different Types of School Violence and Aggressiveness. Frontiers in Psychology, 7. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00428

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide. Archives of Suicide Research, 14(3), 206–221. https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1996a). Teaching All Students How to Manage Conflicts Constructively: The Peacemakers Program. The Journal of Negro Education, 65(3), Educating Children in a Violent Society, Part I, 322–33.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1996b). Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research. Review of Educational Research, 66(4), 459–506.

Kaloeti, D. V. S., Manalu, R., Kristiana, I. F., & Bidzan, M. (2021). The Role of Social Media Use in Peer Bullying Victimization and Onset of Anxiety Among Indonesian Elementary School Children. Frontiers in Psychology, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.635725

Kampoli, G. D., Antoniou, A. S., Artemiadis, A., Chrousos, G. P., & Darviri, C. (2017). Investigating the association between school bullying and specific stressors in children and adolescents. Psychology, 8(14), 2398-2409.

Kentro Evropaikou Syntagmatikou Dikaiou. (2015b). Odigos diacheirisis peristatikon scholikis vias kai ekfovismou: Ekponisi enimerotikou ekpaideftikou ylikou kai programmatos spoudon epimorfosis. Athina: Kentro Evropaikou Syntagmatikou Dikaiou Idryma Themistokli kai Dimitra Tsatsou.

Kontogiannis, M. (2016). Endoscholiki via (school bullying) – Thymatopoiisi (victimization) sto choro tou scholeiou. Entopismos & antimetopisi. Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis, 2014(2), 650–662. https://doi.org/10.12681/edusc.411

Lesneskie, E., & Block, S. (2016). School Violence: The Role of Parental and

Community Involvement. Journal of School Violence, 16(4), 426–444. https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1168744

Matsopoulos, A. (2009). Epithetikotita kai via sta scholeia: stratigikes antimetopisis. The Art of Crime, 11. Anaktithike apo: http://old.law.uoa.gr/crimeresearch/via-schools.pdf

Mellou, Efs., & Antoniou, A.-S. (2013). I epidrasi ton meson koinonikis diktyosis kai tou ilektronikou ekfovismou stin psychiki ygeia paidion kai efivon. Sta Praktika tou Synedriou: Paidiki Ilikia-Koinoniologikes, Politismikes, Istorikes kai Paidagogikes Diastaseis, 11-14 Apriliou (Epim. Ch. Babounis, sel. 1145-1151). Athina: Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis, Ergastirio Koinonikon Epistimon.

Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. Psychology, Health & Medicine, 22(sup1), 240–253. https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740

Molnar, A., & Lindquist, B. (1998). Provlimata Symperiforas sto Scholeio. Oikosystimiki Proseggisi (met. A. Kalantzi-Azizi, 7i ekd.). Athina: Ellinika Grammata.

Nickerson, A. B., Fredrick, S. S., Allen, K. P., & Jenkins, L. N. (2019). Social emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perceptions of bullying victimization. Journal of School Psychology, 73, 74–88. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.03.002

Nikolaou, G. (2013). Scholikos ekfovismos kai ethnopolitismiki eterotita. Scholiki via kai paravatikotita. Psychologikes, koinoniologikes, paidagogikes diastaseis. Entaxiakes proseggiseis kai paremvaseis, 51-7

Olweus, D. (2009). Ekfovismos kai via sto scholeio. Ti gnorizoume kai ti boroume na kanoume. EPSYPE.

Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. American Journal of Orthopsychiatry, 80(1), 124–134. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x

Saldiraner, M. & Gizir, S. (2021). School Bullying From the Perspectives of Middle School Principals. International Journal of Progressive Education, 17(1).

Twemlow, S. W., & Sacco, F. C. (2013). Bullying Is Everywhere: Ten Universal Truths About Bullying As A Social Process In Schools & Communities. Psychoanalytic Inquiry, 33(2), 73–89. https://doi.org/10.1080/07351690.2013.7594

Yoon, J., Sulkowski, M. L., & Bauman, S. A. (2014). Teachers' Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts. Journal of School Violence, 15(1), 91–113. https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592

Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. Developmental Review, 34(4), 327–343.

https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001

Vveinhardt, J., Fominiene, V. B., & Andriukaitiene, R. (2019). “Omerta” in Organized Sport: Bullying and Harassment as Determinants of Threats of Social Sustainability at the Individual Level. Sustainability, 11(9), 2474. https://doi.org/10.3390/su11092474

Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. Archives of Disease in Childhood, 100(9), 879–885. https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667Yoon, J., Sulkowski, M. L., & Bauman, S. A. (2014). Teachers’ Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts. Journal of School Violence, 15(1), 91–113. https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592

Ο ρόλος της επικοινωνίας στην αποκλιμάκωση συγκρούσεων στη σχολική τάξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Γεωργία Σιαψαλάκη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τον ρόλο της επικοινωνίας στην αποκλιμάκωση των συγκρούσεων στη σχολική τάξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της σχολικής καθημερινότητας· μπορούν, ωστόσο, να λειτουργήσουν ως ευκαιρίες για την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε επικοινωνιακές τεχνικές, όπως η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση, η συνεργατική διαπραγμάτευση, η διαμεσολάβηση και τα Μηνύματα – Εγώ, οι οποίες συμβάλλουν στην κατανόηση των αναγκών των μαθητών, στην ενίσχυση του διαλόγου και στην ειρηνική επίλυση των διαφορών. Παράλληλα, αναδεικνύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή και καθοδηγητή της επικοινωνιακής διαδικασίας. Η βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η ενσυναίσθηση, η ευελιξία και η υιοθέτηση συνεργατικών πρακτικών συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και στην ανάπτυξη υγιών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Συμπερασματικά, η αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί βασική προϋπόθεση για την πρόληψη και τη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις-Κλειδιά: επικοινωνία, διαχείριση συγκρούσεων, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

The role of communication in conflict de-escalation in the primary school classroom

Georgia Siapsalaki, Elementary School Teacher, M.Sc.

Abstract

This study examines the role of communication in the de-escalation of conflicts within primary school classrooms. Conflicts are an inherent part of everyday school life; however, they can also serve as opportunities for the development of social and emotional skills. Particular emphasis is placed on communication techniques such as empathy, active listening, collaborative negotiation, mediation and I-messages, which contribute to understanding students' needs, fostering dialogue and peacefully resolving disputes. At the same time, the role of the teacher as a mediator and facilitator of the communication process is highlighted. The literature indicates that empathy, flexibility and the adoption of collaborative practices contribute to creating a positive school climate and fostering healthy relationships between teachers and students. In conclusion, effective communication is a fundamental prerequisite for preventing and managing conflicts within the school environment.

Key-Words: communication, conflict management, primary education

Εισαγωγή

Η σχολική τάξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί ένα σύνθετο κοινωνικό περιβάλλον, όπου μαθητές με διαφορετικά βιώματα, αξίες και εμπειρίες συνυπάρχουν καθημερινά. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον, οι συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης (Levi-Keren et al., 2022). Ωστόσο, συχνά τα ίδια τα παιδιά μπορούν να τις διαχειριστούν αποτελεσματικά χωρίς την παρέμβαση κάποιου ενήλικα (Wheeler, 1994). Συνεπώς, η σύγκρουση δεν αποτελεί πάντα ένα αρνητικό φαινόμενο αλλά μια ευκαιρία ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Levi-Keren et al., 2022) καθώς και βελτίωσης της θετικής συμπεριφοράς (Belo Freitas, 2025).

Στο πλαίσιο αυτό, η επικοινωνία αναδεικνύεται ως καθοριστικός παράγοντας για την αποκλιμάκωση των συγκρούσεων. Σύμφωνα με τους Zurlo κ.α. (2020), τα επικοινωνιακά πρότυπα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαχείριση των συγκρούσεων επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο που αυτές εξελίσσονται στην τάξη και κατά συνέπεια τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών και τα κίνητρα συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Υπό αυτή την οπτική, η διαχείριση των συγκρούσεων αποτελεί βασική παιδαγωγική διαδικασία που συνδέεται με τη διαμόρφωση ενός θετικού μαθησιακού κλίματος, με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της αυτορρύθμισης και της συνεργασίας (Zurlo et al., 2020).

Η έννοια της σύγκρουσης στη σχολική τάξη

Σύμφωνα με τους Alarcón-Espinoza κ.α. (2025), η σύγκρουση συνιστά ένα εγγενές χαρακτηριστικό των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων και προκύπτει από τη σύγκρουση συμφερόντων των ατόμων, ενώ συχνά συνεπάγεται τη συναισθηματική φόρτιση των εμπλεκόμενων μελών.

Οι συγκρούσεις αυτές συχνά προκύπτουν λόγω διαφορετικών αξιών, πεποιθήσεων, στόχων, αναγκών και προτεραιοτήτων μεταξύ των ατόμων (Belo Freitas, 2025· Crawford & Bodine, 1996· Gordon, 2003). Αυτού του είδους οι συγκρούσεις είναι συνήθως πιο δύσκολο να επιλυθούν, είτε επειδή τα άτομα αντιλαμβάνονται διαφορετικά το σωστό και το λάθος (Crawford & Bodine, 1996), είτε επειδή οι παραδοσιακοί τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων βασίζονται στην επιβολή εξουσίας ή στην υπερβολική επιείκεια (Gordon, 2003).

Η σημασία της επικοινωνίας στη σχολική τάξη

Έρευνες καταδεικνύουν ότι το είδος της στρατηγικής που χρησιμοποιούν οι μαθητές για την επίλυση των συγκρούσεων σχετίζεται με την ηλικία τους. Ειδικότερα, τα παιδιά μικρότερων ηλικιών τείνουν να λύνουν τις διαφορές τους με τη χρήση βίας καθώς στην πλειοψηφία τους δεν έχουν διδαχθεί τεχνικές διαπραγμάτευσης με προτεραιότητα το κοινό όφελος (Johnson & Johnson, 1996). Σύμφωνα με τους Johnson και Johnson (1996), σε μελέτη που έγινε σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης διαπιστώθηκε, ότι μετά την εφαρμογή ενός προγράμματος εκπαίδευσης των μαθητών σε τεχνικές διαπραγμάτευσης, οι μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εφάρμοζαν τις επικοινωνιακές τεχνικές που διδάχθηκαν για την επίλυση των διαφορών τους.

Διαπιστώνεται ότι η επικοινωνία αποτελεί βασικό άξονα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, σύμφωνα με την Belo Freitas (2025), επηρεάζει καθοριστικά το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός θετικότερου και πιο υποστηρικτικού περιβάλλοντος συνεργασίας και ενθάρρυνσης.

Σύμφωνα με τους Crawford & Bodine (1996), μέσα από πρακτικές επικοινωνίας, όπως διαμεσολάβηση, διαπραγμάτευση και συνεργατική λήψη αποφάσεων, μαθητές και εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ενισχύοντας την κατανόηση του εαυτού τους και των άλλων. Επιπροσθέτως, η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην ειρηνική επίλυση διαφορών επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επικεντρώνονται περισσότερο στη διδασκαλία και λιγότερο στην επιβολή πειθαρχικών μέτρων. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητη η υιοθέτηση αποτελεσματικών και συνεργατικών τρόπων διαχείρισης συμπεριφοράς στο σχολείο. (Crawford & Bodine, 1996)

Επικοινωνιακές τεχνικές αποκλιμάκωσης συγκρούσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Σύμφωνα με τους Crawford & Bodine (1996), οι αντιδράσεις των ατόμων απέναντι στις συγκρούσεις διακρίνονται σε ήπιες, σκληρές και βασισμένες σε αρχές. Χρησιμοποιώντας ήπιες μορφές αντίδρασης, όπως απομάκρυνση από τη σύγκρουση, αγνόηση του προβλήματος και συμβιβασμό, τα άτομα συχνά νιώθουν απογοήτευση ή ανασφάλεια καθώς υποχωρούν από τις θέσεις τους και δεν αντιμετωπίζουν ουσιαστικά το πρόβλημα. Στον αντίποδα, η χρήση σκληρών μορφών αντίδρασης, όπως επιθετικότητα, απειλές και τιμωρίες, έχει ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια εχθρότητας και την αναπαραγωγή βίαιων συμπεριφορών. Ωστόσο, οι αντιδράσεις που βασίζονται σε αρχές έχουν ως βάση τους την επίλυση του προβλήματος μέσα από συζήτηση, ενσυναίσθηση, συνεργασία και αναζήτηση δίκαιων και κοινά αποδεκτών λύσεων. (Crawford & Bodine, 1996)

Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά μπορούν σταδιακά να εκφράζονται αποτελεσματικά και να δείχνουν ενσυναίσθηση και συναισθηματική αυτορρύθμιση, στοιχεία που τα βοηθούν να αναγνωρίζουν αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους, να διαχειρίζονται και να επιλύουν τις διαφορές τους καθώς και να ανταποκρίνονται καλύτερα σε αγχογόνες καταστάσεις (Alarcón-Espinoza et al., 2025· Wheeler, 1994). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιολογεί τη φύση της σύγκρουσης πριν αποφασίσει να παρέμβει και να καθοδηγεί τους μαθητές προκειμένου να αναπτύξουν αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης και επίλυσης συγκρούσεων (Wheeler, 1994). Η αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων, ωστόσο, προϋποθέτει κατανόηση, αποδοχή και σεβασμό στις διαφορετικές πεποιθήσεις του καθενός (Crawford & Bodine, 1996).

Πρόγραμμα Διαμεσολάβησης, Ειρηνική Τάξη, Ειρηνικό Σχολείο

Οι Crawford και Bodine (1996), δίνουν ορισμένες προσεγγίσεις διαχείρισης των συγκρούσεων οι οποίες προτείνεται να διδάσκονται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια από αυτές τις προσεγγίσεις είναι το *Πρόγραμμα Διαμεσολάβησης*. Πρόκειται για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών και μαθητών ώστε να λειτουργούν ως ουδέτερο τρίτο πρόσωπο προκειμένου να βοηθήσουν στη διαχείριση μιας σύγκρουσης. Επιπλέον, οι προσεγγίσεις της *Ειρηνικής Τάξης* και του *Ειρηνικού Σχολείου*, έχουν ως στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας, επικοινωνίας και ειρηνικής επίλυσης διαφορών, αρχικά σε επίπεδο τάξης και στη συνέχεια σε επίπεδο σχολικής μονάδας. (Crawford & Bodine, 1996)

Η εφαρμογή των προσεγγίσεων διαχείρισης συγκρούσεων, ωστόσο, βασίζεται σε ορισμένες θεμελιώδεις αρχές. Αρχικά, είναι σημαντικό να διαχωρίζεται το πρόβλημα από τις προσωπικές αντιπαραθέσεις, ώστε τα εμπλεκόμενα άτομα να συνεργάζονται αποτελεσματικότερα. Έπειτα, η εστίαση στα συμφέροντα των ατόμων και όχι στη θέση που πρεσβεύουν, αναδεικνύει τις πραγματικές τους ανάγκες και μπορεί να οδηγήσει σε ουσιαστική και όχι πρόσκαιρη επίλυση του προβλήματος. Παράλληλα, η αναζήτηση λύσεων αμοιβαίου οφέλους μέσα από τη συνεργασία και την ανταλλαγή ιδεών οδηγεί σε κοινά αποδεκτές λύσεις. Τέλος, η χρήση κοινά αποδεκτών κριτηρίων έχει ως αποτέλεσμα τη λήψη ισορροπημένων αποφάσεων και ως εκ τούτου την αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων. (Crawford & Bodine, 1996)

Τεχνική Μηνυμάτων – Εγώ (I - Messages)

Για την αποκλιμάκωση και την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων στη σχολική τάξη, ιδιαίτερη σημασία δίνεται από τον Gordon (2003) στη χρήση των *Μηνυμάτων – Εγώ (I - Messages)*. Η τεχνική αυτή βασίζεται στην έκφραση των συναισθημάτων, των ανησυχιών και των αναγκών του ίδιου του εκπαιδευτικού, χωρίς να αποδίδονται ευθύνες ή να ασκείται κριτική στον μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο προστατεύεται η σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή, ενισχύεται η αμοιβαία κατανόηση, ο σεβασμός και η εμπιστοσύνη, ενώ αυξάνονται οι πιθανότητες θετικής ανταπόκρισης από την πλευρά των μαθητών. (Gordon, 2003)

Μέθοδο χωρίς ήττα - Συνεργατικό στιλ (integrating)

Ο Gordon (2003) προτείνει ως συνεργατική προσέγγιση επίλυσης συγκρούσεων τη *Μέθοδο χωρίς ήττα*. Πρόκειται για μια μέθοδο κατά την οποία εκπαιδευτικοί και μαθητές, μέσω της ενεργητικής ακρόασης, της επικοινωνίας και του σεβασμού, αναζητούν από κοινού λύσεις που να καλύπτουν τις ανάγκες όλων.

Οι Zurlo κ.α. (2020) προτείνουν το *συνεργατικό στιλ (integrating)* διαχείρισης των συγκρούσεων. Αυτό χαρακτηρίζεται από την επικοινωνία των εμπλεκόμενων μελών τα οποία μέσω της συνεργασίας και της ανταλλαγής απόψεων προβαίνουν στην αναζήτηση λύσεων που να ικανοποιούν τα συμφέροντα και τις ανάγκες και των δύο πλευρών.

Κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθεί ότι, όταν οι ίδιοι οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας και επίλυσης συγκρούσεων, ενισχύονται οι διαπροσωπικές σχέσεις, περιορίζονται οι εντάσεις και οι επιθετικές συμπεριφορές ενώ διαμορφώνεται ένα θετικό σχολικό κλίμα. Επιπροσθέτως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετατοπίζεται από την επιβολή τιμωριών στη διευκόλυνση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, ενισχύοντας έτσι την ουσιαστική αποκλιμάκωση και διαχείριση των συγκρούσεων μέσα στη σχολική τάξη. (Gordon, 2003)

Τεχνική αναγνώρισης του ρόλου των μαθητών στη σύγκρουση - Ενεργητική ακρόαση

Έρευνα των Alarcón-Espinoza κ.α. (2025) σε μαθητές διαφορετικών σχολικών μονάδων και περιοχών, ηλικίας δέκα έως δώδεκα ετών, καταδεικνύει ότι η εμπλοκή των μαθητών στην αναζήτηση λύσεων για τη διαχείριση των διαφωνιών συνεπάγεται την αποτελεσματικότερη αντιμετώπισή τους. Επιπροσθέτως, η χρήση επικοινωνιακών πρακτικών που ενθαρρύνουν την έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων τους συμβάλλει στην αυτορρύθμιση των μαθητών και κατ' επέκταση στην αποκλιμάκωση των συγκρούσεων. (Alarcón-Espinoza et al., 2025)

Τη θέση αυτή περί ενεργής συμμετοχής των μαθητών στην επίλυση των συγκρούσεων συμμερίζεται και η Panolong (2020). Ειδικότερα, κατά την τεχνική *αναγνώρισης του ρόλου των μαθητών στη σύγκρουση*, οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τους μαθητές να εξηγήσουν τις απόψεις τους με επιχειρήματα ενισχύοντας την επικοινωνία, τον διάλογο, την ενεργητική ακρόαση και ως εκ τούτου την αυτονομία και την υπευθυνότητα των μαθητών. (Panolong, 2020)

Σύμφωνα με τον Gordon (2003) η *ενεργητική ακρόαση* αποτελεί μια ιδιαίτερα αποτελεσματική τεχνική επικοινωνίας κατά την οποία ο εκπαιδευτικός επαναδιατυπώνει με δικά του λόγια όσα εκφράζει ο μαθητής. Μέσα από αυτή τη διαδικασία διευκολύνεται η αποσαφήνιση των σκέψεων και των συναισθημάτων των μαθητών ενώ ενισχύεται η βαθύτερη κατανόηση των αναγκών τους. Για να λειτουργήσει αποτελεσματικά αυτή η τεχνική, ωστόσο, προϋποθέτει την αποφυγή προκαταλήψεων και αρνητικών συναισθημάτων. (Gordon, 2003)

Ενσυναίσθηση

Βασικός πυλώνας των επικοινωνιακών τεχνικών φαίνεται να είναι η δεξιότητα της *ενσυναίσθησης*. Πρόκειται για μια από τις αποτελεσματικότερες δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. Περιλαμβάνει τόσο την κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου όσο και την ικανότητα υιοθέτησης της οπτικής του. Μέσα από την ενσυναίσθηση οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες και τα συναισθήματα των μαθητών, γεγονός που συμβάλλει στη βελτίωση της επικοινωνίας και των σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητών. (Levi-Keren et al., 2022)

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση συγκρούσεων

Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαχείριση των συγκρούσεων μέσα στη σχολική τάξη, καθώς οι παραπάνω τεχνικές δεν μπορούν να εφαρμοστούν αποτελεσματικά χωρίς την ενεργό και κατάλληλα προετοιμασμένη παρέμβασή του.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Levi-Keren κ.α. (2022), η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων στη σχολική τάξη αποτελεί απαραίτητη δεξιότητα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ενώ σύμφωνα με τους Zurlo κ. α. (2020), για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να επιδεικνύει ευελιξία επιλέγοντας τις κατάλληλες επικοινωνιακές πρακτικές και προσαρμόζοντας τις στρατηγικές του στις απαιτήσεις κάθε περίστασης.

Ως εκ τούτου, η υιοθέτηση από τον εκπαιδευτικό ενός *διαμεσολαβητικού στιλ* διαχείρισης των συγκρούσεων *(Mediating)*, που χαρακτηρίζεται από υιοθέτηση πρακτικών που προάγουν την επικοινωνία, τη διαπραγμάτευση και τη συνεργασία, κρίνεται επιτακτική, καθώς έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Zurlo et al., 2020).

Επιπροσθέτως, η βιβλιογραφία αναδεικνύει τη σημασία της *ενσυνειδητότητας (Mindfulness)* ως σημαντικού εργαλείου για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων μέσα στη σχολική τάξη. Ειδικότερα, η ενσυνειδητότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να παρατηρεί τις σκέψεις και τα συναισθήματά του και να αποφεύγει παρορμητικές αντιδράσεις. Έτσι, ενισχύεται η ευελιξία και η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, διαμορφώνεται ένα θετικό σχολικό κλίμα και μειώνεται το άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση (Levi-Keren et al., 2022).

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας ανέδειξε ότι οι συγκρούσεις αποτελούν φυσικό και αναπόφευκτο στοιχείο της σχολικής ζωής. Αντί όμως να αντιμετωπίζονται αποκλειστικά ως προβληματικές καταστάσεις, μπορούν να αξιοποιηθούν ως ευκαιρίες ανάπτυξης κοινωνικών, συναισθηματικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Η αποτελεσματική διαχείρισή τους συνδέεται άμεσα με την ποιότητα της επικοινωνίας που αναπτύσσεται μέσα στη σχολική τάξη.

Από τα ευρήματα της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι τεχνικές όπως η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση, τα Μηνύματα – Εγώ, η διαμεσολάβηση και η συνεργατική διαπραγμάτευση συμβάλλουν ουσιαστικά στην αποκλιμάκωση των συγκρούσεων, στην καλλιέργεια αμοιβαίου σεβασμού και στην αναζήτηση λύσεων που ικανοποιούν τις ανάγκες όλων των εμπλεκομένων. Παράλληλα, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία επίλυσης διαφορών ενισχύει την υπευθυνότητα, την αυτορρύθμιση και την ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων.

Ιδιαίτερα σημαντικός αναδεικνύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να λειτουργεί ως διαμεσολαβητής, να ενθαρρύνει τον διάλογο, να προσαρμόζει τις

παρεμβάσεις του στις ανάγκες κάθε περίστασης και να δημιουργεί ένα κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Η υιοθέτηση ενός συνεργατικού και διαμεσολαβητικού τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων φαίνεται να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός θετικού και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Με βάση τα παραπάνω, προτείνεται η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τεχνικές επικοινωνίας και διαχείρισης συγκρούσεων, η ενσωμάτωση πρακτικών διαμεσολάβησης και συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων στην καθημερινή σχολική ζωή, καθώς και η καλλιέργεια δεξιοτήτων ενσυναίσθησης, ενεργητικής ακρόασης και διαλόγου στους μαθητές από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Επιπλέον, κρίνεται σημαντική η δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που προάγει τη συνεργασία, τη συμμετοχή και τον αμοιβαίο σεβασμό, ώστε οι συγκρούσεις να μετατρέπονται σε ευκαιρίες μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alarcón-Espinoza, M., Samper, P., & Anguera, M. T. (2025). Conflicts in the classroom: Contributions from a study on emotional self-regulation. *Frontiers in Education*, 10:1675580. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1675580

Belo Freitas, J. (2025). Conflict Resolution Strategies In The School Environment, From Teacher And Student Perspectives. *Journal of Information System and Education Development*, *3*(3), 21–30. https://doi.org/10.62386/jised.v3i3.149

Crawford, D., & Bodine, R. (1996). Conflict resolution education. *A Guide to Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Settings. Program Report*.

Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training*. First Revised Edition. Three Rivers Press.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of educational research*, *66*(4), 459-506. https://doi.org/10.3102/00346543066004459

Levi-Keren, M., Godeano-Barr, S., & Levinas, S. (2022). Mind the conflict: Empathy when coping with conflicts in the education sphere. *Cogent Education*, *9*(1), 2013395. https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2013395

Panolong, K. S. (2020). Managing conflict talk in language classrooms. *Social Sciences & Humanities Open*, *2*(1). https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100012

Wheeler, E. J. (1994). *Peer conflicts in the classroom*. ERIC Clearinghouse.

Zurlo, M. C., Vallone, F., Dell'Aquila, E., & Marocco, D. (2020). Teachers' patterns of management of conflicts with students: A study in five European countries. *Europe's journal of psychology*, *16*(1), 112.

Ο ρόλος καλής συνεργασίας μεταξύ Διεύθυνσης και Συμβούλου Σχολικής Ζωής στην Αντιμετώπιση του Εκφοβισμού

Γεωργίου Μαρία, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εξετάζει τον ρόλο της καλής συνεργασίας μεταξύ της Διεύθυνσης του σχολείου και του Συμβούλου Σχολικής Ζωής στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Μέσα από αφηγηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση πρόσφατων επιστημονικών μελετών και επίσημων αναφορών, αναδεικνύεται ότι ο εκφοβισμός παραμένει σοβαρό εκπαιδευτικό και κοινωνικό πρόβλημα με επιπτώσεις στη ψυχική υγεία, στη σχολική επίδοση και στο αίσθημα ασφάλειας των μαθητών. Διαπιστώνεται ότι η αποτελεσματική αντιμετώπιση δεν στηρίζεται σε μεμονωμένες ενέργειες, αλλά σε ολιστική σχολική πολιτική, στην οποία η Διεύθυνση οργανώνει το πλαίσιο δράσης και ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής ενισχύει την έγκαιρη ανίχνευση, τη συμβουλευτική υποστήριξη και τη διαμεσολάβηση. Υποστηρίζεται ότι η σταθερή συνεργασία, οι σαφείς διαδικασίες και η κοινή παιδαγωγική γραμμή συνδέονται με ασφαλέστερο σχολικό κλίμα και με πληρέστερη διαχείριση περιστατικών.

Λέξεις-Κλειδιά: εκφοβισμός, σχολική βία, διεύθυνση σχολείου, σύμβουλος σχολικής ζωής, συνεργασία

Georgiou Maria, Physical Education Teacher

Abstract

This article examines the role of effective collaboration between school leadership and the School Life Counsellor in preventing and addressing bullying. Drawing on a narrative review of recent scientific studies and official reports, bullying is presented as a persistent educational and social problem with consequences for mental health, academic performance and students' sense of safety. The review suggests that effective response cannot rely on isolated actions but requires a whole-school approach. Within this framework, school leadership is expected to organise policy, procedures and accountability, while the School Life Counsellor is expected to support early detection, counselling, mediation and student guidance. It is argued that stable cooperation, clear protocols and a shared pedagogical direction are associated with a safer school climate and more coherent management of bullying incidents.

Key-words: bullying, school violence, school management, school-life counselor, collaboration

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός αναγνωρίζεται διεθνώς ως σταθερό και σύνθετο πρόβλημα της σχολικής ζωής. Δεν περιορίζεται σε μεμονωμένες συγκρούσεις μεταξύ μαθητών, αλλά συνδέεται με επαναλαμβανόμενες πράξεις επιβολής, με ανισορροπία δύναμης και με κλίμα φόβου που επηρεάζει ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Σύμφωνα με την UNESCO, περίπου ένας στους τρεις μαθητές διεθνώς έχει βιώσει κάποια μορφή εκφοβισμού, γεγονός που καταδεικνύει ότι πρόκειται για φαινόμενο ευρείας έκτασης

και όχι για περιθωριακή παρέκκλιση (UNESCO, 2019). Παράλληλα, τα πιο πρόσφατα ευρωπαϊκά δεδομένα της WHO για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό δείχνουν ότι η βία μεταξύ συνομηλίκων μετασχηματίζεται και επεκτείνεται και στον ψηφιακό χώρο, με αποτέλεσμα να καθίσταται ακόμη δυσκολότερη η έγκαιρη ανίχνευσή της (World Health Organization, 2024). Στο ελληνικό πλαίσιο, τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν από το Υπουργείο Παιδείας με βάση την έρευνα PISA έδειξαν ότι σημαντικό ποσοστό μαθητών εξακολουθεί να δηλώνει εμπειρίες εκφοβισμού, παρά τη σχετική ευαισθητοποίηση των τελευταίων ετών (Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, 2024).

Οι συνέπειες του φαινομένου δεν εξαντλούνται στην άμεση αναστάτωση της σχολικής τάξης. Συνδέονται με άγχος, θλίψη, χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση, σχολική αποστασιοποίηση, μειωμένη αυτοεκτίμηση και δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις, τόσο για τα θύματα όσο και για άλλους εμπλεκόμενους μαθητές (Waseem & Nickerson, 2024). Για τον λόγο αυτό, η αντιμετώπιση του εκφοβισμού δεν μπορεί να στηρίζεται μόνο σε αποσπασματικές κυρώσεις. Απαιτείται σταθερό παιδαγωγικό πλαίσιο, διοικητική συνέπεια, σαφείς διαδικασίες αναφοράς και επαγγελματική στήριξη των μαθητών.

Στο σημείο αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία η συνεργασία μεταξύ της Διεύθυνσης του σχολείου και του Συμβούλου Σχολικής Ζωής. Η Διεύθυνση φέρει την ευθύνη για τη θεσμική οργάνωση, την εφαρμογή πολιτικών και τη διαμόρφωση σχολικού κλίματος, ενώ ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής μπορεί να συμβάλει στην πρόληψη, στην υποστήριξη των μαθητών και στη διασύνδεση της σχολικής ζωής με τις ανάγκες της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να διερευνηθεί, μέσα από αφηγηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, με ποιον τρόπο η ποιοτική και σταθερή συνεργασία των δύο αυτών ρόλων ενισχύει την πρόληψη και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Ο εκφοβισμός περιλαμβάνει σωματικές, λεκτικές, κοινωνικές και ηλεκτρονικές μορφές βίας. Δεν εκδηλώνεται μόνο ως ανοικτή επιθετικότητα, αλλά και ως αποκλεισμός, διάδοση φημών, ταπείνωση και συστηματική υπονόμευση της θέσης ενός μαθητή μέσα στην ομάδα. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι η πολυμορφία του φαινομένου δυσχεραίνει τόσο τη μέτρησή του όσο και τη σύγκριση των ερευνών, επειδή οι εμπλεκόμενοι δεν αντιλαμβάνονται πάντοτε με τον ίδιο τρόπο την επανάληψη, την πρόθεση και την ανισορροπία ισχύος (Waseem & Nickerson, 2024). Η δυσκολία αυτή είναι ακόμη μεγαλύτερη στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, όπου η προσβολή μπορεί να αναπαράγεται διαρκώς, να διαχέεται σε μεγάλο ακροατήριο και να παραμένει ορατή πέρα από τον χρόνο του αρχικού περιστατικού (European Commission, 2019· World Health Organization, 2024).

Οι επιπτώσεις του φαινομένου έχουν αναδειχθεί επανειλημμένα. Στην ανασκόπηση των Velarde-Camaqui, Chunga-Pajares και Chamorro Bacilio (2025) υπογραμμίζεται ότι ο σχολικός εκφοβισμός επηρεάζει όχι μόνο τη συναισθηματική ισορροπία των μαθητών, αλλά και τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, η UNESCO (2017, 2019) και ο OECD (2023) συνδέουν τον εκφοβισμό με μειωμένο αίσθημα του ανήκειν, χαμηλότερη σχολική ικανοποίηση και υπονόμευση της εκπαιδευτικής ισότητας. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκφοβισμός δεν νοείται μόνο ως ζήτημα

πειθαρχίας, αλλά ως δείκτης της ποιότητας των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο.

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει αποδώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στον ρόλο της σχολικής ηγεσίας. Η Διεύθυνση δεν περιορίζεται στην τυπική διαχείριση περιστατικών, αλλά καλείται να οργανώσει μια κουλτούρα σαφών κανόνων, να εξασφαλίσει κοινή γραμμή μεταξύ των εκπαιδευτικών και να στηρίξει δομές πρόληψης. Σε σχετικό κεφάλαιο για το σχεσιακό μοντέλο ηγεσίας μεταξύ διευθυντή και σχολικού συμβούλου, οι Geesa και συν. (2022) έδειξαν ότι η συνεργατική ηγεσία μπορεί να βελτιώσει τη μαθητική ευημερία, επειδή ενισχύονται η συνεννόηση, η σαφής κατανομή ρόλων και η κοινή λήψη αποφάσεων. Αντίστοιχα, οι Sholeh και συν. (2023) τόνισαν ότι ο διευθυντής συμβάλλει αποφασιστικά όταν συνδέει την πρόληψη του εκφοβισμού με την καθημερινή λειτουργία του σχολείου και όχι μόνο με έκτακτες παρεμβάσεις.

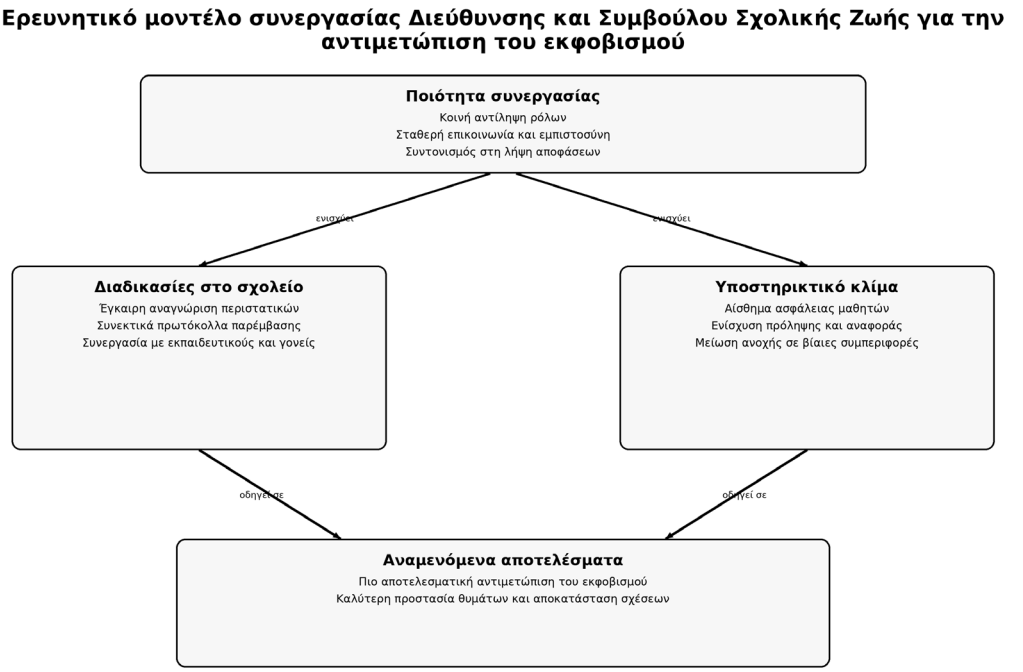
Ο ρόλος του Συμβούλου Σχολικής Ζωής, ή του αντίστοιχου σχολικού συμβούλου σε διεθνή συμφραζόμενα, προβάλλεται επίσης ως κρίσιμος. Οι O'Brien, Campbell και Whiteford (2024) σημείωσαν ότι οι σχολικοί ψυχολόγοι και σύμβουλοι είναι ιδιαίτερα κατάλληλοι να συμβάλουν στην πρόληψη και στην ανταπόκριση στον εκφοβισμό, επειδή διαθέτουν δεξιότητες εκπαίδευσης προσωπικού, συμβουλευτικής υποστήριξης των μαθητών και συνεργασίας με γονείς και άλλους φορείς. Η American School Counselor Association (2019) υποστηρίζει ότι το σχολικό συμβουλευτικό πρόγραμμα πρέπει να ενσωματώνει συστηματικές αντιβιαστικές δράσεις, κοινωνικο-συναισθηματική αγωγή και πρακτικές υποστήριξης μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο. Στην ανασκόπηση των Foon, Hassan και Nordin (2020) διαπιστώθηκε ότι οι σύμβουλοι μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά, αλλά συχνά έρχονται αντιμέτωποι με περιορισμούς χρόνου, ασάφεια ρόλου και ανεπαρκή συνεργασία με άλλα στελέχη του σχολείου.

Η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων φαίνεται να αυξάνεται όταν υιοθετείται ολιστική προσέγγιση σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η σχετική βιβλιογραφία χρησιμοποιεί τον όρο whole-school approach για να δηλώσει ότι η πρόληψη δεν ανατίθεται σε ένα μόνο πρόσωπο, αλλά οργανώνεται με τη συμμετοχή της Διεύθυνσης, των εκπαιδευτικών, του συμβούλου, των γονέων και, όπου χρειάζεται, εξωτερικών υπηρεσιών (UNESCO, 2019· O'Brien et al., 2024). Οι Myrzapeissova και συν. (2025) ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους διευθυντές κεντρικούς συντονιστές των πολιτικών κατά του εκφοβισμού, ενώ οι σχολικοί ψυχολόγοι και σύμβουλοι υποστηρίζουν τόσο την κατανόηση των περιστατικών όσο και τη διαχείρισή τους. Όταν οι ρόλοι αυτοί λειτουργούν απομονωμένα, οι παρεμβάσεις τείνουν να γίνονται αποσπασματικές και αντιδραστικές. Όταν, αντίθετα, λειτουργούν συμπληρωματικά, διευκολύνεται η έγκαιρη αναγνώριση, η κοινή αξιολόγηση, η σταθερή παρακολούθηση και η επαναφορά της σχολικής ισορροπίας. Η αξία του συμβούλου επιβεβαιώνεται και από παρεμβατικές μελέτες. Οι Midgett, Doumas και Johnston (2017) έδειξαν ότι οι σχολικοί σύμβουλοι μπορούν να αναλάβουν ηγετικό ρόλο στην εφαρμογή σύντομων παρεμβάσεων ενίσχυσης των παρευρισκόμενων μαθητών, ώστε να μειώνεται η ανοχή της ομάδας απέναντι στον εκφοβισμό. Παράλληλα, οι Bjereld, Thornberg και Hong (2025) έδειξαν ότι η ποιότητα της σχέσης μεταξύ μαθητή και συμβούλου επηρεάζει καθοριστικά την εμπειρία υποστήριξης μετά από περιστατικά θυματοποίησης. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι η συμβουλευτική στήριξη δεν είναι βοηθητική μόνο στο περιθώριο, αλλά αποτελεί βασικό στοιχείο της συνολικής σχολικής ανταπόκρισης. Τέλος, αρκετές μελέτες επισημαίνουν ότι η συνεργασία του σχολείου με ευρύτερους

φορείς μπορεί να ενισχύσει την πρόληψη. Η ανασκόπηση των Dailey και συν. (2025) κατέδειξε ότι η διατομεακή συνεργασία μεταξύ σχολείου, υγείας και δημόσιας υγείας διευκολύνει την έγκαιρη αναγνώριση και τη στοχευμένη παρέμβαση, ιδίως όταν ο εκφοβισμός συνδέεται με ευρύτερες δυσκολίες ψυχικής υγείας. Στο ελληνικό επίπεδο, η ανάπτυξη της εθνικής πλατφόρμας αναφορών και οι πρόσφατες συμπράξεις του Υπουργείου Παιδείας με την UNICEF και πανεπιστημιακούς φορείς δείχνουν ότι η ανάγκη θεσμικά συντονισμένων δράσεων έχει πλέον αναγνωριστεί ευρύτερα (UNICEF Ελλάδος, 2025· Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, 2024).

Ρόλος	**Κύριες λειτουργίες**	**Συμβολή στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού**
Διεύθυνση	Καθορισμός κανόνων, συντονισμός προσωπικού, ενεργοποίηση διαδικασιών αναφοράς	Εξασφαλίζεται σταθερό πλαίσιο, λογοδοσία και συνέπεια των παρεμβάσεων
Σύμβουλος Σχολικής Ζωής	Συμβουλευτική στήριξη, διαμεσολάβηση, παρακολούθηση μαθητών, συνεργασία με γονείς	Ενισχύεται η έγκαιρη αναγνώριση δυσκολιών και η εξατομικευμένη παιδαγωγική υποστήριξη
Κοινή δράση	Τακτικές συναντήσεις, κοινός σχεδιασμός, ανταλλαγή πληροφοριών, αξιολόγηση περιστατικών	Διαμορφώνεται ολιστική σχολική πολιτική και βελτιώνεται το σχολικό κλίμα

Πίνακας 1. Βασικές αρμοδιότητες της Διεύθυνσης και του Συμβούλου Σχολικής Ζωής στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού



Σημείωση. Το σχήμα αποτυπώνει εννοιολογικά ότι η καλή συνεργασία μεταξύ Διεύθυνσης και Συμβούλου Σχολικής Ζωής λειτουργεί ως βασικός μηχανισμός που βελτιώνει τις διαδικασίες του σχολείου και το υποστηρικτικό κλίμα, με τελικό αποτέλεσμα την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Σχήμα 1. Προτεινόμενο ερευνητικό μοντέλο για τη σχέση συνεργασίας Διεύθυνσης - Συμβούλου Σχολικής Ζωής και αποτελεσματικότητας της αντιεκφοβιστικής πολιτικής

Μεθοδολογία

Για τους σκοπούς του παρόντος άρθρου ακολουθήθηκε αφηγηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση και όχι συστηματική ανασκόπηση. Η επιλογή αυτή κρίθηκε καταλληλότερη, επειδή ζητούμενο δεν ήταν η στατιστική σύνθεση ομοειδών εμπειρικών μελετών, αλλά η ερμηνευτική διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο περιγράφεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία η συνεργασία μεταξύ Διεύθυνσης και Συμβούλου Σχολικής Ζωής σε σχέση με τον σχολικό εκφοβισμό. Αναζητήθηκαν επιστημονικά άρθρα και κεφάλαια συλλογικών τόμων της περιόδου 2016-2026, με ιδιαίτερη έμφαση σε επιστημονικές πηγές που υποβλήθηκαν σε διαδικασία κρίσης από ομοτίμους (peer review), καθώς και επίσημες αναφορές διεθνών και εθνικών οργανισμών.

Η αναζήτηση οργανώθηκε γύρω από όρους όπως school bullying, school principal, school counselor, school climate, collaboration, bullying prevention, whole-school approach και cyberbullying. Το υλικό επιλέχθηκε με κριτήρια συνάφειας προς το θέμα, επιστημονικής εγκυρότητας, χρονικής επικαιρότητας και χρησιμότητας για την ελληνική εκπαιδευτική συζήτηση. Ακολούθως, τα ευρήματα συγκρίθηκαν θεματικά ως προς τέσσερις βασικούς άξονες: τον ορισμό και τις επιπτώσεις του εκφοβισμού, τον ρόλο της Διεύθυνσης, τον ρόλο του Συμβούλου Σχολικής Ζωής και τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής συνεργασίας των δύο ρόλων. Για τη συνθετική αποτύπωση της προβληματικής εντάχθηκε και ενδεικτικό ερευνητικό μοντέλο σε μορφή σχήματος, ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί σε πιθανή επόμενη εμπειρική διερεύνηση.

Συζήτηση

Η βιβλιογραφία που εξετάστηκε συγκλίνει στο ότι η πρόληψη και η αντιμετώπιση του εκφοβισμού δεν είναι δυνατόν να αποδώσουν όταν η ευθύνη αποδίδεται αποκλειστικά είτε στη Διεύθυνση είτε στον Σύμβουλο Σχολικής Ζωής. Αντίθετα, η αποτελεσματικότητα ενισχύεται όταν οι δύο ρόλοι λειτουργούν σε κοινό πλαίσιο, με σταθερή επικοινωνία, συμπληρωματικές ευθύνες και συμφωνημένους τρόπους αντίδρασης. Η παρατήρηση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, επειδή σε πολλές σχολικές μονάδες η αντιμετώπιση του εκφοβισμού εξακολουθεί να εμφανίζεται είτε ως καθαρά πειθαρχικό ζήτημα είτε ως στενά ψυχολογικό πρόβλημα. Η πρώτη προσέγγιση τείνει να υπερ-εστιάζει στην επιβολή κυρώσεων, ενώ η δεύτερη κινδυνεύει να αποσυνδέσει το φαινόμενο από το γενικό σχολικό κλίμα. Η σύγχρονη έρευνα προτείνει μια συνδυαστική λογική, όπου η Διεύθυνση εγγυάται το οργανωτικό πλαίσιο και ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής αναλαμβάνει την παιδαγωγική και συμβουλευτική εμβάθυνση (Geesa et al., 2022· O'Brien et al., 2024).

Υπό το πρίσμα αυτό, η καλή συνεργασία μπορεί να νοηθεί ως σχέση θεσμικής συνέπειας και επαγγελματικής εμπιστοσύνης. Από τη μία πλευρά, η Διεύθυνση καλείται να διαμορφώσει σαφείς κανόνες, να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς, να ενεργοποιήσει διαδικασίες αναφοράς και να προστατεύσει τη συνέχεια των παρεμβάσεων. Από την άλλη, ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής καλείται να εντοπίσει δυσκολίες που δεν είναι πάντοτε ορατές στη διοικητική επιφάνεια, να υποστηρίξει μαθητές, να βοηθήσει στη διαμεσολάβηση και να τροφοδοτήσει τη Διεύθυνση με

παιδαγωγικά τεκμηριωμένες εκτιμήσεις. Όταν η συνεργασία είναι ουσιαστική, δεν περιορίζεται στην παραπομπή ενός περιστατικού στον σύμβουλο, αλλά περιλαμβάνει κοινό σχεδιασμό, τακτικές συναντήσεις, ανατροφοδότηση και αξιολόγηση της πορείας των μέτρων.

Η θέση αυτή ενισχύεται από τα εμπειρικά δεδομένα. Οι Myrzapeissova και συν. (2025) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαίο τον συντονιστικό ρόλο της σχολικής ηγεσίας, αλλά ταυτόχρονα αναγνωρίζουν ότι ο ρόλος αυτός παραμένει ελλιπής όταν δεν υποστηρίζεται από εξειδικευμένα στελέχη. Οι O'Brien και συν. (2024) περιέγραψαν τους σχολικούς συμβούλους και ψυχολόγους ως κρίσιμους κόμβους σε παρεμβάσεις ολιστικές ("whole-school approach"), επειδή μπορούν να εκπαιδεύουν προσωπικό, να συμβουλεύουν μαθητές και να συνδέουν μεταξύ τους διαφορετικούς εμπλεκόμενους. Οι Midgett και συν. (2017) έδειξαν επίσης ότι η εμπλοκή των συμβούλων στην εφαρμογή στοχευμένων παρεμβάσεων μπορεί να βελτιώσει τη στάση των μαθητών που παρακολουθούν περιστατικά εκφοβισμού, κάτι ιδιαίτερα σημαντικό, αφού η ανοχή του περιβάλλοντος τροφοδοτεί συχνά τη συνέχιση του φαινομένου.

Ιδιαίτερη σημασία έχει και η ποιότητα της σχέσης του συμβούλου με τον μαθητή. Οι Bjereld και συν. (2025) έδειξαν ότι η ωφέλεια της συμβουλευτικής δεν προκύπτει αυτόματα από τη θεσμική ύπαρξη μιας υπηρεσίας, αλλά από το αν οικοδομείται σχέση εμπιστοσύνης, κοινών στόχων και αίσθησης ασφάλειας. Το εύρημα αυτό έχει άμεσες συνέπειες για τη συνεργασία με τη Διεύθυνση. Αν η σχολική ηγεσία αντιμετωπίζει τον σύμβουλο απλώς ως μηχανισμό εκτόνωσης περιστατικών, η συμβουλευτική λειτουργία αποδυναμώνεται. Αντίθετα, όταν ο σύμβουλος αναγνωρίζεται ως ισότιμος συνεργάτης στην πρόληψη και στην αποκατάσταση, καθίσταται εφικτή η συνέπεια ανάμεσα στο μήνυμα του σχολείου και στη βιωμένη εμπειρία του μαθητή.

Η σύνδεση της συνεργασίας με το σχολικό κλίμα είναι επίσης κεντρική. Η UNESCO (2019) και ο OECD (2023) επισημαίνουν ότι οι μαθητές νιώθουν ασφαλέστεροι όταν το σχολείο λειτουργεί με προβλέψιμους κανόνες, χαμηλή ανοχή στη βία και ορατή φροντίδα για τη σχέση μεταξύ συνομηλίκων. Η Διεύθυνση έχει τη δυνατότητα να κατοχυρώσει τέτοιες συνθήκες στο επίπεδο της πολιτικής και της καθημερινής οργάνωσης. Όμως η πολιτική από μόνη της δεν αρκεί. Χρειάζεται εφαρμογή της πολιτικής σε παρεμβάσεις που αγγίζουν τον μαθητή ως πρόσωπο. Εκεί εντοπίζεται η προστιθέμενη αξία του Συμβούλου Σχολικής Ζωής, ο οποίος μπορεί να μετασχηματίσει έναν γενικό κανόνα σε βιωμένη εμπειρία στήριξης, πρόληψης και επανόρθωσης.

Παρά τα θετικά αυτά συμπεράσματα, η βιβλιογραφία δεν αγνοεί τους περιορισμούς. Οι Foon και συν. (2020) αναφέρουν ότι οι σχολικοί σύμβουλοι συχνά λειτουργούν με ασαφή καθήκοντα και χωρίς επαρκή χρόνο για συστηματική παρέμβαση. Οι Geesa και συν. (2022) δείχνουν ότι η σχεσιακή ηγεσία δεν αναπτύσσεται αυθόρμητα, αλλά απαιτεί θεσμική ενίσχυση, σαφή επικοινωνία και κατάλληλη προετοιμασία. Στο ίδιο πνεύμα, η ανασκόπηση των Dailey και συν. (2025) υπογραμμίζει ότι η πρόληψη καθίσταται ισχυρότερη όταν διατίθενται δίκτυα συνεργασίας με υπηρεσίες υγείας και κοινότητας. Αυτό σημαίνει ότι ακόμη και η καλή εσωτερική συνεργασία εντός σχολείου δεν αρκεί πάντοτε, εφόσον δεν υποστηρίζεται από ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο.

Με βάση τα παραπάνω, προτείνεται το ακόλουθο εννοιολογικό μοντέλο: η καλή συνεργασία Διεύθυνσης και Συμβούλου Σχολικής Ζωής λειτουργεί ως βασικός ενδιάμεσος παράγοντας μεταξύ της γενικής πολιτικής του σχολείου και της

αποτελεσματικότητας των αντιεκφοβιστικών παρεμβάσεων. Η συνεργασία αυτή αποτυπώνεται μέσα από τέσσερις διαστάσεις: κοινό σχεδιασμό, σαφή κατανομή ρόλων, συστηματική επικοινωνία και κοινή αξιολόγηση περιστατικών. Οι διαστάσεις αυτές εκτιμάται ότι επηρεάζουν θετικά το σχολικό κλίμα, τη συνέπεια των παρεμβάσεων και την εμπιστοσύνη των μαθητών προς το σχολείο. Η ενδεικτική αυτή αποτύπωση μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για μελλοντική εμπειρική διερεύνηση σε ελληνικές σχολικές μονάδες.

Συνολικά, η συζήτηση οδηγεί σε ένα καθαρό συμπέρασμα: ο εκφοβισμός αντιμετωπίζεται αποτελεσματικότερα όταν αναγνωρίζεται ως συλλογική παιδαγωγική ευθύνη. Η Διεύθυνση χωρίς τον Σύμβουλο Σχολικής Ζωής κινδυνεύει να κινηθεί μόνο διοικητικά. Ο Σύμβουλος χωρίς τη Διεύθυνση κινδυνεύει να μείνει χωρίς θεσμικό βάρος και χωρίς διάρκεια στην παρέμβασή του. Η καλή συνεργασία των δύο ρόλων δεν αποτελεί απλώς επιθυμητή διοικητική συνθήκη, αλλά ουσιαστικό όρο για ασφαλέστερο, δικαιότερο και περισσότερο υποστηρικτικό σχολείο.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Από την παρούσα ανασκόπηση προκύπτει ότι η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού ενισχύεται ουσιαστικά όταν η Διεύθυνση και ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής συνεργάζονται σταθερά, με σαφή ρόλο και κοινή παιδαγωγική κατεύθυνση. Η Διεύθυνση οργανώνει το θεσμικό και διοικητικό πλαίσιο της πρόληψης, ενώ ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής συμβάλλει στην έγκαιρη ανίχνευση δυσκολιών, στη συμβουλευτική υποστήριξη, στη διαχείριση σχέσεων και στη διαμεσολάβηση. Η συμπληρωματικότητα αυτή φαίνεται να αποτελεί βασική προϋπόθεση για σχολικό κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης.

Με βάση τα ευρήματα της βιβλιογραφίας, προτείνεται να ενισχυθούν οι σταθερές δομές συνεργασίας μέσα στη σχολική μονάδα. Χρειάζονται τακτικές συναντήσεις Διεύθυνσης και Συμβούλου, κοινό πρωτόκολλο διαχείρισης περιστατικών, σαφείς διαδικασίες αναφοράς και παρακολούθησης, καθώς και συστηματική ενημέρωση του συλλόγου διδασκόντων. Παράλληλα, κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση τόσο των διευθυντικών στελεχών όσο και των συμβούλων σε θέματα σχολικού κλίματος, εκφοβισμού και συνεργατικής ηγεσίας. Ιδιαίτερη σημασία έχει και η θεσμική στήριξη από το Υπουργείο Παιδείας, ώστε η συνεργασία αυτή να μη στηρίζεται μόνο στην προσωπική διάθεση των εμπλεκομένων αλλά να κατοχυρώνεται οργανωτικά.

Επομένως, η καλή συνεργασία μεταξύ Διεύθυνσης και Συμβούλου Σχολικής Ζωής δεν θα πρέπει να θεωρείται βοηθητικό στοιχείο, αλλά βασικός πυλώνας μιας σύγχρονης σχολικής πολιτικής πρόληψης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού.

Βιβλιογραφία

American School Counselor Association. (2019). *ASCA national model: A framework for school counseling programs* (4th ed.). Alexandria, VA

Bjereld, Y., Thornberg, R., & Hong, J. S. (2025). *"I can move on": Exploring bullied students' perspectives on speaking to a school counselor - a mixed methods study. Children and Youth Services Review*, 179, 108585. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2025.108585

Centers for Disease Control and Prevention. (2024). *Bullying*. U.S. Department of Health and Human Services. https://www.cdc.gov/youth-violence/about/about-bullying.html

Council of Europe, Committee of Ministers. (2016). *Recommendation CM/Rec(2016)17 on preventing and combating school bullying*. https://search.coe.int/cm?i=09000016808b79f7

Dailey, S. F., Roche, R. R., & Sharkey, M. C. (2025). *Addressing bullying and cyberbullying in public health: A systematic review of interventions for healthcare and public health professionals. International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(11), 1682. https://doi.org/10.3390/ijerph22111682

European Commission. (2019). *European strategy for a better internet for kids - BIK+*. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/strategy-better-internet-kids

Foon, L. W., Hassan, S. A., & Nordin, M. H. M. (2020). *Counselling intervention to address school bullying: A systematic review of literature. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(16), 175-192. https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v10-i16/8301

Geesa, R. L., Odell, K. M., Kruczek, T., Elam, N. P., Boyland, L. G., & Ceresa, M. L. (2022). *A Principal-School Counselor Relational Leadership Model to improve student mental well-being*. In F. W. English (Ed.), *The Palgrave Handbook of Educational Leadership and Management Discourse* (pp. 1865-1890). Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99097-8_119

Midgett, A., Doumas, D. M., & Johnston, A. D. (2017). *Establishing school counselors as leaders in bullying curriculum delivery: Evaluation of a brief, school-wide bystander intervention. Professional School Counseling*, 21(1), 1-9. https://doi.org/10.1177/2156759X18778781

Myrzapeissova, M. T., Atmaca, T. A. T., Atemova, K. T., Mamadaliyev, S. M., & Kuatova, K. Z. (2025). *Collaborative roles in schoolwide bullying prevention: Teachers', psychologists', and school principals' shared responsibilities. Frontiers in Education*, 10, 1677350. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1677350

O'Brien, S. O., Campbell, M. A., & Whiteford, C. (2024). *Exploring the role of school psychologists/counsellors in addressing bullying: Current practices and suggested future directions. Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 34(4). https://doi.org/10.1177/20556365241295299

OECD. (2023). *PISA 2022 results on school bullying*. OECD Publishing.

Sholeh, M., Windasari, W., Putra, B. A. W., & Stiawan, A. (2023*). The principal's leadership role to minimize bullying in schools. In Proceedings of the International Joint Conference on Arts and Humanities 2023* (pp. 1258-1268). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-152-4_127

UNESCO. (2019). *School violence and bullying: Global status report*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2017). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/POIV1573

UNICEF Greece. (2025). *Draseis gia tin antimetopisi tou scholikou ekfovismou*. https://www.unicef.org/greece/δελτία-τύπου/δράσεις-για-την-αντιμετώπιση-του-σχολικού-εκφοβισμού

Velarde-Camaqui, D. V., Chunga-Pajares, L. C., & Chamorro Bacilio, Y. G. (2025). *Literature review on psychological interventions in school bullying: Evaluating new trends and challenges. Frontiers in Psychology*, 16, 1600785. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1600785

Waseem, M., & Nickerson, A. B. (2024). *Bullying: Issues and challenges in prevention and intervention. Current Psychology*, 43(10), 9270-9279. https://doi.org/10.1007/s12144-023-05083-1

World Health Organization Regional Office for Europe. (2024). *One in six school-aged children experiences cyberbullying, finds new WHO/Europe study*. https://www.who.int/europe/news/item/27-03-2024-one-in-six-school-aged-children-experiences-cyberbullying--finds-new-who-europe-study

Ypourgeio Paideias, Thriskevmaton kai Athlitismou. (2024). *Scholikos ekfovismos: Paremvainontas se mia skliri pragmatikotita*. https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2023/Εθνική_στρατηγική_και_εκστρατεία_ενημέρωσης_για_την_καταπολέμηση_της_ενδοσχολικής_βίας_και_εκφοβισμού.pdf

Ypourgeio Paideias, Thriskevmaton kai Athlitismou. (2024). *Stop-bullying*. https://stop-bullying.gov.gr/

Υλοποιώντας το «Σχολείο για Όλους»: Συμπεριληπτική Παιδαγωγική και Πρακτικές Εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Στάμου Σταυρούλα,
Εκπαιδευτικός ΠΕ70 & Π.Ε.71, M.Sc. στον σχεδιασμό & ανάπτυξη εκπαιδ. υλικού

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εξετάζει τις προκλήσεις και τις προοπτικές μετάβασης προς ένα συμπεριληπτικό μοντέλο εκπαίδευσης στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Παρά τη διεθνή θεσμική στήριξη, η πρακτική εφαρμογή της συμπερίληψης συναντά συχνά σημαντικά εμπόδια και αντιφάσεις στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Στο άρθρο αυτό, αφού επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «συμπερίληψη» με βάση τη σύγχρονη βιβλιογραφία, προσδιορίζονται οι βασικοί άξονες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που χρήζουν αναδιαμόρφωσης. Παράλληλα, παρατίθενται συγκεκριμένα, εφαρμοσμένα παραδείγματα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο γεγονός ότι η συμπερίληψη αφορά το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και δεν περιορίζεται αποκλειστικά σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) ή/και αναπηρία. Βασικός σκοπός του άρθρου είναι η κατάθεση έγκυρων, εφαρμόσιμων προτάσεων για την άρση των αποκλεισμών και τη διασφάλιση της πλήρους και ενεργούς συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: συμπεριληπτική εκπαίδευση, πρακτική εφαρμογή, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Implementing “School for All”: Inclusive Pedagogy and Practical Applications in Primary Education

Stamou Stavroula,
primary teacher, special education teacher, M.Sc. in designing educational material

Abstracts

This paper examines the challenges and prospects of transitioning towards an inclusive education model in Greek primary schools. Despite international institutional support, the practical implementation of inclusion often encounters significant obstacles and contradictions in everyday school reality. In this article, after attempting to conceptually clarify the term “inclusion” based on contemporary bibliography, the main axes of the educational environment that need to be reformed are identified. At the same time, specific, applied examples from primary education are presented. Particular emphasis is placed on the fact that inclusion concerns the entire student population and is not limited exclusively to students with Special Educational Needs (SEN) and/or disabilities. The main purpose of the paper is to submit valid, applicable proposals for removing exclusions and ensuring the full and active participation of all students in the learning process.

Key-Words: inclusive education, practical implementation, primary education

Εισαγωγή

1.1 Η Εννοιολογική Πολυσημία της Συμπερίληψης και το Ελληνικό Πλαίσιο

Η συμπερίληψη (inclusion) αποτελεί μια πολυσημαντική έννοια-ομπρέλα, η οποία χαρακτηρίζεται από εγγενή εννοιολογική πολυσημία, καθώς η ερμηνεία της διαφοροποιείται ανάλογα με το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο εφαρμογής της (Cole, 2005). Στην ελληνική βιβλιογραφία, ο όρος αποδίδεται ως «ένταξη», «συμπερίληψη» ή «εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς», ενώ στη σύγχρονη εγχώρια ακαδημαϊκή συζήτηση κυριαρχεί ο όρος «συνεκπαίδευση» (Ξαφάκος & Μαλαφάντης, 2025). Πρόκειται για μια πολυδιάστατη προσέγγιση που απαιτεί ριζικές αλλαγές στις δομές, τις πρακτικές και τις κουλτούρες των σχολικών μονάδων για την αντιμετώπιση των αναγκών όλων των μαθητών και την αποτροπή του κοινωνικού αποκλεισμού (Chong & Graham, 2017).

Υπό την επίδραση της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα και του κοινωνικού μοντέλου για την αναπηρία, σημειώθηκε μια διεθνής εννοιολογική μετατόπιση προς το «σχολείο για όλους», όπου το σύνολο των μαθητών/τριών συμμετέχει ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Qvortrup & Qvortrup, 2017). Σύμφωνα με την UNESCO (1994), τα εκπαιδευτικά ιδρύματα οφείλουν να αποδέχονται όλους τους μαθητές, μετατοπίζοντας την ευθύνη προσαρμογής από το άτομο στο σύστημα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Μεγάλη Βρετανία με την πολιτική “Every child matters”, η οποία επέφερε δομικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό της σύστημα (Keslair et al., 2012).

1.2 Εννοιολογικές Διαστάσεις και Θεωρητικές Αντιπαραθέσεις

Προκειμένου να αποσαφηνιστεί το εύρος της συμπερίληψης, οι Ainscow et al. (2006) διακρίνουν έξι δυναμικές νοηματοδοτήσεις της έννοιας. Αυτές εστιάζουν: α) σε μαθητές με αναπηρία ή Ε.Ε.Α., β) σε παιδιά με προκλητική συμπεριφορά, γ) στην αποτροπή του αποκλεισμού ευάλωτων ομάδων, δ) στη δημιουργία ενιαίων σχολικών δομών χωρίς διαχωρισμούς, ε) στην παγκόσμια ατζέντα της UNESCO «Εκπαίδευση για όλους», και στ) στην προώθηση αξιών όπως η ισότητα και η κοινότητα (Ainscow & Miles, 2008).
Η εφαρμογή της συμπερίληψης προκαλεί θεωρητικές αντιπαραθέσεις σχετικά με την κατάργηση της Ειδικής Αγωγής ή τη δημιουργία βέλτιστου μαθησιακού πλαισίου. Στη βιβλιογραφία, όπως αναφέρει ο Norwich (2017), αποτυπώνονται δύο κύριες τάσεις: η Πλήρης Συμπερίληψη (Full Inclusion), η οποία επιδιώκει την κατάργηση κάθε διαχωριστικής δομής, και η Μετριοπαθής ή Υπό Όρους Συμπερίληψη (Moderate or Conditional Inclusion), η οποία υποστηρίζει τη διατήρηση εξειδικευμένων δομών εντός του γενικού σχολείου ως ένα συνεχές παροχής υποστήριξης.

1.3 Η Παραδειγματική Μετατόπιση: Από την Ειδική Αγωγή στο «Σχολείο για Όλους»

Η υιοθέτηση της συμπερίληψης σηματοδοτεί μια ριζική παραδειγματική μετατόπιση από το παραδοσιακό, διακριτό μοντέλο της Ειδικής Αγωγής. Ιστορικά, παλαιότεροι

όροι όπως η «ενσωμάτωση» (mainstreaming/integration) περιέγραφαν την απλή μετακίνηση μαθητών από ειδικά πλαίσια σε γενικά σχολεία. Η προσέγγιση αυτή ξεπεράστηκε από τη φιλοσοφία του «Σχολείου για Όλους», η οποία προωθεί συμπεριληπτικές μονάδες (Chong & Graham, 2017). Σύμφωνα με τους Booth και συνεργάτες (2002), η συμπερίληψη προϋποθέτει τη ριζική αναδιοργάνωση των σχολικών πρακτικών με στόχο την εξάλειψη του αποκλεισμού από τις κουλτούρες και τα προγράμματα σπουδών των τοπικών σχολικών μονάδων.

Υπό αυτό το πρίσμα, η συμπεριληπτική διαδικασία επικεντρώνεται στην άρση των εμποδίων μάθησης για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και όχι αποκλειστικά για όσους φέρουν διαγνωσμένες Ε.Ε.Α. Παράλληλα, αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα ως πηγή εμπλουτισμού αντί για πρόβλημα, αναγνωρίζοντας το δικαίωμα των μαθητών για πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση στην κοινότητά τους. Τέλος, στοχεύει στη συνολική βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος, εδραζόμενη στην παραδοχή ότι η σχολική συμπερίληψη αποτελεί απαραίτητο προθάλαμο για την κοινωνική ένταξη. Στην πράξη, η διάκριση μεταξύ συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, παιδαγωγικής και πρακτικής είναι συχνά δυσδιάκριτη (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Κατά τους Pijl και Frissen (2009), τα συμπεριληπτικά σχολεία υποδέχονται τη μαθητική ποικιλομορφία προσφέροντας διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η συνύπαρξη όλων των παιδιών στις γενικές τάξεις βελτιώνει αποδεδειγμένα τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και την προσωπική τους ευημερία (Schuelka, 2018). Συμπερασματικά, η συμπερίληψη συνιστά μια δυναμική διαδικασία ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Suleymanov, 2015), η οποία οφείλει να αποτελεί τον κεντρικό οδηγό για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

2. Από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στη συμπεριληπτική πρακτική και διδασκαλία

2.1 Η Έννοια και το Περιεχόμενο της Συμπεριληπτικής Διδασκαλίας

Η συμπεριληπτική διδασκαλία ορίζεται ως η πρακτική ενσωμάτωσης της μαθητικής ετερογένειας στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, μέσω μαθησιακών εμπειριών που απευθύνονται στο σύνολο των εκπαιδευομένων (Hogan & Sathy, 2020). Η αποτελεσματικότητά της μεγιστοποιείται όταν η ακαδημαϊκή διαδικασία θεμελιώνεται στις διαπροσωπικές σχέσεις και τον ουσιαστικό διάλογο. Για την υποστήριξη αυτού του διαλόγου, απαιτείται η διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού σχολικού κλίματος και η επιλογή των κατάλληλων διδακτικών δραστηριοτήτων (Dewsbury & Brame, 2019).

2.2 Η Παραδειγματική Μετατόπιση στη Διδακτική Πρακτική

Η εφαρμογή της συμπεριληπτικής παιδαγωγικής απαιτεί μια βαθιά μετατόπιση στον τρόπο σκέψης του εκπαιδευτικού. Αντίθετα με την παραδοσιακή διδασκαλία που σχεδιαζόταν με γνώμονα τον «μέσο μαθητή» και παρείχε εκ των υστέρων προσαρμογές, η

σύγχρονη προσέγγιση εστιάζει στην εκ των προτέρων παροχή διαφοροποιημένων μαθησιακών ευκαιριών. Με τον τρόπο αυτό, διασφαλίζεται η ισότιμη και ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών στην καθημερινή ζωή της τάξης (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Παρά τη συχνή παρερμηνεία ότι η συμπερίληψη αφορά αποκλειστικά μαθητές με αναπηρία, η βιβλιογραφία αποδεικνύει ότι μια επιτυχημένη πρακτική ωφελεί το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, ανεξαρτήτως εθνοτικού, έμφυλου, πολιτισμικού ή κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου (Schuelka, 2018). Αυτή η ολιστική παιδαγωγική διάσταση αναδιαμορφώνει μεθόδους, μέσα και υλικά (Vlachou, 2004).

Σύμφωνα με τη Samuels (2018), η ενίσχυση της «μαθητικής φωνής» είναι ζωτικής σημασίας. Ο εκπαιδευτικός αναθεωρεί τον παραδοσιακό του ρόλο και λειτουργεί ως διευκολυντής της μάθησης. Θέτοντας υψηλές προσδοκίες και εφαρμόζοντας στρατηγικές συνεργατικής μάθησης, παραχωρεί στους μαθητές πρωταγωνιστικό ρόλο. Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει την καλλιέργεια ενός ασφαλούς περιβάλλοντος αμοιβαίου σεβασμού μέσω δραστηριοτήτων οικοδόμησης ομάδας, προσφέροντας την κατάλληλη γνωστική και συναισθηματική πλαισίωση.

3. Πρακτικοί άξονες ανάπτυξης: Ο Καθολικός σχεδιασμός

3.1 Η Διάταξη της Τάξης και η Φιλοσοφία του Καθολικού Σχεδιασμού

Παρά τη διεθνή αναγνώριση του δικαιώματος κάθε παιδιού στην εκπαίδευση, η μετάφραση της θεωρίας σε πράξη παραμένει ένα σύνθετο έργο (Suleymanov, 2015). Ένα από τα πλέον ουσιώδη συστατικά στοιχεία είναι η κατάλληλη χωροταξική διάταξη και η οργάνωση του περιβάλλοντος (Suleymanov, 2015). Στο πλαίσιο αυτό, ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (Universal Design for Learning - UDL) αναδεικνύεται ως ένα μεθοδολογικό πλαίσιο που προωθεί τη συμπεριληπτική διδασκαλία, αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικά τη μαθητική ετερογένεια.

Ιστορικά, η έννοια του Καθολικού Σχεδιασμού προέρχεται από την αρχιτεκτονική, με αρχικό στόχο τη διασφάλιση της προσβασιμότητας των φυσικών δομών (Kurtts, 2006). Το 1997, διατυπώθηκαν οι επτά βασικές αρχές του καθολικού σχεδιασμού (North Carolina State University, 1997): (1) ισότιμη χρήση, (2) ευελιξία στη χρήση, (3) απλή και διαισθητική χρήση, (4) αντιληπτή πληροφορία, (5) ανοχή σε σφάλματα, (6) χαμηλή φυσική προσπάθεια, και (7) μέγεθος και χώρος για προσέγγιση και χρήση.

3.2 Οι Τρεις Πυλώνες του UDL στην Εκπαιδευτική Διαδικασία

Στο εκπαιδευτικό πεδίο, η φιλοσοφία του UDL εξειδικεύεται σε τρεις θεμελιώδεις αρχές (Capp, 2017). Η πρώτη αρχή αφορά την παροχή πολλαπλών τρόπων αναπαράστασης της γνώσης, προσδιορίζοντας το περιεχόμενο της μάθησης ("the what of learning") μέσω ποικίλων καναλιών (Hall et al., 2012). Κατά δεύτερον, η προσέγγιση αυτή προϋποθέτει την υιοθέτηση πολλαπλών τρόπων δράσης και έκφρασης ("the how of learning"), όπου οι μαθητές επιδεικνύουν την κατανόησή τους μέσω εναλλακτικών

μέσων επικοινωνίας (Capp, 2017). Τέλος, η τρίτη αρχή εστιάζει στην εξασφάλιση πολλαπλών τρόπων εμπλοκής και δραστηριοποίησης, αναδεικνύοντας το κίνητρο της μάθησης ("the why of learning") (Hall et al., 2012). Αν και η τεχνολογία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, η αποτελεσματική παιδαγωγική παραμένει ο κεντρικός άξονας για την ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών (Capp, 2017).

4. Αναδιαμόρφωση του Αναλυτικού προγράμματος και θεσμικό πλαίσιο

4.1 Οι Αρχές ενός Συμπεριληπτικού Αναλυτικού Προγράμματος

Το UDL δεν αποτελεί το μοναδικό συστατικό στοιχείο· εξίσου επιτακτική κρίνεται η ριζική αναμόρφωση του ίδιου του Αναλυτικού Προγράμματος. Η Smucker (2022) προσδιορίζει τρεις κεντρικές αρχές: (1) την αντιμετώπιση των διακρίσεων μέσω της άρσης των φραγμών, (2) την ικανοποίηση των αναγκών μέσω της ισότητας, και (3) την ολιστική ενσωμάτωση του περιεχομένου, της μεθοδολογίας και των μορφών. Η διαδικασία αυτή συνεπάγεται την ενίσχυση της συμμετοχής του συνόλου των μαθητών και τη μείωση του αποκλεισμού τους (Ainscow & Miles, 2008). Απαιτεί την αναδόμηση της κουλτούρας των σχολείων, με στόχο τη διασφάλιση της φυσικής παρουσίας και της ενεργού συμμετοχής όλων των μαθητών, ιδιαίτερα των πιο ευάλωτων.

4.2 Οι Τέσσερις Πυλώνες της UNESCO για τη Θεσμική Συμπερίληψη

Η UNESCO (2017) προσδιορίζει τέσσερις στρατηγικές διαστάσεις για την εγκαθίδρυση δίκαιων εκπαιδευτικών συστημάτων. Πρώτον, στο εννοιολογικό πλαίσιο, η συμπερίληψη και η ισότητα καθοδηγούν το σύνολο των εκπαιδευτικών πολιτικών. Δεύτερον, στην εκπαιδευτική πολιτική, τα επίσημα έγγραφα δίνουν ρητή έμφαση στη συμπερίληψη, αμφισβητώντας τις διακριτικές πρακτικές. Τρίτον, στις δομές και στα συστήματα, διασφαλίζεται υποστήριξη υψηλής ποιότητας για τους ευάλωτους μαθητές και σωστή κατανομή των πόρων. Τέταρτον, στις εκπαιδευτικές πρακτικές, τα σχολεία αναπτύσσουν συγκεκριμένες στρατηγικές για την ενίσχυση της παρουσίας και συμμετοχής όλων των μαθητών.

4.3 Ο Ρόλος, η Επιμόρφωση και η «Μελέτη Μαθήματος» (Lesson Study) των Εκπαιδευτικών

Στο επίκεντρο αυτής της μετάβασης βρίσκεται ο μάχιμος εκπαιδευτικός. Η προϋπηρεσιακή κατάρτιση και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη κρίνονται θεμελιώδεις, ώστε το προσωπικό να εξοπλιστεί με τις απαραίτητες δεξιότητες και το υλικό που απαιτούνται για τη διδασκαλία σε τάξεις με έντονη ανομοιογένεια, εστιάζοντας στα δυνατά σημεία κάθε μαθητή (UNESCO IBE, 2008).

Η εδραίωση ενός συμπεριληπτικού συστήματος προϋποθέτει τη συλλογική προσπάθεια του εκπαιδευτικού προσωπικού, η οποία πραγματώνεται αποτελεσματικά μέσω της μεθοδολογίας της «Μελέτης Μαθήματος» (Lesson Study) (Ainscow & Miles, 2008). Η πρακτική αυτή διεγείρει τον αυτοαναστοχασμό, τη δημιουργικότητα και την αναπλαισίωση των διδακτικών προκλήσεων. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί —συμπεριλαμβανομένου του προσωπικού της παράλληλης στήριξης ή του τμήματος ένταξης— σχεδιάζουν από κοινού ένα μάθημα, το οποίο παρατηρείται στην πράξη και αναλύεται συλλογικά με σκοπό τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Μέσα από αυτή την ανταλλαγή εμπειριών και καινοτόμων ιδεών, αναπτύσσεται μια κοινή επαγγελματική γλώσσα συνεργασίας (Ainscow & Miles, 2008; Florian & Black-Hawkins, 2011).

5. Αναδιαμόρφωση της αξιολόγησης στο θεσμικό πλαίσιο

Η υιοθέτηση της συμπερίληψης επιφέρει ριζικές αλλαγές και στο πεδίο της αξιολόγησης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που δεσμεύονται στη συμπεριληπτική φιλοσοφία έχουν την ευκαιρία να διαφοροποιηθούν, εφαρμόζοντας καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης εντός της γενικής τάξης, καθώς οι αυξημένες ανάγκες ορισμένων μαθητών θέτουν υπό αμφισβήτηση τις παραδοσιακές, τυποποιημένες δοκιμασίες (Bourke & Mentis, 2014). Αυτό δημιουργεί έναν γόνιμο χώρο για την αναζήτηση δημιουργικών τρόπων προκειμένου να διαπιστωθεί το τι και το πώς μαθαίνει ένας μαθητής, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο τα αποτελέσματα αυτά θα επικοινωνηθούν αποτελεσματικά στον ίδιο, στους γονείς του και στη σχολική μονάδα. Στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, η αξιολόγηση δεν λειτουργεί ως μέσο κατάταξης, αλλά ως εργαλείο υποστήριξης και ενίσχυσης της επιτυχούς συμμετοχής των μαθητών που είναι ευάλωτοι στον αποκλεισμό. Όπως τονίζει ο Suleymanov (2015), όλες οι διαδικασίες αξιολόγησης πρέπει να λειτουργούν συμπληρωματικά και να τροφοδοτούν η μία την άλλη, με απώτερο σκοπό την ανάδειξη της μαθητικής ετερογένειας ως αξίας. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγονται οι πρακτικές διαχωρισμού και οι μορφές στιγματισμού ή κατηγοριοποίησης, ενώ η έμφαση μετατοπίζεται σε μια διδακτική και μαθησιακή πρακτική που προάγει σταθερά τη συμπερίληψη.

6. Παιδαγωγικές προτάσεις και εφαρμογές στην συμπεριληπτική τάξη

6.1 Από το «Μοντέλο Ελλείμματος» στην Αναδιαμόρφωση της Δομής

Για την ουσιαστική μετατροπή μιας τάξης δημοτικού σχολείου σε συμπεριληπτική, ο εκπαιδευτικός οφείλει πρωτίστως να προσεγγίσει τη συμπερίληψη μέσα από ένα διευρυμένο φάσμα, ως μια αέναη, εξελισσόμενη πορεία με επίκεντρο τη φυσική παρουσία, την ενεργό συμμετοχή και την ακαδημαϊκή επίδοση όλων των μαθητών (Ainscow & Miles, 2008, p. 20). Στο πλαίσιο αυτό, η αφετηρία των αλλαγών στην τάξη προϋποθέτει μια ριζική εσωτερική μετατόπιση του εκπαιδευτικού από το παραδοσιακό «μοντέλο ελλείμματος του μαθητή» προς ένα «δυναμικό μοντέλο» σκέψη. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός απομακρύνεται από την παρωχημένη αντίληψη ότι ορισμένοι μαθητές

είναι γνωστικά ανίκανοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων. Αντίθετα, υιοθετεί την άποψη ότι το πραγματικό πρόβλημα έγκειται στην έλλειψη κατάλληλης δομής στον σχεδιασμό των μαθημάτων και στο περιβάλλον της τάξης (Penner, 2018). Κατά τον σχεδιασμό αυτών των παρεμβάσεων, ο παιδαγωγός οφείλει φυσικά να συνυπολογίσει και να διαχειριστεί τα βασικά εμπόδια που ανακύπτουν στην καθημερινή πρακτική, όπως ο περιορισμένος χρόνος, ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη και η έλλειψη εξειδικευμένης επιμόρφωσης (Materechera, 2020).

6.2 Συγκεκριμένες Στρατηγικές στην Τάξη: Πολυαισθητηριακή Διαφοροποίηση, Ρουτίνες και Βιωματικά Εργαλεία

Στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, η συμπεριληπτική παιδαγωγική μετουσιώνεται μέσω της συστηματικής εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της αξιοποίησης πολυαισθητηριακού υλικού, διασφαλίζοντας την ισότιμη γνωστική πρόσβαση όλων των μαθητών (Hogan & Sathy, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, το διδακτικό περιβάλλον οργανώνεται στη βάση της παροχής επιλογών, της εξατομικευμένης υποστήριξης και της συγκρότησης ετερογενών ομάδων εργασίας. Ειδικότερα για το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, προτείνεται η θεσμοθέτηση οπτικοποιημένων ρουτινών για την ενίσχυση της δομής και της προβλεψιμότητας της διδακτικής ώρας (Penner, 2018). Η σχηματική αποτύπωση της ροής του μαθήματος στον πίνακα μέσω οπτικών καρτελών συμβάλλει στη μείωση του άγχους, προσφέροντας ένα σταθερό πλαίσιο αναφοράς, ιδιαιτέρως επωφελές για τους νευροδιαφορετικούς μαθητές. Παράλληλα, η εβδομαδιαία υλοποίηση του «Συμβουλίου Τάξης» λειτουργεί ως εργαλείο δημοκρατικής παιδαγωγικής που ενισχύει τη μαθητική φωνή (Samuels, 2018), προάγοντας τον αναστοχασμό, τη συλλογική επίλυση συγκρούσεων και το αίσθημα του ανήκειν.
Επιπλέον, η διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο επιτυγχάνεται μέσω μαθηματικών γρίφων και στρατηγικών παιχνιδοποίησης. Η συγκεκριμένη προσέγγιση αποτελεί μια συμπεριληπτική δραστηριότητα χαμηλού ρίσκου, η οποία μετατοπίζει την έμφαση στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, επιτρέποντας τη συνεργασία μαθητών με διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας χωρίς τον φόβο της αποτυχίας. Αντίστοιχα, η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) μέσω διαδραστικών εφαρμογών λειτουργεί ως μέσο του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (UDL), ενισχύοντας το μαθησιακό κίνητρο και διευκολύνοντας τη βιωματική εμπέδωση της ύλης. Η διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος υποστηρίζεται επίσης από στοχευμένα κινητικά διαλείμματα κατά τις μεταβάσεις, τα οποία είναι κομβικά για τη διαχείριση της προσοχής και τη ρύθμιση της διέγερσης μαθητών με ΔΕΠΥ. Προς την ίδια κατεύθυνση, η δημιουργία μιας «Ζώνης Παιχνιδιού» προσφέρει έναν ειδικό χώρο για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Florian & Black-Hawkins, 2011), επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να εντοπίσει λανθάνουσες μαθητικές δεξιότητες που παραμένουν αόρατες στην παραδοσιακή διδασκαλία. Τέλος, η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος λειτουργεί ως ένα δυναμικό συμπεριληπτικό εργαλείο που αποδομεί την ψευδαίσθηση της «κανονικότητας» στην τάξη (Edminson, 2007), αποδεσμεύοντας τους μαθητές από

στερεότυπα αναπηρίας και αναπτύσσοντας την ταυτότητα του επαρκούς χρήστη της γλώσσας.

8. Συμπεράσματα

Η μετάβαση προς μια συμπεριληπτική σχολική τάξη στο ελληνικό δημοτικό σχολείο δεν αποτελεί μια στατική κατάσταση, αλλά μια αέναη και δυναμική παιδαγωγική διαδικασία (Ainscow & Miles, 2008). Όπως αναδείχθηκε μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και τις προτεινόμενες εφαρμογές, η συμπερίληψη απαιτεί τη ριζική εγκατάλειψη του «μοντέλου ελλείμματος» και τη μεθοδολογική υιοθέτηση του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (UDL) (Penner, 2018; Capp, 2017). Όταν ο εκπαιδευτικός επενδύει στην ενίσχυση της δομής του μαθήματος, στη διαφοροποίηση της αξιολόγησης (Bourke & Mentis, 2014), στη δημιουργία εναλλακτικών χώρων όπως η «Ζώνη Παιχνιδιού» (Florian & Black-Hawkins, 2011) και σε βιωματικά εργαλεία όπως το εκπαιδευτικό δράμα (Edminson, 2007), καταφέρνει να άρει τους φραγμούς που οδηγούν στη σχολική περιθωριοποίηση. Σε μια εποχή έντονης μαθητικής ετερογένειας, ο νέος παιδαγωγός καλείται να λειτουργήσει ως διευκολυντής και συνδιαμορφωτής ενός ασφαλούς σχολικού κλίματος. Μόνο μέσα από αυτή την παραδειγματική μετατόπιση η σχολική τάξη μπορεί να μετατραπεί σε ένα αυθεντικό «Σχολείο για Όλους», το οποίο αποτελεί τον θεμέλιο λίθο για μια πιο δίκαιη και συμπεριληπτική κοινωνία.

Βιβλιογραφία:

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion.* Routledge.

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects, 38*(1), 15-34. https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0

Booth, T., Ainscow, M. and Vaughan, M. (2011) Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools, [Online], Available: Http://Lst-Iiep.Iiep-Unesco.Org/Cgi-Bin/Wwwi32.Exe/[In=epidoc1.in]/?T2000=020966/(100)

Bourke, R., & Mentis, M. (2014). An assessment framework for inclusive education: Integrating assessment approaches. *Assessment in Education: principles, policy & practice, 21*(4), 384-397. https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.888332

Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education, 21*(8), 791-807. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074

Cole*, B. A. (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the

re-conceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education, 20*(3), 287-307. https://doi.org/10.1080/08856250500156020

Chong, P. W., & J. Graham, L. (2017). Discourses, decisions, designs: 'special'education policy-making in New South Wales, Scotland, Finland and Malaysia. *Compare: A Journal of Comparative and International Education,* 47(4), 598-615. https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1262244

Dewsbury, B., & Brame, C. J. (2019). Inclusive teaching. *CBE—Life Sciences Education, 18*(2), fe2. https://doi.org/10.1187/cbe.19-01-0021

Edmiston, B. (2007). Mission to Mars: Using drama to make a more inclusive classroom for literacy learning. *Language Arts, 84*(4), 337. https://tinyurl.com/2s3tmsh5

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

Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (Eds.). (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. Guilford press.

Hogan, K. A., & Sathy, V. (2020) (8). ways to be more inclusive in your Zoom teaching. *The Chronicle of Higher Education, 8.* https://www.chronicle.com/article/8-Ways-to-Be-More-Inclusive-in/248460?cid=cp275

Keslair, F., Maurin, E., & McNally, S. (2012). Every child matters? An evaluation of "Special Educational Needs" programmes in England. *Economics of Education Review, 31*(6), 932-948. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.06.005

Kurtts Ph D, S. A. (2006). Universal design for learning in inclusive classrooms. *Electronic Journal for Inclusive Education, 1*(10), 7. https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1071&context=ejie

Materechera, E. K. (2020). Inclusive education: why it poses a dilemma to some teachers. *International Journal of Inclusive Education, 24*(7), 771-786. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492640

North Carolina State University, Center for Universal Design. (1997). *The principles of universal design.* https://design.ncsu.edu/wp-content/uploads/2022/11/principles-of-universal-design.pdf

Norwich, B. (2017). The future of inclusive education in England: some lessons from current experiences of special educational needs. *REACH: Journal of Inclusive*

Education in Ireland, 30(1), 4-21. https://reachjournal.ie/index.php/reach/article/view/39

Xafakos E., & Malafantis K. (2025). Primary school teachers' attitudes towards inclusion and their perceptions of the dimensions of their self-efficacy. *Education Sciences*, *2025*(1), 79–100. https://doi.org/10.26248/edusci.v2025i1.1881

Penner, M. (2018). Building an Inclusive Classroom. *The Journal of Undergraduate Neuroscience Education (JUNE), 16*(3): A268-A272 http://www.funjournal.org/wp-content/uploads/2018/09/june-16-268.pdf?x91298

Pijl, S. J., & Frissen, P. H. (2009). What policymakers can do to make education inclusive. *Educational Management Administration & Leadership, 37*(3), 366-377. https://doi.org/10.1177/1741143209102789

Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International journal of inclusive education*, *22*(7), 803-817. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506

Samuels, A. J. (2018). Exploring Culturally Responsive Pedagogy: Teachers' Perspectives on Fostering Equitable and Inclusive Classrooms. *Srate Journal, 27*(1), 22-30. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1166706.pdf

Sathy, V., & Hogan, K. A. (2019). How to make your teaching more inclusive. *The Chronicle of Higher Education, 7.* https://tadp.ucr.edu/sites/default/files/2020-10/How%20to%20Make%20Your%20Teaching%20More%20Inclusive.pdf

Schuelka, M. J. (2018). *Implementing inclusive education.* https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/14230

Smucker, A. D. (2022). Exploring the growth of inclusive curriculum: a systematic review of scholar and practitioner perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2121988

Suleymanov, F. (2015). Issues of Inclusive Education: Some Aspects to be Considered, *Electronic Journal for Inclusive Education, 3* (4). https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1175&context=ejie

UNESCO. (1994) *The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education*. Salamanca: UNESCO.

UNESCO IBE (2008). *Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education* (ED/BIE/CONFINTED 48/5). Geneva: UNESCO IBE. http://www.ibe.unesco. org/en/ice/48th-ice-2008/conclusions-and-recommendations.html.

UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf

Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: Implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education, 8*(1), 3-21. https://doi.org/10.1080/1360311032000139449

Φυσική άσκηση για μαθητές 5-8 ετών με αυτισμό

Κοκοντίνη Βενετία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Ed,

Περίληψη

Η παρούσα ανασκοπική εργασία εξετάζει τη συμβολή της φυσικής άσκησης και της Φυσικής Αγωγής στην ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 5–8 ετών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Αφετηρία αποτελεί η ετερογένεια των χαρακτηριστικών τους στην επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση, την αισθητηριακή επεξεργασία και την κινητική οργάνωση. Παρουσιάζονται οφέλη που αφορούν τη φυσική κατάσταση, τον κινητικό συντονισμό, την προσοχή, την αυτορρύθμιση, τη συμμετοχή και τις κοινωνικές δεξιότητες. Παράλληλα, αναλύονται βασικές αρχές εκπαιδευτικής παρέμβασης: εξατομίκευση, σταθερή δομή, οπτική υποστήριξη, σαφείς οδηγίες, τμηματοποίηση των δεξιοτήτων, προοδευτική αύξηση της δυσκολίας και συστηματική ενίσχυση. Προτείνεται ενδεικτικό, προσαρμοσμένο πρόγραμμα με κινητικά παιχνίδια, κυκλική άσκηση και δραστηριότητες που μπορούν να συνδεθούν με λειτουργικούς στόχους του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος. Τέλος, εξετάζονται η κολύμβηση, η ιππασία, ο στίβος, η ποδηλασία, οι πολεμικές τέχνες, ο χορός και οι δραστηριότητες στη φύση, με κριτήριο τις ανάγκες, την ασφάλεια, τα ενδιαφέροντα και τη χαρά κάθε παιδιού μέσα σε πλαίσιο συνεργασίας σχολείου και οικογένειας ολόπλευρης ανάπτυξης.

Λέξεις-κλειδιά: αυτισμός, φυσική αγωγή, κινητική ανάπτυξη, εκπαιδευτική παρέμβαση, άσκηση.

Physical Exercise for Students Aged 5–8 with Autism

Venetia Kokontini, Physical Education Teacher, M.Ed.,

Abstract

This review examines the contribution of physical exercise and Physical Education to the development of children aged 5–8 with autism spectrum disorder. It takes as its starting point the heterogeneity of their characteristics in communication, social interaction, sensory processing, and motor organization. The paper presents benefits related to physical fitness, motor coordination, attention, self-regulation, participation, and social skills. At the same time, it discusses key principles of educational intervention, including individualization, consistent structure, visual support, clear instructions, task analysis, the gradual increase of difficulty, and systematic reinforcement. An indicative adapted exercise programme is proposed, incorporating movement games, circuit training, and activities that can be linked to the functional goals of the Individualized Education Programme. Finally, swimming, horse riding, athletics, cycling, martial arts, dance, and outdoor activities are examined in relation to each child's needs, safety, interests, and enjoyment, within a framework of school–family collaboration and holistic development.

Keywords: autism, physical education, motor development, educational intervention, exercise.

Εισαγωγή

Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) είναι μια σύνθετη νευροαναπτυξιακή κατάσταση, η οποία δεν εκδηλώνεται με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα παιδιά. Κάθε παιδί έχει τη δική του προσωπικότητα, τις δικές του δυνατότητες, ανάγκες και προτιμήσεις. Οι Wing και Gould (1979), στην κλασική περιγραφή τους, αναφέρθηκαν σε δυσκολίες που σχετίζονται με την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη φαντασία. Σήμερα, ωστόσο, η εκπαιδευτική προσέγγιση δεν εστιάζει μόνο στις δυσκολίες, αλλά προσπαθεί να αναγνωρίσει και να αξιοποιήσει τα δυνατά σημεία, τα ενδιαφέροντα και τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο κάθε παιδί επικοινωνεί και αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του. Στο πλαίσιο αυτό, η φυσική άσκηση δεν θεωρείται θεραπεία για τον αυτισμό. Μπορεί, όμως, να αποτελέσει ένα πολύτιμο παιδαγωγικό μέσο, το οποίο υποστηρίζει τη σωματική υγεία, τη λειτουργικότητα, την ενεργό συμμετοχή και, γενικότερα, την ποιότητα ζωής των παιδιών με ΔΑΦ (Healy et al., 2018· Sowa & Meulenbroek, 2012).

Η σημασία της φυσικής άσκησης γίνεται ακόμη μεγαλύτερη κατά την ηλικιακή περίοδο των 5–8 ετών, όταν τα παιδιά αρχίζουν να αποκτούν πιο σύνθετες κινητικές δεξιότητες και να συμμετέχουν ενεργότερα σε παιχνίδια και οργανωμένες δραστηριότητες. Για ένα παιδί με ΔΑΦ, όμως, η συμμετοχή αυτή μπορεί να μην είναι πάντα εύκολη. Οι δυσκολίες στον συντονισμό των κινήσεων, στην ισορροπία, στη συγκέντρωση ή στην κατανόηση των κανόνων ενός παιχνιδιού ενδέχεται να το κάνουν να διστάζει ή να αποφεύγει την ομαδική δραστηριότητα. Ένα κατάλληλα οργανωμένο πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής μπορεί να του προσφέρει τον χρόνο και την υποστήριξη που χρειάζεται, ώστε να κινηθεί με μεγαλύτερη ασφάλεια, να γνωρίσει καλύτερα το σώμα του και να βιώσει σταδιακά το αίσθημα της επιτυχίας. Παράλληλα, μέσα από απλές δραστηριότητες σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες, το παιδί έχει τη δυνατότητα να επικοινωνήσει, να συνεργαστεί και να δημιουργήσει σχέσεις με τους συνομηλίκους του, με τρόπο φυσικό και χωρίς υπερβολική πίεση.

Χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τη συμμετοχή

Επικοινωνία και προσοχή

Σε ορισμένα παιδιά η προφορική γλώσσα αναπτύσσεται αργά ή παραμένει περιορισμένη. Μπορεί να εμφανίζεται ηχολαλία, ιδιαίτερη χρήση λέξεων ή δυσκολία στην έκφραση αναγκών. Άλλα παιδιά επικοινωνούν αποτελεσματικότερα με χειρονομίες, εικόνες, αντικείμενα αναφοράς ή εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας. Η διάρκεια της προσοχής ενδέχεται να είναι μικρή, ενώ η μειωμένη ή ασυνήθιστη ανταπόκριση σε ακουστικά ερεθίσματα δεν πρέπει να ερμηνεύεται βιαστικά ως αδιαφορία. Ο εκπαιδευ-

τικός χρειάζεται να χρησιμοποιεί σύντομες οδηγίες, επίδειξη, οπτικά σήματα και επαρκή χρόνο επεξεργασίας (Κοκαρίδας, 2010).

Κοινωνική αλληλεπίδραση

Κάποια παιδιά προτιμούν τη μοναχική δραστηριότητα, διατηρούν περιορισμένη οπτική επαφή ή δυσκολεύονται να μπουν σε παιχνίδι με συνομηλίκους. Αυτό δεν σημαίνει απουσία συναισθήματος ή ανάγκης για σχέση. Συχνά σημαίνει ότι η κοινωνική κατάσταση είναι πολύπλοκη, απρόβλεπτη ή αισθητηριακά απαιτητική. Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, η συνεργασία καλλιεργείται σταδιακά: πρώτα με δραστηριότητες εκπαιδευτικού–παιδιού, έπειτα σε ζευγάρι και, όταν το παιδί είναι έτοιμο, σε μικρή ομάδα. Η αποδοχή της άρνησης στη σωματική επαφή και η αποφυγή της υποχρεωτικής οπτικής επαφής προστατεύουν την αξιοπρέπεια και το αίσθημα ασφάλειας.

Αισθητηριακή επεξεργασία και συμπεριφορά

Η όραση, η ακοή, η αφή, η γεύση, η όσφρηση, η αιθουσαία και η ιδιοδεκτική αίσθηση μπορεί να επηρεάζουν τη συμμετοχή με διαφορετικό τρόπο. Ένα σφύριγμα, η αντήχηση του γυμναστηρίου, η επαφή με συγκεκριμένο υλικό ή η ξαφνική προσέγγιση άλλου παιδιού μπορεί να προκαλεί δυσφορία. Αντίστοιχα, η κίνηση, η πίεση ή η επανάληψη μπορεί να λειτουργούν ρυθμιστικά. Οι στερεότυπες κινήσεις δεν αντιμετωπίζονται αυτομάτως ως “ανάρμοστες”, αλλά παρατηρούνται ως πιθανός τρόπος αυτορρύθμισης. Παρέμβαση απαιτείται όταν υπάρχει κίνδυνος, έντονη δυσφορία ή σοβαρός περιορισμός της συμμετοχής (Grandin & Scariano, 1995· Τσιάντης & Μανωλόπουλος, 1988).

Η αρχή της εξατομίκευσης

Η μεγάλη ετερογένεια της ΔΑΦ αποκλείει την εφαρμογή ενός ενιαίου προγράμματος για όλα τα παιδιά. Προηγείται λειτουργική παρατήρηση: τι γνωρίζει ήδη το παιδί, τι το κινητοποιεί, ποια ερεθίσματα το δυσκολεύουν, πώς επικοινωνεί, ποια μορφή βοήθειας αποδέχεται και ποιοι παράγοντες ενισχύουν τη συμμετοχή. Οι ιστορικές ψυχογενείς ερμηνείες, όπως εκείνη του Bettelheim (1967), έχουν εγκαταλειφθεί· η σύγχρονη κατανόηση αναγνωρίζει τον νευροαναπτυξιακό χαρακτήρα της ΔΑΦ (Wing, 2000).

Οφέλη και στόχοι της Φυσικής Αγωγής

Σωματική υγεία και φυσική κατάσταση

Η συστηματική κίνηση είναι ουσιώδης για έναν υγιεινό τρόπο ζωής όλων των παιδιών (Huettig & O’Connor, 1999). Παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να συμμετέχουν λιγότερο σε αυθόρμητο παιχνίδι και να εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα φυσικής κατάστασης (Auxter, Pyfer, & Huettig, 1997). Ένα κατάλληλα προσαρμοσμένο πρόγραμμα μπορεί να βελτιώσει την καρδιοαναπνευστική αντοχή, τη δύναμη, την ευκινησία, την ισορρο-

πία και τη σύσταση σώματος, δημιουργώντας συγχρόνως θετικές συνήθειες. Η ερευνητική στροφή προς την κινητική ανάπτυξη έγινε εντονότερη από τη δεκαετία του 1980 (Kraft, 1983· Magnus & Henderson, 1988).

Κινητική και αντιληπτικοκινητική ανάπτυξη

Στόχος είναι η βελτίωση της εικόνας σώματος, της πλευρικότητας, του προσανατολισμού στον χώρο, του ρυθμού, της ισορροπίας, της συναρμογής και της μίμησης (Τσιμάρας, 2011· Noesi, 2018). Οι βασικές δεξιότητες —βάδισμα, τρέξιμο, άλμα, ρίψη, υποδοχή και λάκτισμα— διδάσκονται αναλυτικά και συνδέονται με λειτουργικές καταστάσεις παιχνιδιού. Η κατάκτηση σύνθετης κίνησης διευκολύνεται όταν αυτή διασπάται σε μικρά βήματα και συνοδεύεται από οπτική, λεκτική ή, μόνο με συναίνεση, σωματική καθοδήγηση (Reid, Collier, & Cauchon, 1991).

Προσοχή, αυτορρύθμιση και συμπεριφορά

Μετά από μέτρια αερόβια δραστηριότητα έχουν αναφερθεί βελτίωση της προσοχής, περισσότερες συμπεριφορές προσανατολισμένες στο έργο και μεγαλύτερη ακρίβεια απόκρισης (Rosenthal-Malek & Mitchell, 1997). Δομημένα προγράμματα έχουν επίσης συσχετιστεί με μείωση συμπεριφορών που παρεμποδίζουν τη μάθηση (Allison, Basile, & MacDonald, 1991· Elliott et al., 1994). Παλαιότερες μελέτες κατέγραψαν προσωρινή μείωση στερεοτυπικών συμπεριφορών μετά από έντονη άσκηση (Kern et al., 1982· Kern, Koegel, & Dunlap, 1984). Το εύρημα χρειάζεται προσεκτική χρήση: στόχος δεν είναι η καταστολή κάθε επαναληπτικής κίνησης, αλλά η ευεξία και η δυνατότητα ουσιαστικής συμμετοχής.

Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη

Το κινητικό παιχνίδι δημιουργεί φυσικές ευκαιρίες για αναμονή σειράς, κοινή προσοχή, μίμηση, επιλογή, αίτημα βοήθειας και συνεργασία. Η επιτυχία σε μια δεξιότητα ενισχύει την αυτοπεποίθηση, ενώ η κοινή δραστηριότητα με γονέα ή συνομήλικο μπορεί να δημιουργήσει έναν ασφαλή δίαυλο επικοινωνίας. Η πρόοδος αξιολογείται με βάση την αφετηρία του παιδιού και όχι με σύγκριση προς ένα ενιαίο πρότυπο επίδοσης.

Σχεδιασμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Ασφάλεια, προβλεψιμότητα και οργάνωση

Η σταθερή ρουτίνα μειώνει την αβεβαιότητα: ίδια είσοδος στον χώρο, οπτικό πρόγραμμα, σαφές σημείο έναρξης και λήξης, προειδοποίηση πριν από κάθε μετάβαση και οργανωμένος εξοπλισμός. Απομακρύνονται άσχετα αντικείμενα και περιορίζονται οι θόρυβοι, χωρίς να μετατρέπεται το περιβάλλον σε άκαμπτο. Οι αλλαγές εισάγονται σταδιακά, ώστε το παιδί να αναπτύσσει ευελιξία μέσα σε ασφαλές πλαίσιο. Οι πρώτες αντιδράσεις σε μια νέα ρουτίνα δεν προσφέρονται για βιαστικά συμπεράσματα· απαιτείται περίοδος προσαρμογής και συστηματική παρατήρηση (Berkeley & Zittel, 1998).

Τρόπος διδασκαλίας

Ο εκπαιδευτικός κερδίζει πρώτα την προσοχή του παιδιού, δίνει μία σύντομη οδηγία, δείχνει την κίνηση και προσφέρει χρόνο απόκρισης. Η αναλυτική μέθοδος επιτρέπει τη διδασκαλία κάθε βήματος ξεχωριστά. Η βοήθεια ξεκινά στον βαθμό που απαιτείται και μειώνεται σταδιακά, ώστε να αποφεύγεται η εξάρτηση. Η ενίσχυση είναι άμεση, συγκεκριμένη και ουσιαστική: “κράτησες την ισορροπία σου”, “περίμενες τη σειρά σου”. Η επιλογή ανάμεσα σε δύο δραστηριότητες αυξάνει τον έλεγχο και το κίνητρο του παιδιού.

Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

Οι στόχοι του ΕΕΠ είναι ρεαλιστικοί, παρατηρήσιμοι και λειτουργικοί. Μπορούν να αφορούν τη ρίψη ή το λάκτισμα μπάλας προς στόχο και συμμαθητή, την αυτόνομη χρήση ποδηλάτου σε ασφαλή μικρή διαδρομή, την κολύμβηση με κατάλληλη υποστήριξη, το άλμα από χαμηλό ύψος, την ολοκλήρωση απλού κύκλου ασκήσεων και τη συμμετοχή σε παιχνίδι με λίγους κανόνες. Η Φυσική Αγωγή μπορεί να συνδέεται με γλωσσικούς στόχους, μουσικοκινητική αγωγή και δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης (Quill, Gurry, & Larkin, 1989· Sherrill, 1986).

Ενδεικτική δομή μαθήματος 40 λεπτών

Το μάθημα μπορεί να αρχίζει με μια πεντάλεπτη φάση υποδοχής, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στο παιδί το οπτικό πρόγραμμα των δραστηριοτήτων, ελέγχει τη διάθεσή του και, όπου χρειάζεται, επιλέγει μαζί του ένα κατάλληλο μέσο ενίσχυσης. Ακολουθούν επτά λεπτά προθέρμανσης με βάδισμα, ελαφρύ τρέξιμο και μουσικοκινητικές δραστηριότητες. Σε αυτή τη φάση είναι σημαντικό να διατηρείται σταθερός ρυθμός και χαμηλή ένταση ήχου, ώστε να αποφεύγεται η αισθητηριακή επιβάρυνση. Στη συνέχεια, αφιερώνονται δέκα λεπτά στην εξάσκηση βασικών κινητικών δεξιοτήτων, όπως το τρέξιμο, το άλμα, η ρίψη, η υποδοχή και το λάκτισμα. Ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει κάθε κίνηση, τη χωρίζει σε μικρά και κατανοητά βήματα και δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να την επαναλάβει αρκετές φορές.

Το κύριο μέρος του μαθήματος διαρκεί περίπου δώδεκα λεπτά και περιλαμβάνει ένα κυκλικό πρόγραμμα τεσσάρων έως έξι σταθμών. Κάθε σταθμός επισημαίνεται με εικόνα και αριθμό, ώστε το παιδί να γνωρίζει τι χρειάζεται να κάνει και ποια δραστηριότητα ακολουθεί. Ανάμεσα στους σταθμούς προβλέπονται σύντομα διαλείμματα, ανάλογα με τις ανάγκες και το επίπεδο κόπωσης του παιδιού. Έπειτα, αφιερώνονται τέσσερα λεπτά σε ένα απλό παιχνίδι σε ζευγάρι, με σαφείς κανόνες και εναλλαγή σειράς, ώστε να ενισχύονται σταδιακά η συνεργασία και η κοινωνική αλληλεπίδραση. Το μάθημα ολοκληρώνεται με δύο λεπτά χαλάρωσης και ήπιων αναπνευστικών ή διατατικών ασκήσεων. Στο τέλος, γίνεται μια σύντομη ανασκόπηση όσων πραγματοποιήθηκαν και το παιδί ενημερώνεται για το περιεχόμενο του επόμενου μαθήματος, ώστε να διατηρείται το αίσθημα ασφάλειας και προβλεψιμότητας.

Ενδεικτικό προσαρμοσμένο πρόγραμμα άσκησης

Αρχές εφαρμογής

Το πρόγραμμα οργανώνεται με βάση τέσσερις σταθερές: ρουτίνα, οργάνωση, συνέπεια και επανάληψη. Η επανάληψη δεν σημαίνει μονοτονία· η βασική δομή παραμένει αναγνωρίσιμη, ενώ τα υλικά, οι στόχοι και ο βαθμός δυσκολίας αλλάζουν προοδευτικά. Η συχνή αλλά προειδοποιημένη εναλλαγή δραστηριοτήτων μπορεί να διατηρήσει το ενδιαφέρον (Noesi, 2018). Η ένταση αυξάνεται μόνον όταν το παιδί έχει εξοικειωθεί και η σωματική του κατάσταση το επιτρέπει. Προηγείται ιατρική καθοδήγηση όταν υπάρχουν συνοδά προβλήματα υγείας.

Παράδειγμα κυκλικής προπόνησης

Ένας κύκλος μπορεί να περιλαμβάνει έξι σταθμούς: κοιλιακές συσπάσεις ή ασφαλή εναλλακτική ενδυνάμωσης κορμού, σύντομο τρέξιμο, μικρά άλματα σε σημάδια, άρσεις ποδιών, κυκλικές κινήσεις χεριών και διάταση με άγγιγμα ποδιών (Τσιμάρας, 2014). Κάθε σταθμός σημαίνεται με αριθμό και εικόνα. Το παιδί εκτελεί για 20–40 δευτερόλεπτα, ξεκουράζεται και μετακινείται στο επόμενο σημείο με οπτικό ή ηχητικό σήμα που γνωρίζει. Αρχικά αρκεί ένας κύκλος· η διάρκεια, οι επαναλήψεις και η αυτονομία αυξάνονται σταδιακά.

Παρακολούθηση και αξιολόγηση

Ο εκπαιδευτικός καταγράφει λίγους δείκτες: χρόνο ενεργού συμμετοχής, επίπεδο βοήθειας, επιτυχείς εκτελέσεις, ανεκτές μεταβάσεις, αιτήματα για διάλειμμα και συμμετοχή με άλλον. Η συμπεριφορά δεν αξιολογείται αποκομμένη από το περιβάλλον. Εξετάζεται αν προηγήθηκε θόρυβος, αλλαγή ρουτίνας, κόπωση, ασαφής οδηγία ή δύσκολη απαίτηση. Τα δεδομένα συζητούνται με την οικογένεια και τη διεπιστημονική ομάδα, ώστε οι στόχοι να αναθεωρούνται χωρίς να χάνεται η συνέχεια.

Συνεργασία και δεοντολογία

Η σωματική καθοδήγηση χρησιμοποιείται μόνο όταν είναι αναγκαία, ασφαλής και αποδεκτή από το παιδί. Ο πόνος, η έντονη δυσφορία και η άρνηση δεν αγνοούνται. Ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής συνεργάζεται με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, εργοθεραπευτές, φυσικοθεραπευτές, ψυχολόγους, ιατρούς και γονείς, με σαφή διάκριση ρόλων. Η επιτυχία δεν περιορίζεται στη σωστή τεχνική: περιλαμβάνει τη χαρά, την πρωτοβουλία, την αυτονομία και τη δυνατότητα του παιδιού να μεταφέρει μια δεξιότητα στην καθημερινότητά του.

Ποια αθλήματα μπορούν να βοηθήσουν;

Δεν υπάρχει ένα “καλύτερο” άθλημα για όλα τα παιδιά. Καταλληλότερη είναι η δραστηριότητα που ταιριάζει στο αισθητηριακό προφίλ, στις κινητικές δυνατότητες και

στα ενδιαφέροντα του παιδιού, διαθέτει κατάλληλο εκπαιδευτή και προσφέρει ασφάλεια, επιτυχία και ευχαρίστηση. Τα ατομικά αθλήματα συχνά έχουν λιγότερες ταυτόχρονες κοινωνικές απαιτήσεις, όμως και τα ομαδικά μπορούν να προσαρμοστούν με μικρές ομάδες και απλούς κανόνες.

Κολύμβηση και ιππασία

Η κολύμβηση προσφέρει ρυθμική ολόσωμη κίνηση και δυνατότητα ατομικής προόδου μέσα σε ομάδα. Μπορεί να ενισχύσει την εικόνα σώματος, τον συντονισμό, την ισορροπία και την αυτοπεποίθηση, ενώ η εκμάθηση ασφάλειας στο νερό έχει ιδιαίτερη λειτουργική αξία. Απαιτούνται συνεχής επίβλεψη, σταδιακή εξοικείωση και σεβασμός σε αισθητηριακές δυσκολίες (Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, 2023). Η θεραπευτική ιππασία αξιοποιεί τη ρυθμική, τρισδιάστατη κίνηση του αλόγου και μπορεί να υποστηρίξει την ισορροπία, τον μυϊκό τόνο και τη σχέση με το ζώο, πάντοτε σε πιστοποιημένο πλαίσιο.

Στίβος, ποδηλασία και δραστηριότητες στη φύση

Οι δρόμοι και τα άλματα έχουν σαφή αρχή, τέλος και μετρήσιμη πρόοδο, ενώ απαιτούν λιγότερο σύνθετη επικοινωνία από πολλά ομαδικά αθλήματα. Η ποδηλασία καλλιεργεί ισορροπία, προσανατολισμό και τήρηση κανόνων, ενώ η κοινή βόλτα με γονέα μπορεί να ενισχύσει τη σχέση και την εμπιστοσύνη (Srinivasan et al., 2014). Οι περίπατοι, η ήπια πεζοπορία και το ψάρεμα προσφέρουν ηρεμία και μειωμένη κοινωνική πίεση, αρκεί να υπάρχει αυστηρή εκτίμηση κινδύνου, επίβλεψη και σεβασμός στο φυσικό περιβάλλον (Garcia-Villamisar & Dattilo, 2010).

Πολεμικές τέχνες, χορός και παιχνίδι με μπάλα

Οι πολεμικές τέχνες χαρακτηρίζονται από προβλεψιμότητα, επανάληψη και σαφείς κανόνες. Με κατάλληλη προσαρμογή μπορούν να ενισχύσουν τη δύναμη, τον έλεγχο του σώματος, την αυτοπειθαρχία και την αυτοπεποίθηση (Srinivasan et al., 2014). Ο χορός και η μουσικοκινητική προσφέρουν μη λεκτική έκφραση και ρυθμό· παλαιότερη βιβλιογραφία είχε επισημάνει τη χρησιμότητα της χοροθεραπείας για άτομα με σοβαρές επικοινωνιακές ή γνωστικές δυσκολίες (Sherrill, 1986). Τα παιχνίδια με μπάλα εισάγονται αρχικά για διασκέδαση, με πάσες σε ζευγάρι και χωρίς ανταγωνιστική πίεση (Ruty, 2009).

Συμπεράσματα

Η Φυσική Αγωγή μπορεί να αποτελέσει σταθερό πεδίο μάθησης, επικοινωνίας και χαράς για παιδιά 5–8 ετών με ΔΑΦ. Τα οφέλη αφορούν τη φυσική κατάσταση, την κινητική οργάνωση, την προσοχή, την αυτορρύθμιση, την κοινωνική συμμετοχή και την αυτοπεποίθηση. Δεν προκύπτουν, όμως, αυτόματα από οποιαδήποτε άσκηση. Προϋποθέτουν εξατομικευμένους στόχους, προβλέψιμη δομή, προσαρμοσμένη επικοινωνία,

σταδιακή διδασκαλία, θετική ενίσχυση, συστηματική αξιολόγηση και ουσιαστική συνεργασία με την οικογένεια. Η επιλογή αθλήματος δεν πρέπει να στηρίζεται σε γενικεύσεις για τον αυτισμό, αλλά στο συγκεκριμένο παιδί. Όταν η ασφάλεια, η αποδοχή και η ευχαρίστηση προηγούνται της επίδοσης, η κίνηση γίνεται μέσο αυτονομίας και ισότιμης συμμετοχής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Allison, D. B., Basile, V. C., & MacDonald, R. B. (1991). Brief report: Comparative effects of antecedent exercise and Lorazepam on the aggressive behavior of an autistic man. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *21*(1), 89–94.

Auxter, D., Pyfer, J., & Huettig, C. (1997). *Principles and methods of adapted physical education and recreation* (8th ed.). Mosby.

Berkeley, S. L., & Zittel, L. L. (1998). *Teaching the child with autism in physical education. Achieving a Balance: Proceedings of the 6th National Conference on Adapted Physical Activity*. Western Illinois University.

Bettelheim, B. (1967). *The empty fortress: Infantile autism and the birth of the self*. Free Press.

Elliott, R. O., Dobbin, A. R., Rose, G. D., & Soper, H. V. (1994). Vigorous, aerobic exercise versus general activity in the treatment of self-stimulatory behaviors with children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *24*(5), 565–576.

Garcia-Villamisar, D., & Dattilo, J. (2010). Effects of a leisure programme on quality of life and stereotypic behaviours of adults with autism spectrum disorder. *Journal of Intellectual Disability Research*, *54*(3), 264–271.

Grandin, T., & Scariano, M. M. (1995). *Emergence: Labeled autistic*. Arena Press.

Healy, S., Nacario, A., Braithwaite, R. E., & Hopper, C. (2018). The effect of physical activity interventions on youth with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Behavior Modification*, *42*(4), 493–534.

Huettig, C., & O'Connor, J. (1999). Physical activity for children with autism. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *70*(7), 21–24.

Kern, L., Dyer, K., Blew, P., & Fenton, L. (1982). Use of vigorous physical exercise to reduce stereotypic behavior in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *12*(4), 441–453.

Kern, L., Koegel, R. L., & Dunlap, G. (1984). The effects of sports, play, and active recreation on the stereotypic behaviors of autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *14*(1), 105–119.

Κοκαρίδας, Δ. (2010). *Άσκηση και Αναπηρία*. Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.

Kraft, R. E. (1983). Physical education for the autistic child. *Physical Educator*, *40*(1), 22–25.

Magnus, B., & Henderson, H. (1988). Motor development of autistic children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *5*(3), 200–205.

Noesi. (2018). *Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) - Αυτισμός*. noesi.gr

Quill, K. A., Gurry, S., & Larkin, A. (1989). *Independent living skills for children with autism*. Academic Press.

Reid, G., Collier, D., & Cauchon, M. (1991). Skill acquisition by individuals with autism. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *8*(4), 309–322.

Rosenthal-Malek, A., & Mitchell, S. (1997). Brief report: The effects of exercise on the self-stimulatory behaviors and on-task performance of adolescents with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *27*(2), 193–202.

Ruty, L. J. (2009). *Sports and recreation for children with autism spectrum disorders*. Wiley.

Sherrill, C. (1986). *Adapted physical education and recreation: A multidisciplinary approach*. Wm. C. Brown Publishers.

Sowa, M., & Meulenbroek, R. (2012). Effects of physical exercise on autism spectrum disorders: A meta-analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *6*(1), 46–57.

Srinivasan, S. M., Pescatello, L. S., & Bhat, A. N. (2014). Current perspectives on physical activity and exercise recommendations for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Physical Therapy*, *94*(6), 875–889.

Torres, D. (2009). *Age is just a number: Achieve your dreams at any stage in your life*. Broadway Books.

Τσιάμαρας, Α. (2011). *Αντιληπτικοκινητική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας*. Εκδόσεις Κυριακίδη.

Τσιμάρας, Β. (2014). *Ειδική φυσική αγωγή: Θεραπευτική άσκηση για άτομα με αναπηρίες*. Εκδόσεις Κυριακίδη.

Τσιάντης, Ι., & Μανωλόπουλος, Σ. (1988). *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής: Ψυχοπαθολογία*. Εκδόσεις Καστανιώτη.

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (2023). *Πρόγραμμα Θεραπευτικής Άσκησης και Φυσικής Αγωγής για μαθητές με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

Wing, L. (1996). *The Autism Spectrum: A Guide for Parents and Professionals*. Constable.

Wing, L. (2000). Past and future of research on autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *30*(5), 461–464.

Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Joint epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *9*(1), 11–29.

Αξιοποιώντας την Europeana στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας: Πολιτιστική Κληρονομιά και Τεχνητή Νοημοσύνη σε δημιουργικό διάλογο

Ελένη Τσαγγάρη, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΠΕ06, ΜΑ

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση αξιοποιεί την ψηφιακή πλατφόρμα Europeana και σύγχρονα εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας, σε συμφωνία με τους στόχους του ΕΠΣ-ΞΓ για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, της γλωσσικής επίγνωσης, της διαπολιτισμικής συνείδησης και της διαμεσολαβητικής ικανότητας. Βασίζεται στο σενάριο «Sharing is Caring»(Koufou, 2021) του Teaching with Europeana και εφαρμόστηκε σε μαθητές Β΄ Γυμνασίου επιπέδου Β1. Κεντρικός θεματικός άξονας είναι η μετανάστευση και η προσφυγική εμπειρία, οι οποίες προσεγγίζονται μέσα από αυθεντικά, πολυτροπικά τεκμήρια πολιτιστικής κληρονομιάς, προσωπικά αντικείμενα, εικόνες και ποίηση. Οι μαθητές διερευνούν και ερμηνεύουν ψηφιακές πηγές, εκφράζουν συναισθήματα και απόψεις στην Αγγλική Γλώσσα και συνδέουν το παρελθόν με σύγχρονες κοινωνικές πραγματικότητες. Παράλληλα, η ΤΝ υποστηρίζει τη γλωσσική ανάπτυξη, την κατανόηση και τη δημιουργική έκφραση. Η συνδυαστική αξιοποίηση της Europeana και της ΤΝ ενισχύει τη συνεργασία, την κριτική σκέψη, την ενσυναίσθηση και τον ψηφιακό γραμματισμό.

Λέξεις-κλειδιά: Europeana, Τεχνητή Νοημοσύνη, ενσυναίσθηση**,** πολιτιστική κληρονομιά

Integrating Europeana into English Language Teaching: Cultural Heritage and Artificial Intelligence in a Creative Dialogue

Eleni Tsangari, Secondary Education English Teacher, M.A

Abstract

This teaching proposal integrates the Europeana digital platform and contemporary Artificial Intelligence (AI) tools into English language teaching, in alignment with the aims of the Foreign Language Curriculum, focusing on communicative competence, language awareness, intercultural awareness, and mediation skills. It is based on the “Sharing is Caring” scenario (Koufou, 2021) from Teaching with Europeana and was implemented with B1-level students in the second grade of lower secondary school. The central theme is migration and the refugee experience, explored through authentic, multimodal cultural heritage materials, personal objects, images, and poetry. Students investigate and interpret digital sources, express feelings and opinions in English, and connect the past with contemporary social realities. At the same time, AI supports language development, comprehension, and creative expression. The combined use of Europeana and AI fosters collaboration, critical thinking, empathy, and digital literacy, creating an innovative and meaningful learning experience.

Key-words: Europeana, Artificial Intelligence, empathy, cultural heritage

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο σύγχρονο σχολείο δεν περιορίζεται πλέον μόνο στην καλλιέργεια του λεξιλογίου, της γραμματικής και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο. Η αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών και αυθεντικών πηγών δημιουργεί νέες δυνατότητες για μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία η γλώσσα συνδέεται με πραγματικές πληροφορίες, πολιτιστικά τεκμήρια και σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα (Council of Europe, 2020).

Στο πλαίσιο αυτό, οι ψηφιακές συλλογές πολιτιστικής κληρονομιάς μπορούν να εμπλουτίσουν τη γλωσσική διδασκαλία, προσφέροντας στους μαθητές ευκαιρίες να αξιοποιούν αυθεντικό ψηφιακό πολιτιστικό υλικό και να αναπτύσσουν ψηφιακές, πολιτιστικές και κριτικές δεξιότητες. Παράλληλα, η ανάπτυξη της Τεχνητής Νοημοσύνης δημιουργεί νέες δυνατότητες για γλωσσική, δημιουργική και συνεργατική μάθηση, αλλά απαιτεί κριτική και υπεύθυνη χρήση (Miao & Holmes, 2023).

Η παρούσα διδακτική πρόταση επιχειρεί να συνδυάσει την πολιτιστική αξία των ψηφιακών συλλογών της Europeana με τις δυνατότητες της Τεχνητής Νοημοσύνης, στο πλαίσιο ενός συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Μέσα από ένα διδακτικό σενάριο με θέμα την προσφυγική εμπειρία, οι μαθητές της Β΄ Γυμνασίου, επιπέδου Β1, αξιοποιούν την Αγγλική Γλώσσα για να διερευνήσουν, να εκφράσουν απόψεις και συναισθήματα και να δημιουργήσουν ένα ψηφιακό αφηγηματικό έργο βασισμένο σε αυθεντικές πηγές της Europeana.

Κεντρική επιδίωξη είναι η σύνδεση της γλωσσικής μάθησης με την πολιτιστική κληρονομιά, τη διαπολιτισμική επίγνωση, την ενσυναίσθηση, την κριτική σκέψη και τον ψηφιακό γραμματισμό.

Η Europeana

Η Europeana αποτελεί μία από τις σημαντικότερες ψηφιακές υποδομές για την πρόσβαση στην ευρωπαϊκή πολιτιστική κληρονομιά. Δημιουργήθηκε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και παρέχει πρόσβαση σε ψηφιοποιημένο υλικό που προέρχεται από μουσεία, βιβλιοθήκες, αρχεία και άλλους πολιτιστικούς οργανισμούς της Ευρώπης. Το υλικό περιλαμβάνει εικόνες, φωτογραφίες, έργα τέχνης, βιβλία, εφημερίδες, επιστολές, ηχογραφήσεις, βίντεο και άλλα ψηφιακά τεκμήρια.(Europeana, 2023)

Η ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία της Europeana έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές δεν περιορίζονται σε πληροφορίες που παρουσιάζονται έτοιμες στο σχολικό εγχειρίδιο, αλλά έρχονται σε επαφή με αυθεντικά τεκμήρια και καλούνται να τα διερευνήσουν, να τα παρατηρήσουν και να τα ερμηνεύσουν. Η διαδικασία αυτή μπορεί να μετατρέψει τον μαθητή από παθητικό δέκτη πληροφοριών σε ενεργό ερευνητή και δημιουργό νοήματος.

Η Europeana είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, καθώς το ψηφιακό της περιεχόμενο μπορεί να αξιοποιηθεί για την ανάπτυξη και των

τεσσάρων βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων: κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου, παραγωγή γραπτού λόγου και προφορική επικοινωνία. Παράλληλα, η αξιοποίηση αυθεντικών πολιτιστικών τεκμηρίων επιτρέπει τη σύνδεση της γλώσσας με ιστορικά και κοινωνικά ζητήματα και δημιουργεί αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας.

Ιδιαίτερη σημασία έχει επίσης η συμβολή της Europeana στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης. Η επαφή με διαφορετικές ιστορίες, πολιτισμούς, πρόσωπα και αντικείμενα μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν την πολυμορφία της ευρωπαϊκής εμπειρίας και να προσεγγίσουν ζητήματα όπως η μετανάστευση, η προσφυγιά, η ταυτότητα, η μνήμη και η διαφορετικότητα. Με τον τρόπο αυτό, η γλωσσική διδασκαλία αποκτά κοινωνικό και πολιτισμικό περιεχόμενο.

Europeana και Τεχνητή Νοημοσύνη

Η αξιοποίηση της Europeana συνδυάζεται στην παρούσα πρόταση με εργαλεία και εφαρμογές που αξιοποιούν τεχνολογίες ΤΝ, όπως το Canva AI (Canva, n.d.), το PixVerse (PixVerse, n.d.) και το ElevenLabs (ElevenLabs, n.d.). Η σχέση μεταξύ τους είναι συμπληρωματική: η Europeana παρέχει το αυθεντικό πολιτιστικό και ιστορικό υλικό, ενώ τα εργαλεία ΤΝ χρησιμοποιούνται για δημιουργική επεξεργασία, γλωσσική υποστήριξη και πολυτροπική αναπαράσταση.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην κριτική διάκριση ανάμεσα στην αυθεντική πηγή και στο περιεχόμενο που παράγεται από την ΤΝ. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εξετάζουν κατά πόσο ένα παραγόμενο κείμενο, μία εικόνα ή μία αφήγηση ανταποκρίνεται στα διαθέσιμα τεκμήρια και να αναγνωρίζουν πιθανές ανακρίβειες ή στερεοτυπικές αναπαραστάσεις.

Με τον τρόπο αυτό, η Europeana και η Τεχνητή Νοημοσύνη δεν λειτουργούν ανταγωνιστικά αλλά συμπληρωματικά: η πρώτη προσφέρει το τεκμηριωμένο πολιτιστικό υλικό και η δεύτερη παρέχει εργαλεία δημιουργίας, μετασχηματισμού και κριτικής διερεύνησης του περιεχομένου.

Ταυτότητα του σεναρίου

Το διδακτικό σενάριο απευθύνεται σε μαθητές/τριες της Β΄ Γυμνασίου επιπέδου γλωσσομάθειας Β1 και εστιάζει στο θέμα της μετανάστευσης και της προσφυγικής κρίσης σε συνάρτηση με την ταυτότητα, τη μνήμη και την ενσυναίσθηση. Αξιοποιεί αυθεντικά ψηφιακά τεκμήρια πολιτιστικής κληρονομιάς από τη Europeana, καθώς και σύγχρονα εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης, με στόχο την ανάπτυξη της γλωσσικής και διαπολιτισμικής επίγνωσης. Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε δραστηριότητες κατανόησης, διερεύνησης, συνεργατικής μάθησης και δημιουργικής έκφρασης στην Αγγλική Γλώσσα, συνδέοντας ιστορικές και πολιτιστικές πηγές με σύγχρονες κοινωνικές πραγματικότητες. Το σενάριο εντάσσεται στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας και αξιοποιεί τη συνεργατική και δημιουργική χρήση ψηφιακών εργαλείων για την

παραγωγή ενός τελικού πολυτροπικού προϊόντος. Η συνολική διάρκεια του σεναρίου είναι 3–4 διδακτικές ώρες.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Σε γνωστικό επίπεδο, οι μαθητές/τριες αναμένεται:

- να κατανοήσουν βασικές έννοιες σχετικά με τη μετανάστευση, την προσφυγική εμπειρία και την ταυτότητα
- να γνωρίσουν αυθεντικά ψηφιακά τεκμήρια πολιτιστικής κληρονομιάς μέσω της Europeana,
- να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους στην Αγγλική Γλώσσα.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων, οι μαθητές/τριες αναμένεται:

- να αναζητούν και να αξιοποιούν ψηφιακές πληροφορίες,
- να εκφράζουν σκέψεις, συναισθήματα και απόψεις στην Αγγλική Γλώσσα,
- να συνεργάζονται και να δημιουργούν ένα πολυτροπικό προϊόν με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και ΤΝ.

Σε επίπεδο στάσεων, οι μαθητές/τριες αναμένεται:

- να καλλιεργήσουν ενσυναίσθηση απέναντι στους πρόσφυγες και τους μετανάστες,
- να αναπτύξουν σεβασμό στη διαφορετικότητα και την πολιτισμική ετερότητα,
- να υιοθετήσουν κριτική και υπεύθυνη στάση απέναντι στη χρήση της ΤΝ.

Θεωρητικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο

Η αξιοποίηση της ψηφιακής πολιτιστικής κληρονομιάς στη διδασκαλία δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με αυθεντικά τεκμήρια, τα παρατηρούν, τα ερμηνεύουν και τα συνδέουν με ιστορικά και κοινωνικά ζητήματα. Η Europeana, ως ψηφιακό περιβάλλον πρόσβασης σε ευρωπαϊκές συλλογές πολιτιστικής κληρονομιάς, προσφέρει υλικό που επιτρέπει στους μαθητές να προσεγγίσουν διαφορετικές ιστορίες, εμπειρίες και πολιτισμικές οπτικές.

Η προσέγγιση της προσφυγικής εμπειρίας μέσα από προσωπικά αντικείμενα, εικόνες, ποιητικά κείμενα και άλλες αυθεντικές μαρτυρίες μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της διαπολιτισμικής κατανόησης. Οι μαθητές προσεγγίζουν ζητήματα όπως η απώλεια, η μνήμη, η ταυτότητα και η μετακίνηση, χωρίς να αναπαριστούν στερεοτυπικά τον «πρόσφυγα». Η επαφή με ιστορικές και αρχειακές πηγές μπορεί να ενισχύσει την ιστορική ενσυναίσθηση και την ουσιαστικότερη σύνδεση με το παρελθόν (Strand, 2025), ενώ η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην

αμφισβήτηση στερεοτυπικών αντιλήψεων και στην ενίσχυση του διαλόγου (Byram, 2021).

Η χρήση αυθεντικού πολιτιστικού υλικού υποστηρίζει παράλληλα μια επικοινωνιακή προσέγγιση της γλωσσικής μάθησης. Οι μαθητές χρησιμοποιούν την Αγγλική Γλώσσα για να περιγράψουν, να ερμηνεύσουν, να εκφράσουν συναισθήματα και απόψεις και να επικοινωνήσουν. Η γλώσσα λειτουργεί έτσι ως μέσο πρόσβασης στο περιεχόμενο, προσωπικής έκφρασης και διαμεσολάβησης, σύμφωνα με την αντίληψη του μαθητή ως κοινωνικού δρώντα στο Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2020).

Ιδιαίτερη θέση έχει ο οπτικός εγγραμματισμός, καθώς οι εικόνες και τα αντικείμενα αντιμετωπίζονται ως πηγές νοήματος. Οι μαθητές παρατηρούν, περιγράφουν, διατυπώνουν υποθέσεις και συνδέουν οπτικά στοιχεία με συναισθήματα και νοήματα. Η συστηματική επεξεργασία εικόνων μπορεί να ενισχύσει τον οπτικό γραμματισμό και την κριτική σκέψη (Louro, 2022), ενώ το φωτογραφικό υλικό μπορεί να συνδέσει τη γλώσσα με το περιεχόμενο και την προσωπική ερμηνεία (Britsch, 2012).

Στο πλαίσιο αυτό, η Τεχνητή Νοημοσύνη λειτουργεί ως συμπληρωματικό εργαλείο διερεύνησης, γλωσσικής υποστήριξης και δημιουργίας. Η έρευνα δείχνει ότι η ΤΝ μπορεί να αξιοποιηθεί στην παραγωγή λόγου, στην προφορική επικοινωνία και στην παροχή ανατροφοδότησης, χωρίς όμως να επιτρέπονται ακόμη γενικεύσεις για την αποτελεσματικότητά της σε όλες τις μαθησιακές συνθήκες (Qiao et al., 2025). Επομένως, η παιδαγωγική της αξία εξαρτάται από τον τρόπο ένταξής της στη μαθησιακή διαδικασία.

Η μαθησιακή διαδικασία οργανώνεται με βάση τις αρχές της συνεργατικής μάθησης. Οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες, αναλαμβάνουν επιμέρους ρόλους και συνεργάζονται για την αναζήτηση, επιλογή και ερμηνεία των τεκμηρίων της Europeana.

Συνολικά, η Europeana και η Τεχνητή Νοημοσύνη λειτουργούν συμπληρωματικά σε μια μαθησιακή διαδικασία που συνδέει τη γλωσσική μάθηση με την πολιτιστική κληρονομιά, την οπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση και τον κριτικό ψηφιακό γραμματισμό.

Πρώτη διδακτική ώρα : «Μετανάστευση και προσφυγιά: γνωρίζω και κατανοώ»

Οι μαθητές βλέπουν την παρακάτω εικόνα (Europeana, n.d.-b) και επιλέγουν επίθετα από τη λίστα που δίνεται για να απαντήσουν στο ερώτημα: How might a person feel when leaving his/her home and becoming a refugee?



Εικόνα 1: Πρόσφυγες μεταφέρουν τα πράγματα τους

afraid – lonely – confused – hopeful – sad – angry – anxious – nostalgic – lost – brave – uncertain…

They are /They feel……
because ……

Ο εκπαιδευτικός διευκρινίζει τη διάκριση μεταξύ των εννοιών «μετανάστευση» και «προσφυγιά», εστιάζοντας στις διαφορετικές συνθήκες και εμπειρίες που χαρακτηρίζουν κάθε περίπτωση. Στη συνέχεια, οι μαθητές συνεργάζονται και αναρτούν στο συνεργατικό πρόγραμμα Lino (Lino, n.d.)λόγους για τους οποίους κάποιος αφήνει τη χώρα του και γίνεται πρόσφυγας.

Τέλος, οι μαθητές χρησιμοποιούν την πλατφόρμα δημιουργίας βίντεο με Τεχνητή Νοημοσύνη PixVerse AI για να προσθέσουν κίνηση και να αλλάξουν επιλεγμένα οπτικά στοιχεία της αυθεντικής εικόνας, με στόχο να αποδώσουν διαφορετικά συναισθήματα των ανθρώπων που απεικονίζονται. Μπορούν, για παράδειγμα, να αλλάξουν τον καιρό, τον φωτισμό, τα χρώματα ή να προσθέσουν διακριτικές κινήσεις των ανθρώπων, όπως κινήσεις των χεριών, του σώματος ή του βλέμματος.

Ενδεικτικά prompts που χρησιμοποίησαν οι μαθητές:

1. Add gentle rain and cloudy weather to create a feeling of sadness.
2. Add slow hand and body movements to show anxiety and fear
3. Add gentle wind moving the clothes and hair to create a feeling of uncertainty

Δεύτερη διδακτική ώρα: «Εξερευνώντας ανθρώπινες ιστορίες μέσα από την Europeana»

Στους μαθητές δίνονται εικόνες από αντικείμενα (Europeana, n.d.-c, n.d.-d, n.d.-e) που περιλαμβάνονται στις ψηφιακές συλλογές της Europeana και τα οποία θα μπορούσε να έχει επιλέξει ένας πρόσφυγας να πάρει μαζί του κατά τη διάρκεια της

μετακίνησής του. Σε μικρές ομάδες, οι μαθητές παρατηρούν τις εικόνες και απαντούν στις ακόλουθες ερωτήσεις:

1. What is the object in the picture?
2. Why might the refugee have chosen to take it with them?
3. Does the object have any special meaning or use?

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες, σε ομάδες, μελετούν από τη Europeana μια φωτογραφία (Europeana, n.d. -a) που απεικονίζει έναν πρόσφυγα και την οικογένεια του. Περιηγούνται ελεύθερα στην Europeana και αναζητούν αντικείμενα που θα μπορούσε να έχει πάρει μαζί του ο συγκεκριμένος πρόσφυγας κατά τη διάρκεια της μετακίνησής του. Με βάση τις ερωτήσεις που έχουν προηγηθεί, συντάσσουν μια σύντομη αφήγηση στην Αγγλική Γλώσσα σχετικά με την ιστορία, τις αναμνήσεις και τα συναισθήματα του προσώπου. Στη συνέχεια, αξιοποιούν το ElevenLabs για τη δημιουργία φωνητικής αφήγησης και δημιουργούν ένα σύντομο βίντεο, στο οποίο το εικονιζόμενο πρόσωπο «αφηγείται» την ιστορία του και παρουσιάζει τη σημασία του αντικειμένου που επέλεξε.

Τρίτη διδακτική ώρα : «Από την πηγή στη δημιουργία: αφηγούμαι μια ιστορία»

Οι μαθητές/τριες διαβάζουν το ποίημα *"*Here I Am" (Rosa Luxemburg Foundation, n.d) και εντοπίζουν λέξεις και εικόνες που συνδέονται με συναισθήματα, επιλέγοντας συγκεκριμένες ιδέες ή νοήματα που τους προκαλούν ενδιαφέρον. Στη συνέχεια, αναζητούν στη Europeana οπτικά τεκμήρια που μπορούν να αποδώσουν ή να συμπληρώσουν τις εικόνες και τα συναισθήματα του ποιήματος και αιτιολογούν τις επιλογές τους στην Αγγλική Γλώσσα. Με βάση το υλικό που έχουν επιλέξει, συνεργάζονται για τη δημιουργία ενός σύντομου πολυτροπικού βίντεο, αξιοποιώντας το Canva AI**.**

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση στο σενάριο είναι κυρίως συνεχής και συνδέεται με την πορεία των μαθητών από την πρώτη παρατήρηση του υλικού μέχρι την τελική δημιουργία. Ο/Η εκπαιδευτικός παρακολουθεί τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές χρησιμοποιούν την Αγγλική Γλώσσα, συμμετέχουν στη συζήτηση, συνεργάζονται και διατυπώνουν ερμηνείες σχετικά με τις εικόνες, τα αντικείμενα και τις ιστορίες που εξετάζουν.

Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην ικανότητα των μαθητών να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους και να συνδέουν τα πολιτιστικά τεκμήρια με συναισθήματα, μνήμη και ταυτότητα. Στις δραστηριότητες με την Τεχνητή Νοημοσύνη εξετάζεται επίσης κατά πόσο οι μαθητές είναι σε θέση να χρησιμοποιούν το εργαλείο δημιουργικά αλλά και κριτικά, αναγνωρίζοντας ότι μια εικόνα που παράγεται από ΤΝ αποτελεί ερμηνευτική αναπαράσταση και όχι αυθεντικό ιστορικό τεκμήριο.

Η τελική εργασία των ομάδων λειτουργεί ως σύνθεση της μαθησιακής διαδικασίας. Αξιολογείται όχι μόνο το τελικό ψηφιακό αποτέλεσμα, αλλά κυρίως η σύνδεσή του με

το αρχικό τεκμήριο της Europeana, η σαφήνεια του μηνύματος, η χρήση της Αγγλικής Γλώσσας, η αιτιολόγηση των δημιουργικών επιλογών και η συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας.

Ο αναστοχασμός πραγματοποιείται στο τέλος μέσα από σύντομη συζήτηση και προσωπική αποτίμηση. Οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν τι έμαθαν από τις ιστορίες και τα αντικείμενα που εξερεύνησαν, πώς άλλαξε η αρχική τους αντίληψη για την προσφυγική εμπειρία και τι τους βοήθησε ή τους δυσκόλεψε στη χρήση της ΤΝ. Παράλληλα, εξετάζουν αν και σε ποιο βαθμό η ΤΝ επηρέασε τον τρόπο με τον οποίο ερμήνευσαν την αυθεντική πηγή.

Ενδεικτικές ερωτήσεις αναστοχασμού**:**

1. What did this object/image make you think or feel?
2. What did you learn about refugee experiences?
3. How did AI change your interpretation of the image?
4. What is the difference between the original source and the AI-generated version?
5. What would you do differently next time?

Έτσι η αξιολόγηση δεν ελέγχει μόνο αν οι μαθητές έμαθαν το περιεχόμενο, αλλά αν κατάφεραν να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα, να ερμηνεύσουν πολιτιστικά τεκμήρια, να συνεργαστούν, να δημιουργήσουν και να σταθούν κριτικά απέναντι στην Τεχνητή Νοημοσύνη.

Συμπεράσματα

Το παρόν διδακτικό σενάριο αποτελεί μια προσπάθεια σύνδεσης της διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας με την πολιτιστική κληρονομιά και τις δυνατότητες της Τεχνητής Νοημοσύνης. Η αξιοποίηση αυθεντικών τεκμηρίων της Europeana σε συνδυασμό με δημιουργικές και συνεργατικές δραστηριότητες επιτρέπει στους μαθητές/τριες να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα σε ένα ουσιαστικό κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, ενώ παράλληλα καλλιεργούνται η ενσυναίσθηση, ο οπτικός και ψηφιακός γραμματισμός και η κριτική σκέψη.

Η Τεχνητή Νοημοσύνη δεν αντιμετωπίζεται ως υποκατάστατο της αυθεντικής πολιτιστικής πηγής, αλλά ως εργαλείο δημιουργίας, διερεύνησης και κριτικής σύγκρισης. Με αυτόν τον τρόπο, η συνεργασία Europeana και ΤΝ μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία για ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές δεν είναι απλοί αποδέκτες πληροφοριών, αλλά παρατηρούν, ερμηνεύουν, συνεργάζονται, δημιουργούν και αξιολογούν**.** Το σενάριο φιλοδοξεί, επομένως, να αναδείξει μια διαφορετική προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας, όπου η Αγγλική Γλώσσα συνδέεται με την πολιτιστική κληρονομιά, την ανθρώπινη εμπειρία και τις σύγχρονες ψηφιακές μορφές δημιουργίας.

Βιβλιογραφία

Britsch, S. (2012). Image as language: Teacher-created photographs and visual literacy for English language learning. *Australasian Journal of Early Childhood, 37*(2), 113–121. https://doi.org/10.1177/183693911203700215

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

Canva. (n.d.). *Canva: Visual Suite for everyone*. https://www.canva.com/

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.

ElevenLabs. (n.d.). *ElevenLabs: AI voice generator*. https://elevenlabs.io/

Europeana. (2023). *About us*. https://www.europeana.eu/el/about-us

Europeana. (n.d.-a). *[Refugee family]*. Europeana Foundation. https://www.europeana.eu/en/item/2024904/https___www_topfoto_co_uk_asset_3343972

Europeana. (n.d.-b). *[Refugees]*. Europeana Foundation. https://www.europeana.eu/en/item/2024904/https___www_topfoto_co_uk_asset_3185394

Europeana. (n.d.-c). *My grandmother's carpet*. Europeana Foundation. https://www.europeana.eu/en/item/2084002/contributions_b90385c0_d7b2_0136_9dce_6eee0af7d2fa

Europeana. (n.d.-d). *My grand-uncle's cycling medal*. Europeana Foundation. https://www.europeana.eu/en/item/2084002/contributions_fdff7010_c708_0136_6921_6eee0af52bce

Europeana. (n.d.-e). *Red-headed dolly*. Europeana Foundation. https://www.europeana.eu/en/item/2084002/contributions_9d4f0280_8523_0136_4756_6eee0af72421

Koufou, K. E. (2021, December 10). *Sharing is caring: Let your migration story be heard (EN-CUR-616).* Teaching With Europeana. https://teachwitheuropeana.eun.org/learning-scenarios/sharing-is-caring-let-your-migration-story-be-heard-en-cur-616/

Lino. (n.d.). *Lino: Sticky and photo sharing*. https://en.linoit.com/

Louro, J. (2022). The foreign language classroom as a space for the development of visual literacy and critical thinking. *e-TEALS: An e-Journal of Teacher Education and Applied Language Studies, 43-65*. https://doi.org/10.34619/rf3s-lm2l

Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

PixVerse. (n.d.). *PixVerse: AI video generator*. https://pixverse.ai/en

Qiao, S., Gu, M. M., & Lu, C. (2025). Artificial intelligence for language learning: A systematic review of its design, theoretical foundations, implementation, and impact. *International Journal of Applied Linguistics*. https://doi.org/10.1111/ijal.70034

Rosa Luxemburg Foundation. (n.d.). *The coldest summer: Three stories of refugees fleeing into Europe* [Graphic novel]. https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/sonst_publikationen/migration_comic_en_.pdf

Strand, H. (2025). Educational encounters with a local past—Historical empathy in the archives. *Education Inquiry*. https://doi.org/10.1080/20004508.2025.2508554

Δημιουργία σχολικού μουσείου

Τσιχτής Ευάγγελος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.

Περίληψη

Τα μουσεία στη σύγχρονη εποχή αποτελούν χώρους πολιτισμού και ζωντανούς οργανισμούς εκπαίδευσης. Συνδέουν το παρελθόν με το παρόν και το μέλλον. Παρουσιάζουν σε άτομα κάθε ηλικίας την πολιτιστική παραγωγή και προβάλλουν την ταυτότητα της κοινωνίας. Επιπρόσθετα, προσφέρουν στο κοινό γνώσεις και ψυχαγωγία. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τη δημιουργία σχολικού μουσείου με ονομασία «Μουσείο Εκπαίδευσης» στο 5ο Δημοτικό Σχολείο Καρδίτσας, κατά το σχολικό έτος 2025-2026. Το μουσείο ήταν το παραδοτέο μιας ομάδας εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας· με στόχο τη συγκέντρωση, τη διάσωση, τη διαφύλαξη και την παρουσίαση στην ευρύτερη κοινότητα αντικειμένων που χρησιμοποιούνταν στα σχολεία τα παλιότερα χρόνια.

Λέξεις κλειδιά: μουσείο, αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, εκπαίδευση.

Creation of a school museum

Tsichtis Evangelos, Primary Teacher, M.Ed.

Abstract

In the modern era, museums serve as cultural spaces and dynamic educational entities. They connect the past with the present and the future, presenting cultural output to people of all ages and showcasing the identity of society. Furthermore, they offer knowledge and entertainment to the public. The aim of this paper is to present the establishment of a school museum named the "Museum of Education" at the 5th Primary School of Karditsa during the 2025–2026 school year. The museum was the outcome of a project undertaken by a group of teachers as part of the school unit's self-evaluation process, with the aim of collecting, preserving, safeguarding, and presenting to the wider community objects that were used in schools in the past.

Key-words: museum, school unit self-evaluation, education.

Εισαγωγή

Από τα βάθη των αιώνων καταγράφηκε η ανάγκη του ανθρώπου να συλλέγει αντικείμενα και να τα εκθέτει στο κοινό. Οι πιθανοί λόγοι που οδηγούν σε μια τέτοια δραστηριότητα μπορεί να είναι η οικονομική επένδυση, η κοινωνική καταξίωση ή απλώς το ανθρώπινο ένστικτο. Από τις αρχές του 19ου αιώνα, το μουσείο απέκτησε δημόσιο χαρακτήρα και ήταν ίδρυμα ανοιχτό στο ευρύ κοινό. Προοριζόταν για τη φύλαξη και έκθεση δημόσιων συλλογών (Οικονόμου, 2003).

Τα τελευταία χρόνια το μουσείο έχει εξελιχθεί. Απομακρύνθηκε από την αρχική του διάσταση ως ένας χώρος φύλαξης και αποθήκευσης των εκθεμάτων και έχει επικεντρώσει το ενδιαφέρον του στον επισκέπτη. Δίνει ιδιαίτερη σημασία στην προβολή και ερμηνεία των εκθεμάτων, κάνοντάς τα περισσότερο ελκυστικά στο κοινό. Παγκοσμίως παρατηρείται μια αύξηση των μουσείων προκειμένου να ικανοποιήσουν τις διαφορετικές ανάγκες και τα ποικίλα ενδιαφέροντα του κοινού. Το μουσείο αποκτά, έτσι, έναν κοινωνικό ρόλο με σκοπό την επικοινωνία και τη σύνδεση με ένα μεγάλο και ποικιλόμορφο κοινό, ώστε να συμβάλλει στη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου της κοινωνίας (Γκαζή, 2009).

Επιπρόσθετα, υπάρχουν πλέον διάφοροι τύποι μουσείων ανάλογα με το είδος των αντικειμένων που εκθέτουν και τον σκοπό τους. Σημαντική κατηγορία μουσείων είναι τα θεματικά μουσεία που φυλάσσουν και εκθέτουν εξειδικευμένα αντικείμενα από διάφορες πτυχές της καθημερινότητας, όπως η εκπαίδευση, η τεχνολογία, η μουσική, ο κινηματογράφος και οι τοπικές παραδόσεις (Λιάπη, 2020).

Παράλληλα, ο κύριος στόχος της αυτοαξιολόγησης (εσωτερικής αξιολόγησης) των σχολικών μονάδων είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Ι.Ε.Π., 2024). Για τους παραπάνω λόγους αποφασίστηκε η υλοποίηση, από ομάδα εκπαιδευτικών του 5^{ου} Δημοτικού Σχολείου Καρδίτσας, ενός σχεδίου δράσης που θα είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός μουσείου εκπαίδευσης εντός του σχολικού κτιρίου (Εικ. 1). Στην ομάδα δράσης συμμετείχαν 5 εκπαιδευτικοί, αλλά για την πραγματοποίηση του μουσείου και τη διοργάνωση της τελετής των εγκαινίων ήταν πολύτιμη η συνεργασία με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες στη σχολική κοινότητα.



Εικ. 1. Το κεντρικό τμήμα του μουσείου

Ο ρόλος του μουσείου

Το μουσείο είναι ένα πολιτιστικό φαινόμενο το οποίο ξεκινά από την αρχαιότητα. Στα αρχαία χρόνια ο όρος «μουσείο» δήλωνε το τέμενος για τη λατρεία των Μουσών. Στα ρωμαϊκά χρόνια, το μουσείο μετατράπηκε σε χώρο φιλοσοφικών συζητήσεων, ενώ τον 18ο αιώνα άρχισε να σημαίνει τον χώρο όπου φυλάσσονταν κυρίως ιδιωτικές συλλογές φυσικής ιστορίας και ιστορικού περιεχομένου. Συνήθως, στις συλλογές αυτές είχαν πρόσβαση μόνο λίγα άτομα, εκλεκτά του μονάρχη ή του αριστοκράτη ιδιοκτήτη (Γλύτση & Κορρές, 2002).

Στην Ελλάδα, η ιστορία των μουσείων συνδέεται με την προστασία των αρχαιοτήτων και αρχίζει με την ίδρυση του ελληνικού κράτους. Το πρώτο ελληνικό μουσείο ιδρύθηκε το 1829 στην Αίγινα από τον Καποδίστρια. Έπειτα, ιδρύθηκε το Μουσείο της Ακροπόλεως (1865-1874) και το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (1889). Η ίδρυση των συγκεκριμένων μουσείων είχε σκοπό την ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας και τη διαφύλαξη των αρχαιοτήτων (Γκαζή, 1999). Στον 20ό αιώνα, όμως, θα αλλάξει ο ρόλος των μουσείων· οι κοινωνικές, πολιτικές, επιστημονικές, επιστημολογικές και πολιτισμικές αλλαγές που τον χαρακτηρίζουν δημιούργησαν νέο πλαίσιο για τα μουσεία (Νάκου, 2001), τα οποία δεν περιορίζονται μόνο στη μεγάλη αύξηση του αριθμού τους και στην εξειδίκευση του γνωστικού τους αντικειμένου, αλλά εστιάζεται, κυρίως, στη στροφή τους προς την κοινότητα στην οποία εντάσσονται. Στοχεύουν στην εκπαίδευση και την ψυχαγωγία του κοινού που τα επισκέπτεται (Γλύτση & Κορρές, 2002).

Το μουσείο ως εργαλείο εκπαίδευσης

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, ένας από τους ρόλους του σύγχρονου μουσείου είναι η μουσειακή εκπαίδευση. Για τον λόγο αυτόν αναπτύχθηκε μια νέα επιστήμη, η μουσειοπαιδαγωγική, η οποία δίνει έμφαση στη μάθηση και στη δημιουργία νέων εμπειριών μέσα στο πολιτιστικό περιβάλλον του μουσείου (Νικονάνου, 2010). Προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση συνέβαλε και η ίδρυση από την UNESCO το 1946, του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων (ICOM), που στο καταστατικό του καθορίζει το σκοπό του μουσείου ως εξής: μελέτη, εκπαίδευση και ψυχαγωγία. Το σύγχρονο μουσείο δε λειτουργεί πλέον ως χώρος φύλαξης των συλλογών, αλλά ως ένας παράλληλος εκπαιδευτικός χώρος, ανοιχτός και προσιτός σε όλους, που μπορεί να προσφέρει μοναδικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες στην οικοδόμηση της γνώσης (Κοντογιάννη, 1995). Ο εκπαιδευτικός ρόλων των μουσείων αποτελεί μία από τις σημαντικότερες λειτουργίες τους και ένας από τους βασικούς λόγους ύπαρξής τους. Σταδιακά όλα τα μουσεία δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στον εκπαιδευτικό τους ρόλο, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον τους από τα εκθέματα στους ανθρώπους και κυρίως στους μαθητές που αποτελούν το 1/3 των επισκεπτών τους (Κόκκοτας & Πλακίτση, 2005).

Η εκπαίδευση που πραγματοποιείται στα μουσεία έχει τη μορφή της άτυπης και μη υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όπου η μάθηση βασίζεται στην ελεύθερη επιλογή του επισκέπτη και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ψυχαγωγία. Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες που συντελούνται χαρακτηρίζονται για τον εθελοντικό τους χαρακτήρα, την

ελευθερία επιλογής περιεχομένων, του χρόνου ενασχόλησης με τις συλλογές του και τον τρόπο επεξεργασίας τους. Οι στόχοι της εκπαίδευσης είναι συγκινησιακοί και συνδέονται με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του καθενός, ενώ δεν υπάρχει πίεση επίδοσης ή ελέγχου της επιτυχίας (Νικονάνου, 2015).

Η μουσειακή εκπαίδευση δεν περιλαμβάνει μόνο την απλή ξενάγηση στους επισκέπτες, όπως γινόταν τα παλαιότερα χρόνια. Σήμερα, στα μουσεία διοργανώνονται εκπαιδευτικά προγράμματα από τους μουσειοπαιδαγωγούς – εμψυχωτές με σκοπό να ευαισθητοποιήσουν τη νέα γενιά σε θέματα ιστορίας, τέχνης, πολιτισμού και περιβάλλοντος. Να δημιουργήσουν στους επισκέπτες νέες εμπειρίες, νέες γνώσεις, ποικίλα συναισθήματα (χαρά, έκπληξη, ενθουσιασμό, ικανοποίηση) μέσα από την ανακάλυψη και να τους βοηθήσουν να εξοικειωθούν με ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Ζαφειράκου, 2002). Προκειμένου ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους κάνει μελλοντικούς επισκέπτες του μουσείου, πρέπει να είναι διαδραστικό, ευχάριστο και διασκεδαστικό, ώστε να οδηγήσει στην ψυχαγωγία, την έμπνευση και τη δημιουργικότητα του κοινού (Νικονάνου, 2010).

Υλοποίηση της δράσης

Η δράση που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο υλοποιήθηκε σε διάστημα έξι περίπου μηνών. Για την ολοκλήρωσή της υλοποιήθηκαν διάφορες δραστηριότητες. Η πρώτη ενέργεια της ομάδας δράσης ήταν να επικοινωνήσει με ανθρώπους που γνωρίζουν τη λειτουργία των μουσείων, ενώ μέλη της ομάδας επισκέφτηκαν μουσεία της περιοχής. Ειδικότερα, αναπτύχθηκε συνεργασία με την υπεύθυνη του *Μουσείου Πόλης Καρδίτσας* και οργανώθηκε επιμορφωτική συνάντηση για τους εκπαιδευτικούς του Σχολείου, αναφορικά με τη μουσειακή εκπαίδευση. Επίσης, υλοποιήθηκε συνεργασία με το Τμήμα Καρδίτσας των Γενικών Αρχείων του Κράτους, με σκοπό την παροχή στο Σχολείο υλικών και ιδεών για τη δημιουργία του μουσείου. Μέσα από τις συγκεκριμένες συνεργασίες καταγράφηκαν ιδέες για την οργάνωση του μουσείου και την αναβάθμισή του στο μέλλον, ώστε να είναι δυνατή η αξιοποίησή του στη διδακτική διαδικασία, μέσω διαθεματικών δραστηριοτήτων και σχεδίων εργασίας.

Στη συνέχεια στάλθηκε, με τη βοήθεια της διεύθυνσης του σχολείου, ηλεκτρονικά ενημερωτική επιστολή για τη δημιουργία του μουσείου και τη συλλογή των υλικών στις οικογένειες των παιδιών και σε όλους τους εκπαιδευτικούς του Σχολείου. Λίγες μέρες μετά, επαναλήφθηκε η συγκεκριμένη διαδικασία ως ευγενική υπενθύμιση. Ακολούθησε η συγκέντρωση υλικών και φωτογραφιών. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε αναζήτηση υλικών στις αίθουσες και στις αποθήκες του Σχολείου.

Μετά τη συγκέντρωση των αντικειμένων, αποφασίστηκε ο χώρος που θα φιλοξενήσει την έκθεση του μουσείου και η διάταξη των εκθεμάτων. Το μουσείο δημιουργήθηκε στον διάδρομο του δευτέρου ορόφου στο νέο κτίριο του σχολείου (Εικ. 2). Ο χώρος είναι ανοικτός ώστε να είναι προσβάσιμος διαρκώς σε όλα τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Βέβαια, τα σημαντικά εκθέματα φυλάσσονται σε

ασφαλισμένες προθήκες και στα παράθυρα τοποθετήθηκαν κουρτίνες για την προστασία των αντικειμένων.



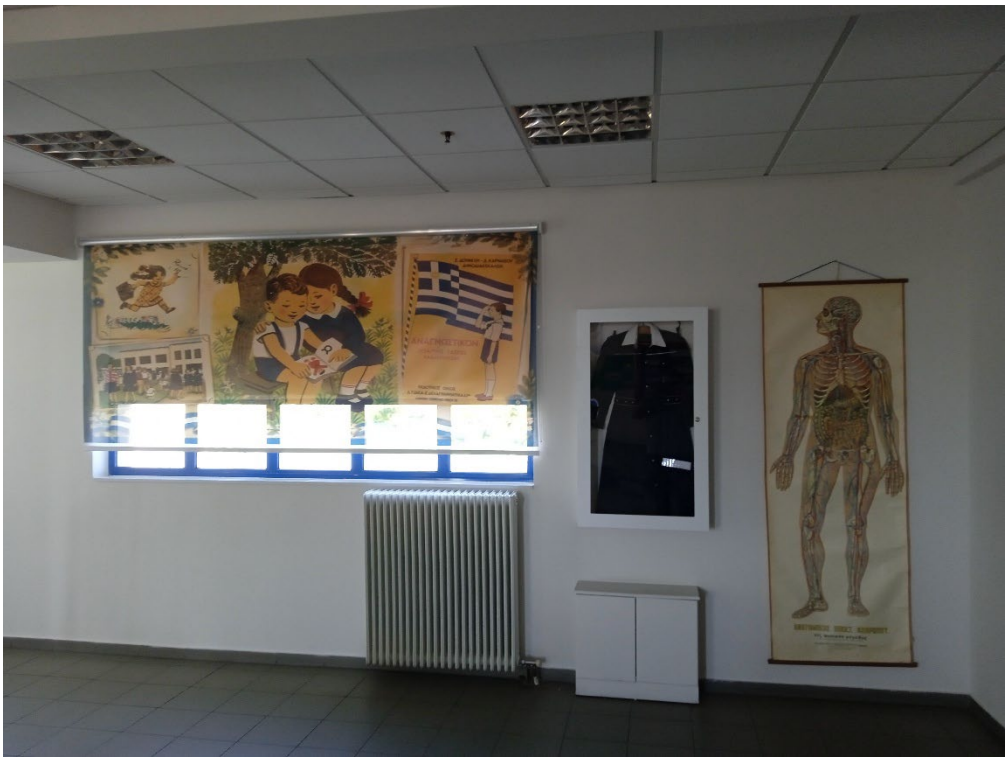
Εικ. 2. Ο χώρος που επιλέχθηκε

Το συγκεκριμένο μουσείο έχει τη μορφή μίας σχολικής τάξης. Για τον λόγο αυτόν συγκεντρώθηκαν παλιά θρανία, πίνακας κιμωλίας, σχολική τσάντα, εικόνες, παλιοί χάρτες και εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούνταν στη διδασκαλία τις προηγούμενες δεκαετίες. Επιπλέον, στις δύο πρώτες προθήκες έχουν τοποθετηθεί φωτοαντίγραφα μαθητολογίων και πρακτικά που γράφτηκαν τη δεκαετία του 1920 και προσφέρθηκαν από το Τμήμα Καρδίτσας των Γενικών Αρχείων του Κράτους. Ακριβώς από πάνω τους, τοποθετήθηκαν φωτογραφίες που αποτυπώνουν την κατάσταση του σχολικού κτιρίου πριν χτιστεί το νέο κτίριο και απεικονίζουν στιγμές από δράσεις που έγιναν στο παρελθόν (Εικ. 3). Στον απέναντι τοίχο υπάρχει το πιο αντιπροσωπευτικό έκθεμα· μία μαθητική ποδιά, που φέρνει αναμνήσεις στους μεγαλύτερους επισκέπτες (Εικ. 4).

Με την ολοκλήρωση των εργασιών, που συνέπεσαν με τη λήξη του διδακτικού έτους, πραγματοποιήθηκαν τα εγκαίνια του *Μουσείου Εκπαίδευσης*. Στην τελετή παρευρέθηκαν εκπρόσωποι της εκπαιδευτικής κοινότητας, γονείς, απόφοιτοι και φίλοι του σχολείου. Ιδιαίτερη και συγκινητική στιγμή της εκδήλωσης αποτέλεσε η αναπαράσταση μιας παραδοσιακής διδασκαλίας από τη Διευθύντρια του Σχολείου με τη συμμετοχή 10 μαθητών/τριών, μεταφέροντας τους παρευρισκόμενους στη μακρινή εποχή του 1955 και στη διδασκαλία της αριθμητικής, της πατριδογνωσίας και της καλλιγραφίας. Επιπρόσθετα, από τη σχολική χορωδία ακούστηκαν παιδικά τραγούδια εποχής.



Εικ. 3. Προθήκες με αρχειακό υλικό και φωτογραφίες



Εικ. 4. Μαθητική ποδιά και κουρτίνα με την εικόνα από το παλιό αλφαβητάρι

Η διάχυση της παραπάνω δράσης πραγματοποιήθηκε με διάφορους τρόπους από τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση του σχολείου. Ειδικότερα, έγινε δημοσίευση σε ηλεκτρονικό σχολικό περιοδικό στην πλατφόρμα του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου και στην ιστοσελίδα του σχολείου σχετικά με την ολοκλήρωση της δράσης. Επιπλέον,

δημοσιεύτηκε δελτίο τύπου σε τοπικές εφημερίδες και ιστοσελίδες, ενώ οι υπεύθυνοι της δράσης παραχώρησαν συνέντευξη σε τοπικό ραδιοφωνικό σταθμό. Επιπρόσθετα, δημοσιεύτηκε ένα δελτίο τύπου στην ιστοσελίδα της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Καρδίτσας για τα εγκαίνια του μουσείου.

Συμπεράσματα

Η δημιουργία του *Μουσείου Εκπαίδευσης* αποτελεί μια σημαντική πρωτοβουλία του 5ου Δημοτικού Σχολείου Καρδίτσας, με στόχο τη διάσωση πολύτιμων τεκμηρίων της εκπαιδευτικής κληρονομιάς, όπως σχολικά εγχειρίδια, εποπτικά μέσα διδασκαλίας, φωτογραφικό υλικό, έγγραφα, χάρτες, η παραδοσιακή ποδιά και αντικείμενα που συνδέονται με την ιστορία της εκπαίδευσης στην ευρύτερη περιοχή. Η συγκεκριμένη δράση συνέβαλε ουσιαστικά στην ενίσχυση της βιωματικής μάθησης και της σύνδεσης των μαθητών με την ιστορία της εκπαίδευσης. Μέσα από τη συλλογή, καταγραφή και παρουσίαση εκπαιδευτικού υλικού, οι μαθητές ανέπτυξαν ερευνητικές δεξιότητες, συνεργάστηκαν αποτελεσματικά και καλλιέργησαν την ιστορική τους συνείδηση. Επιπλέον, η συμμετοχή και η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα υπήρξε θετική, ενώ η δράση ενίσχυσε το άνοιγμα του σχολείου προς την τοπική κοινωνία.

Το *Μουσείο Εκπαίδευσης* φιλοδοξεί να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για εκπαιδευτικούς και μαθητές· να αξιοποιηθεί στη διδακτική διαδικασία και να αποτελέσει σημείο αναφοράς για την τοπική κοινωνία, διατηρώντας ζωντανή τη μνήμη της σχολικής ζωής και αναδεικνύοντας τη διαχρονική αξία της εκπαίδευσης. Στόχος του Σχολείου είναι η βιωσιμότητα του μουσείου και ο πολλαπλασιασμός των εκπαιδευτικών οφελών που μπορεί να προσφέρει. Η υλοποίηση των στόχων του μουσείου θα υποστηριχθεί από τη συνεργασία με φορείς ή άλλα σχολεία.

References

Gkazi, A. (1999). Apo tis Mouses sto mouseio: I istoria enos thesmou diamesou ton aionon, *Archaiologia kai Techines, 70*, 39-46.

Gkazi, A. (2009). Se ti chrisimevoun ta mouseia; *Vima Ideon, 26*, 30.

Glytsi, E. & Korres, G. (2002). *I Oikonomia tou Politismou. Oikonomiki Diacheirisi* (Tom. A΄). Patra: EAP.

I.E.P. (2024). *Axiologisi scholikon monadon. Odigos efarmogis*. Anaktithike 5 Avgoustou, 2026, apo https://tinyurl.com/5975ms3t.

Kokkotas, P. & Plakitsi, K. (2005). *Mouseiopaidagogiki kai Ekpaidefsi stis Fysikes Epistimes. Theoria kai Praxi.* Athina: Ekdoseis Patakis.

Kontogianni, A. (1995). *Mouseia kai Scholeia, Deinosavroi kai Angeia*. Athina: Ellinika Grammata.

Liapi, E. (2020). *O ekpaideftikos rolos ton mouseion stin synchroni epochi. I periptosi tou Mouseiou Mikrasiatikou Politismou Aigaleo*. Anaktithike 6 Avgoustou, 2026, apo https://apothesis.eap.gr/archive/item/156829.

Nakou, E. (2001). *Mouseia: Emeis, ta pragmata kai o politismos. Apo ti skopia tis theorias tou ylikou politismou, tis mouseiologias kai tis mouseiopaidagogikis.* Athina: Nisos.

Nikonanou, N. (2010). *Mouseiopaidagogiki. Apo ti theoria stin praxi*. Athina: Ekdoseis Patakis.

Nikonanou, N. (Epim.) (2015). *Mouseiaki mathisi kai empeiria ston 21o aiona*. Anaktithike 7 Avgoustou, 2026, apo https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/715/ 1/02_chapter_4.pdf.

Oikonomou, M. (2003). *Mouseio: Apothiki i zontanos organismos*. Athina: Kritiki.

Zafeirakou, A., (2002). Arches, methodoi kai technikes organosis ton ekpaideftikon programmaton sta mouseia. Sto: E. Glytsi, A. Zafeirakou, G. Kakourou-Chroni & D. Pikopoulou-Tsolaki, *Politismos kai Ekpaidefsi. Oi Diastaseis ton Politistikon Fainomenon* (Tom. G΄, sel. 157-214). Patra: EAP.

Η Πολιτιστική Κληρονομιά ως πεδίο έρευνας στις σχολικές δραστηριότητες: Η περίπτωση του λικέρ «κίτρο Νάξου»

Μαρία Μ. Βαμβακοπούλου,
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc Λαογραφία και Εκπαίδευση ΠΤΔΕ – ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η μελέτη του παραδοσιακού λικέρ «κίτρο Νάξου», προϊόντος της τοπικής ποικιλίας της κιτριάς, αποτέλεσε το επίκεντρο εκπαιδευτικού προγράμματος, με στόχο την προσέγγιση της υλικής και άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς και της αγροδιατροφικής της διάστασης. Μέσα από διαθεματικές και διαπολιτισμικές δραστηριότητες, οι μαθητές/ήτριες διερεύνησαν τη σχέση ανθρώπου, φύσης, τοπικών ποικιλιών και προϊόντων με την πολιτισμική ταυτότητα, αξιοποιώντας διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και τις ΤΠΕ. Παράλληλα, αναδείχθηκε η συμβολή των τοπικών ποικιλιών και των μεταποιημένων προϊόντων τους στη βιώσιμη τοπική ανάπτυξη και στον πολιτισμό των τοπικών κοινωνιών. Η αξιολόγηση ανέδειξε την ανάπτυξη ερευνητικών, συνεργατικών και δημιουργικών δεξιοτήτων, την υιοθέτηση στάσεων αειφορίας απέναντι στο αγροτικό τοπίο και τη συνειδητοποίηση της ανάγκης διαφύλαξης της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς.

Λέξεις-κλειδιά: Πολιτιστική Κληρονομιά, Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά, λικέρ ‘κίτρο Νάξου’, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αειφορία

Cultural Heritage as a field of research in school activities: The case of “Naxos Citrus” Liqueur

Maria Vamvakopoulou, Primary Education Teacher, M.Sc. “Folklore and Education”, Department of Primary Education, National and Kapodistrian University of Athens

Abstract

The study of the traditional “Naxos Citrus” Liqueur, a product derived from the local citron variety, constituted the focus of an educational programme aimed at exploring tangible and intangible Cultural Heritage and its agri-food dimension. Through interdisciplinary and intercultural activities, students explored the relationship between people, nature, local varieties and products, and cultural identity, drawing on different subject areas and ICT. At the same time, the contribution of local varieties and their processed products to sustainable local development and the culture of local communities was highlighted. The evaluation revealed the development of students’ research, collaborative and creative skills, the adoption of sustainability-oriented attitudes towards the rural landscape, and an increased awareness of the need to safeguard Intangible Cultural Heritage.

Key-Words: Heritage, Intangible Cultural Heritage, “Naxos citrus” liqueur, educational programme, sustainability

Στοιχεία εφαρμογής του Εκπαιδευτικού Προγράμματος

Το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με τη μέθοδο project, από τη γράφουσα εκπαιδευτικό της τάξης. Υλοποιήθηκε σε ένα τμήμα της Ε΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου της Αθήνας (Ε2) με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα. Το δυναμικό της τάξης αποτελείτο από δεκαοχτώ παιδιά με μεγάλη εθνική ανομοιογένεια. Εντάχτηκε στη διδασκαλία, στο πλαίσιο των Καινοτόμων Σχολικών Δραστηριοτήτων (πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Πολιτιστικών Θεμάτων), με χρόνο διάρκειας επτά μηνών. Επιπλέον, αποτέλεσε το θέμα ενασχόλησης της δεύτερης θεματικής ενότητας «Φροντίζω το περιβάλλον» (Παγκόσμια και τοπική Πολιτιστική Κληρονομιά και Οικολογία - Παγκόσμια και τοπική Φυσική κληρονομιά) του Προγράμματος Καλλιέργειας Δεξιοτήτων.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος οι μαθητές/ήτριες αναμένεται: να κατανοούν την έννοια της Πολιτιστικής Κληρονομιάς και τη σημασία της διαφύλαξης της υλικής και άυλης διάστασής της - να αναγνωρίζουν τη σχέση των τοπικών ποικιλιών, των παραδοσιακών προϊόντων και των πρακτικών παραγωγής με την ιστορία, την ταυτότητα και τον πολιτισμό των τοπικών κοινωνιών - να γνωρίσουν την κιτριά Νάξου και το λικέρ «κίτρο Νάξου» ως στοιχεία αγροδιατροφικής Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς και ως παράγοντα βιώσιμης τοπικής ανάπτυξης - να διερευνούν, να συλλέγουν, να αξιολογούν και να αξιοποιούν πληροφορίες από διαφορετικές πηγές, αναπτύσσοντας δεξιότητες έρευνας και ψηφιακού γραμματισμού - να αναπτύξουν τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη μέσα από συνεργατικές, βιωματικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες - να καλλιεργήσουν τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, την πολιτισμική ποικιλομορφία και τον διάλογο μεταξύ πολιτισμών - να διαμορφώσουν θετικές στάσεις απέναντι στο φυσικό και αγροτικό τοπίο, τη βιωσιμότητα και την ανάγκη προστασίας της Πολιτιστικής Κληρονομιάς

Μεθοδολογία

Το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασίζεται σε ένα πλαίσιο παιδαγωγικών αρχών, εμπνευσμένο από γνωστικές και κοινωνικογνωστικές θεωρίες, με άξονα τον εποικοδομισμό. Αξιοποιεί στοιχεία από τις θεωρίες των Piaget, Bruner και Vygotsky και υλοποιείται μέσα από διερευνητικές, ανακαλυπτικές, βιωματικές/συμμετοχικές και συνεργατικές δραστηριότητες, προάγοντας την ενεργό μάθηση, τη δημιουργικότητα και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών. Υλοποιήθηκε με την εφαρμογή της μεθόδου project. Ιδιαίτερη θέση στη μεθοδολογία project δίνεται στην παιδοκεντρικότητα, την αυτενέργεια, την εποπτεία, την εργασία κατά ομάδες, τη διαθεματικότητα, τη σύνδεση του σχολείου με τη ζωή και την καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων που αποτελούν τις

βασικές αρχές της διδακτικής της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης. Επιπλέον, ενισχύεται η πρωτοβουλία των μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες δραστηριοποιούνται ομαδικά και η αγωγή προσφέρεται μέσα από παραγωγικές δραστηριότητες και βιώματα (Frey, 1991: 33-45).

✓ Διαθεματική προσέγγιση - Πεδία σύνδεσης με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.

Η διδασκαλία είναι συμβατή με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, καθώς υιοθετεί μαθητοκεντρική, ομαδοσυνεργατική και διαθεματική προσέγγιση. Το εκπαιδευτικό σενάριο αξιοποιεί διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, όπως η Γλώσσα, η Γεωγραφία, η Φυσική, τα Εικαστικά, η Μουσική, τα Θρησκευτικά και οι ΤΠΕ, προκειμένου οι μαθητές/ήτριες να προσεγγίσουν βιωματικά την πολιτιστική κληρονομιά, το φυσικό περιβάλλον και τη σχέση ανθρώπου–φύσης.

✓ Ομαδοσυνεργατική μέθοδος – Ρόλος εκπαιδευτικού

Η συνεργατική οργάνωση της τάξης, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/τριες εργάζονται σε μικρές ομάδες με κοινούς μαθησιακούς στόχους, τους διασφαλίζει τη μέγιστη δυνατή ανάπτυξη στο γνωστικό, κοινωνικό, νοητικό και συναισθηματικό τομέα (Μπακιρτζής, 2005: 101-120). Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος ήταν καθοδηγητικός και διευκολυντικός. Διαμορφώθηκαν τρεις ετερογενείς ομάδες (ποτοποιοί, παραγωγοί, γεωπόνοι), προκειμένου να αποφευχθεί η ετικετοποίηση των αδύναμων μαθητών/τριών. Η σύνθεση ανομοιογενών ομάδων μεγιστοποιεί τα μαθησιακά αποτελέσματα, τόσο στον τομέα της ακαδημαϊκής ανάπτυξης όσο και στους τομείς της κοινωνικοποίησης και της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών (Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 1998: 100).

✓ Αξιολόγηση

Ένας από τους στόχους που τέθηκαν ήταν η αξιολόγηση του συνολικού προγράμματος από τους/τις ίδιους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες και από την εκπαιδευτικό. Εφαρμόστηκε αρχικά διαγνωστική, κατόπιν διαμορφωτική και σε τακτά χρονικά διαστήματα, έστω και με τη μορφή εποπτείας αξιολόγηση, καθώς και τελική. Επίσης, πραγματοποιήθηκε και στο τέλος γραπτά, μέσω ερωτηματολογίου που διατηρούσε την ανωνυμία των μαθητών/τριών.

• <u>Πεδία σύνδεσης με τη διαπολιτισμικότητα</u>

Σε σχετική εισήγησή της η Κακάμπουρα (2005a: 267-274) υποστηρίζει πως ο λαϊκός πολιτισμός αποτελεί πρόσφορο πεδίο για την πραγματοποίηση της συνάντησης και ανάδειξης των κοινών πολιτισμικών στοιχείων των λαών χωρίς να παραγνωρίζονται οι ιδιαιτερότητες του καθένα. Ο λαϊκός πολιτισμός λειτουργεί ως βάση των σύγχρονων μορφών πολιτισμού, οδηγεί στην αναφορά κοινών πολιτισμικών στοιχείων που συναντώνται σε άλλους λαούς, προσφέροντας γόνιμες πολιτισμικές συναντήσεις.

Η μάθηση στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής μετασχηματιστικής εκπαίδευσης δεν είναι απλώς ενεργή αλλά και διαδραστική ταυτόχρονα (Kalantzis και Cope, 2013).

Η προσέγγιση του εκπαιδευτικού προγράμματος, «Πολιτιστική Κληρονομιά: Η περίπτωση του «κίτρου Νάξου»

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα προέκυψε από την ανάγκη ανάδειξης και αξιοποίησης της Πολιτιστικής Κληρονομιάς ως στοιχείου συλλογικής μνήμης, πολιτισμικής ταυτότητας και ανάπτυξης. Η Πολιτιστική Κληρονομιά περιλαμβάνει υλικές και άυλες εκφάνσεις του παρελθόντος, οι οποίες διασώζονται στο παρόν και διαφυλάσσονται για τις επόμενες γενιές (Fotopoulou, Drinis, Bazini, and Fakiola 2018· Hafstein 2012, 500-519). Παράλληλα, αποτελεί πεδίο μέσα από το οποίο οι μαθητές/ήτριες μπορούν να γνωρίσουν το παρελθόν και το παρόν, να κατανοήσουν την ταυτότητα και τη σχέση τους με την κοινότητα και να αναπτύξουν το αίσθημα του «συν-ανήκειν». Η σύγχρονη διευρυμένη έννοια της Πολιτιστικής Κληρονομιάς περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την άυλη κληρονομιά και τα φυσικά και αγροτικά τοπία. Η άυλη κληρονομιά μεταδίδεται από γενιά σε γενιά, μεταβάλλεται σε σχέση με τη φύση, το περιβάλλον και την ιστορία και συμβάλλει στη συνοχή των κοινοτήτων, στον σεβασμό της πολιτισμικής διαφορετικότητας και στην ανθρώπινη δημιουργικότητα. Ιδιαίτερη θέση κατέχουν οι γνώσεις, οι πρακτικές και οι διατροφικές παραδόσεις που συνδέονται με τη συλλογή, την παρασκευή και την κατανάλωση τροφής. Η διαφύλαξή της μέσω της εκπαίδευσης αποτελεί κεντρικό στόχο της Σύμβασης της UNESCO (2003), ενώ συνδέεται και με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης του ΟΗΕ για το 2030 (ΟΗΕ 2015).

Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση αποτελεί προνομιακό πεδίο διαθεματικής και διαπολιτισμικής προσέγγισης της Πολιτιστικής Κληρονομιάς. Η καταγραφή και ανάδειξη στοιχείων της άυλης κληρονομιάς μπορεί, επίσης, να ενταχθεί στο πεδίο της εφαρμοσμένης (Dorson 1971, 40-42) και δημόσιας λαογραφίας (Chrysanthopoulou 2021, 93), με δυνατότητα ενεργού συμμετοχής των μαθητών/τριών ως ερευνητών/τριών.

Ειδικότερα, η αγροδιατροφική Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά περιλαμβάνει τοπικές ποικιλίες, καλλιεργητικές γνώσεις και πρακτικές, εθιμικές παραδόσεις και μεταποιημένα προϊόντα, που συνδέονται με τον διατροφικό και γαστρονομικό πολιτισμό κάθε τόπου. Τα στοιχεία αυτά ενσωματώνουν την ιστορία, τη γνώση και την πολιτισμική ταυτότητα των τοπικών κοινωνιών και, μέσω της εκπαιδευτικής τους αξιοποίησης, μπορούν να συμβάλουν στην ατομική και συλλογική αυτογνωσία.

Με βάση το παραπάνω πλαίσιο, επιλέχθηκε το «κίτρο Νάξου», προϊόν της τοπικής ποικιλίας της κιτριάς, ως χαρακτηριστικό στοιχείο υλικής και άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς. Η μελέτη της ιστορίας, της παραγωγικής διαδικασίας και της πολιτισμικής του διαδρομής έδωσε τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/ήτριες να προσεγγίσουν έννοιες όπως η ‘τοπικότητα’, η ‘συλλογικότητα’ και η ‘βιωσιμότητα’, αλλά και τη συμβολή των τοπικών προϊόντων στην πολιτισμική ταυτότητα και τη βιώσιμη τοπική ανάπτυξη.

Παράλληλα, το αγροτικό τοπίο προσεγγίστηκε ως πολιτισμικό και φυσικό αγαθό, του οποίου η διαχείριση συνδέεται με την αειφορία και την αξιοποίηση της τοπικότητας.

Το πρόγραμμα συνδέθηκε με τις αρχές της σύγχρονης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να εκφραστούν οι διαφορετικές ταυτότητες των μαθητών/τριών λόγω της πολυπολιτισμικής σύνθεσης της τάξης (Hamer 2000, 44-69· Kakamboura 2005a, 267-274). Μέσα από τη σύγκριση εθνογραφικών παραδειγμάτων από την Ελλάδα και τις χώρες καταγωγής των μαθητών/τριών αναδείχθηκαν κοινά πολιτισμικά στοιχεία, ενισχύθηκαν ο σεβασμός στην πολιτισμική διαφορετικότητα και η άρση στερεοτυπικών αντιλήψεων, ενώ καλλιεργήθηκαν η συνεργατικότητα και η διαδραστικότητα.

Η προσέγγιση του θέματος υλοποιήθηκε μέσω καταιγισμού ιδεών, συλλογής και αξιοποίησης πληροφοριών, συνεντεύξεων, ερωτημάτων, ομαδικών και συνθετικών εργασιών, συζητήσεων και δημιουργικών δραστηριοτήτων, όπως ζωγραφική, συγγραφή και εικονογράφηση παραμυθιού και παρουσίαση εργασιών. Με τον τρόπο αυτό, η Πολιτιστική Κληρονομιά μετατράπηκε σε πεδίο βιωματικής έρευνας, διαθεματικής μάθησης και ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης.

Περιγραφή δραστηριοτήτων

Αρχικά, ένα καλάθι με την τοπική ποικιλία της κιτριάς Νάξου, φύλλα, αποξηραμένα κίτρα και μπουκάλια με τα τρία χρώματα του «κίτρου Νάξου» αποτέλεσαν το πρώτο ερέθισμα γνωριμίας των μαθητών/τριών με το τοπικό παραδοσιακό προϊόν. Μέσα από την παρατήρηση, την αφή, την όσφρηση και τη γευστική δοκιμή, τα παιδιά γνώρισαν τον καρπό και τη διαδικασία παραγωγής του ηδύποτου «κίτρο Νάξου». Ακολούθησε συζήτηση και ανίχνευση των πρότερων γνώσεων και παραστάσεών τους, η οποία ανέδειξε περιορισμένη γνώση για τις τοπικές ποικιλίες, τα παραδοσιακά προϊόντα και, ευρύτερα, την έννοια και τον ρόλο της Πολιτιστικής Κληρονομιάς.

Για την εισαγωγή στην έννοια και τη σημασία της Πολιτιστικής Κληρονομιάς, αξιοποιήθηκαν φωτογραφίες ως ερεθίσματα για συζήτηση γύρω από στοιχεία φυσικής, υλικής και άυλης κληρονομιάς. Ακολούθησε διάλογος για τους τόπους καταγωγής των παιδιών, τα χαρακτηριστικά μνημεία και τα παραδοσιακά προϊόντα τους. Στη συνέχεια, συμπλήρωσαν το «Δελτίο Πολιτισμικής Ταυτότητας» (Kakampoura 2005b, 29-42), αναδεικνύοντας τη σχέση τους με τις τοπικές παραγωγικές δραστηριότητες, τις οικογενειακές τους ρίζες και τα παραδοσιακά προϊόντα και τη διατροφική τους αξιοποίηση (Παράρτημα Δελτίο Πολιτισμικής Ταυτότητας).

Κατόπιν ενός συλλογικού προγραμματισμού τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες γνώρισαν μέσα από επιλεγμένες ιστοσελίδες στο διαδίκτυο τις τοπικές ποικιλίες από διαφορετικά μέρη της Ελλάδας (τοπική ποικιλία των γιγάντων Πρεσπών, τοπική ποικιλία του ροδιού Ερμιόνης, το ντοματάκι Σαντορίνης, τοπική ποικιλία της πατάτας Νάξου, κ.ά.). Μέσα από ερωταποκρίσεις, αναδύθηκε η έννοια της «τοπικότητας», που χαρακτηρίζει τους τόπους που καλλιεργούνται αυτές οι ποικιλίες, ως μια πρώτη προσέγγιση. Παράλληλα,

τονίστηκε η συμβολή τους στην βιωσιμότητα και την αειφορία. Στη συνέχεια δόθηκε φωτογραφικό υλικό σχετικά με τις συγκομιδές τοπικών ποικιλιών σε τοπικό, εθνικό και διεθνικό επίπεδο, όπως π.χ. συγκομιδή σταφυλιών στην Ισπανία, φύλλων τσαγιού στην Ινδία κ.ά. καθώς και φυσικών τοπίων. Σε αυτή την πολιτισμική συνάντηση οι μαθητές/ήτριες σύγκριναν τα παραπάνω, αναδεικνύοντας τον αγροτικό χώρο ως παράγωγο πολιτισμού, ενώ επεσήμαναν και κοινά πολιτισμικά στοιχεία ανάμεσα στους λαούς. (Παράρτημα 1ο Φύλλο εργασίας)

Το θέμα διευρύνθηκε με διαδικτυακή επίσκεψη σε ιστοσελίδες με παραδοσιακά προϊόντα της Ελλάδας και άλλων χωρών, κυρίως αυτών της καταγωγής τους, καθώς και της Νάξου ειδικότερα. Αναδείχτηκε ο πολυπολιτισμικός τους χαρακτήρας και τονίστηκε, πως κάθε τόπος, σε κάθε γωνιά της γης, παράγει τα δικά του τοπικά προϊόντα, τα μεταποιεί και μεταφέρει πάνω τους ένα ολόκληρο πολιτιστικό φορτίο. Με τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με αγορές παραδοσιακών προϊόντων σε τοπικό, εθνικό και διεθνικό επίπεδο, όπως π.χ. αγορές στην Ινδία και στην Ελλάδα, τις οποίες και σύγκριναν, επισημαίνοντας ομοιότητες και διαφορές. Στην προβολή του βίντεο με έκθεση παραδοσιακών προϊόντων της Νάξου, τα παιδιά εστίασαν στα είδη των προϊόντων και στον τρόπο που παρουσιάζεται αυτή η έκθεση, και επεσήμαναν τον τρόπο που οι παραγωγοί αναδείκνυαν τα προϊόντα τους, προβάλλοντας τη ναξιώτικη ταυτότητα. Παράλληλα, προετοιμάστηκαν και πραγματοποίησαν μια επίσκεψη σε μια αγορά τοπικών προϊόντων που έλαβε χώρα στη γειτονιά τους. Τα παιδιά λειτουργώντας ως μικροί οπτικοί εθνογράφοι (Richards 2009, 1–16· Kakampoura και Kassaveti 2018a) ήρθαν σε άμεση επαφή με παραδοσιακά προϊόντα της Ελλάδας, τα γεύτηκαν, τα φωτογράφισαν και βιντεοσκόπησαν τη συνομιλία τους με τους παραγωγούς.

Στη συνέχεια, οι μαθητές/ήτριες γνώρισαν, μέσω οπτικοακουστικού υλικού, τις νέο-αγροτικές γιορτές και φεστιβάλ που αναδεικνύουν τοπικά προϊόντα, όπως η γιορτή της φακής στη Λευκάδα, της πατάτας στη Νάξο και της τσακώνικης μελιτζάνας στο Λεωνίδιο, εξετάζοντας τον οικονομικό, πολιτιστικό και ψυχαγωγικό τους χαρακτήρα. Μέσα από παραδείγματα σε τοπικό και διεθνές επίπεδο, όπως η «La Tomatina» και ο ντοματοπόλεμος στο Buñol της Ισπανίας, αναδείχθηκε και η διαπολιτισμική διάσταση του φαινομένου. Παράλληλα, μοιράστηκαν προσωπικές εμπειρίες από αντίστοιχες γιορτές των τόπων καταγωγής τους και δημιούργησαν αφίσες για τη διοργάνωση της «Γιορτής Κίτρου στη Νάξο».

Χωρισμένοι σε ομάδες, οι μαθητές/ήτριες διερεύνησαν, μέσω επιλεγμένων ιστοσελίδων, την ιστορία και τα χαρακτηριστικά της τοπικής ποικιλίας της κιτριάς Νάξου, τη σημασία της για την αγροτική παραγωγή και την τοπική οικονομία, καθώς και τη σχέση της με την πολιτισμική ταυτότητα του τόπου. Παράλληλα, μελέτησαν την «πορεία» του «κίτρου Νάξου», από την απόσταξη των αιθέριων ελαίων των φύλλων έως την εμπορική του αξιοποίηση και την ενσωμάτωσή του στην ιστορία και τον πολιτισμό της τοπικής κοινωνίας.

Μέσω οπτικοακουστικού υλικού, γνώρισαν τα δύο παραδοσιακά αποστακτήρια κίτρου της Νάξου, τα συνέκριναν και εντόπισαν στοιχεία υλικού πολιτισμού (Παράρτημα, 3ο φύλλο εργασίας) και παράλληλα προετοιμάστηκαν για τη συνέντευξη με την ιδιοκτήτρια ενός από αυτά (Παράρτημα, Συνέντευξη–Ερωτηματολόγιο). Μέσα από τη συνέντευξη και την αποδελτίωσή της, δημιούργησαν ομαδική παρουσίαση με τίτλο «Το παραδοσιακό αποστακτήριο κίτρο Νάξου "Βαλληνδρά", μας διηγείται το ταξίδι του "κίτρου Νάξου" από το δέντρο στο τραπέζι μας», αναδεικνύοντας την ιστορία και λειτουργία του αποστακτηρίου, την υλική και άυλη διάσταση του «κίτρου Νάξου», τον ρόλο του στην καθημερινή ζωή και την παράδοση των Ναξίων, τη συμβολοποίησή του και τη σύνδεσή του με την έννοια του «τοπικού», καθώς και τη συμβολή του στην πολιτισμική ταυτότητα και την τοπική οικονομία.

Μέσα από επιλεγμένες ιστοσελίδες, διερεύνησαν την παρουσία και τους συμβολισμούς του κίτρου στη μυθολογία, τη θρησκεία (εβραϊκή θρησκεία), την παράδοση και τις τέχνες (μουσική, ποίηση, παραδοσιακό τραγούδι, ζωγραφική), αναδεικνύοντας τη διαπολιτισμική του διάσταση. Ακολούθησαν απαγγελία ναξιώτικων κοτσακιών (λαϊκά ναξιώτικα δίστιχα) από το παιδικό βιβλίο «Το κίτρο» της Βιβλιοθήκης Ανωμερίτη Φιλωτίου και ομαδικό τραγούδι μαθητών/τριών Δημοτικού Σχολείου της Νάξου. Τέλος, δημιούργησαν διαφημιστικές αφίσες, ζωγραφιές, ποιήματα, σχηματοποιήματα και τραγούδια για το «κίτρο Νάξου» (Παράρτημα, Φύλλα εργασίας 2α, 2β, 2γ).

Ενόψει των Χριστουγέννων, τα παιδιά μέσα από ένα ταξίδι στις γεύσεις του τόπου τους ήρθαν σε επαφή με την παράδοσή τους, βιωματικά. Έφτιαξαν στο σχολείο γλυκό του κουταλιού κίτρο και με αυτό στόλισαν το χριστουγεννιάτικο τραπέζι που ακολούθησε με παραδοσιακά φαγητά του τόπου τους. Μέσα από αυτή τη συλλογική δράση εκφράστηκε η κοινωνικότητά τους. Το κάθε παιδί λειτούργησε ως 'πολιτισμικός διαμεσολαβητής', (Jezewski και Sotnik 2001) παρουσιάζοντας το δικό του έδεσμα με υπερηφάνεια. Σχετικά παραδείγματα αποτέλεσαν το ψωμί με πατάτα και μπαχαρικά Ινδής μαθήτριας, το knafe μαθήτριας από την Παλαιστίνη κ.ά.. Όλα τα παιδιά δοκίμασαν νέες γεύσεις από διαφορετικές χώρες και τόπους. Προσέγγισαν με δεκτικότητα τον διατροφικό και γαστρονομικό πολιτισμό διαφορετικών περιοχών, με την ανάδειξη της δύναμης του τοπικού ονόματος.

Σε ακόλουθη δραστηριότητα, οι μαθητές/ήτριες επισκέφτηκαν εκπαιδευτικό αγροτικό πάρκο και, μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, γνώρισαν τον δενδρώνα και παρακολούθησαν βασικές καλλιεργητικές πρακτικές, όπως το όργωμα, τη σπορά, τη φύτευση και το πότισμα, συμμετέχοντας σε ορισμένες από αυτές. Η εμπειρία ανέδειξε τη σχέση ανθρώπου και φυσικού τοπίου και τη σημασία της αειφορίας και της βιώσιμης αξιοποίησης της γης, ευαισθητοποιώντας τους/τις μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες φύτεψαν τη δική τους κιτριά στην αυλή του σχολείου.

Επιπλέον, μέσα από τη γνωριμία τους με την τοπική ποικιλία της κιτριάς της Νάξου εμπνεύστηκαν και έγραψαν ομαδοσυνεργατικά τα δικά τους παραμύθια, τα οποία και

μοιράστηκαν με τα παιδιά άλλων τάξεων του σχολείου. Μέσα από αυτά ανέδειξαν, με πρωταγωνίστρια μια κιτριά, θέματα ισότητας και σεβασμού στη διαφορετικότητα.

Οι δραστηριότητες ολοκληρώθηκαν με τη διαδικτυακή προσέγγιση επιλεγμένων στοιχείων εγγεγραμμένων στο Εθνικό Ευρετήριο Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς της Unesco. Τα παιδιά συμπλήρωσαν το δικό τους δελτίο άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς με στοιχείο το «κίτρο Νάξου», ως επιστέγασμα της επεξεργασίας όλων των πληροφοριών που συνέλεξαν αλλά και της ευαισθητοποίησής τους στην ανάγκη διαφύλαξής του, ως στοιχείου συλλογικής ταυτότητας (Παράρτημα Δελτίο Στοιχείου Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς).

Αξιολόγηση του προγράμματος / Συμπεράσματα

Με την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση μέσω ερωτηματολογίου (Παράρτημα Ερωτηματολόγιο ολοκλήρωσης). Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι, παρόλο που αρχικά τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα με τις εκφάνσεις της Πολιτιστικής Κληρονομιάς, πέρα από ορισμένα στοιχεία που είχαν γνωρίσει μέσα από τα σχολικά βιβλία και εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους πολιτιστικής αναφοράς, τελικά ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα που αφορούν την ανάγκη διαφύλαξής της. Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών ανταποκρίθηκε θετικά στο πρόγραμμα και στις περισσότερες δραστηριότητες, ιδιαίτερα σε εκείνες που βασίζονταν στη βιωματική συμμετοχή και στις διερευνητικές μεθόδους (Babalis & Tsoli, 2017). Το μεγαλύτερο ποσοστό αξιολόγησε την επίδοσή του ως πολύ καλή, ενώ όλοι/ες απάντησαν θετικά ότι η διαφύλαξη των στοιχείων της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς αποτελεί υπόθεση που αφορά όλους. Παράλληλα, εκδήλωσαν ενδιαφέρον να γνωρίσουν περισσότερα τοπικά προϊόντα της Ελλάδας και του εξωτερικού. Η ενεργός συμμετοχή, ο ενθουσιασμός, το συνεχές ενδιαφέρον και η ευαισθητοποίησή τους σε θέματα Πολιτιστικής Κληρονομιάς, ιδιαίτερα του άυλου πολιτισμού και της σχέσης ανθρώπου–φύσης, ανέδειξαν την ανάγκη τους να προβάλλουν τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα. Οι μαθητές/τριες λειτούργησαν ως «πολιτισμικοί διαμεσολαβητές» (cultural brokers) και προσέγγισαν γνωστικά αντικείμενα του Δημοτικού Σχολείου μέσα από βιωματικούς, καινοτόμους τρόπους και πρακτικές (Jezewski & Sotnik, 2001). Ανέπτυξαν συναισθηματική σχέση με την ελληνική παράδοση και εκτίμησαν τα τοπικά παραδοσιακά προϊόντα ως στοιχεία πολιτισμικής ταυτότητας της μικροκοινωνίας στην οποία ρίζωσαν. Παράλληλα, προσέγγισαν με ενδιαφέρον και δεκτικότητα τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία παραδοσιακών προϊόντων διαφορετικών τόπων, καλλιεργώντας τον σεβασμό στην πολιτισμική ποικιλομορφία και την ετερότητα. Ιδιαίτερα σημαντική υπήρξε η διαμόρφωση νέων στάσεων απέναντι στο αγροτικό τοπίο ως πολιτισμικό παράγωγο και ως χώρο αλληλεπίδρασης ανθρώπου και φύσης. Τα παιδιά αναγνώρισαν τη σημασία της προστασίας του φυσικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος, καθώς και της βιώσιμης και αειφόρου διαχείρισής του, συνδέοντας την τοπικότητα και τις τοπικές ποικιλίες με τη βιώσιμη τοπική ανάπτυξη και τη διαφύλαξη της Πολιτιστικής Κληρονομιάς για τις μελλοντικές γενιές. Μέσα από τις δραστηριότητες άσκησαν την κριτική τους σκέψη, ανέπτυξαν τη δημιουργικότητά τους, εξέφρασαν τα συναισθήματά τους

και καλλιέργησαν τον σεβασμό προς τους άλλους, υιοθετώντας νέες στάσεις και συμπεριφορές. Η συνολική εμπειρία ενίσχυσε την κατανόηση της Πολιτιστικής Κληρονομιάς ως ζωντανού στοιχείου συλλογικής ταυτότητας, που συνδέει το παρελθόν με το παρόν και το μέλλον.

Καταδεικνύεται, επομένως, η συμβολή του προγράμματος στη γνωριμία των μαθητών/τριών με ένα χαρακτηριστικό στοιχείο της τοπικής πολιτισμικής ταυτότητας και στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στην πολιτιστική ποικιλομορφία, το αγροτικό τοπίο, την αειφορία και τη διαφύλαξη της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Babalis, T., & Tsoli, K. (2017). *Classroom Life. Shaping the learning environment, Classroom management, Strategies and teaching techniques*. New York: Nova Publishers.

Bakirtzis, K. (2005). Viomatiki epimorfosi ton ekpaideftikon stin psychopaidagogiki tis epikoinonias. *Paidagogiki Epitheorisi*, (28): 101-120.

Chrysanthopoulou, V. (2021). "I Laografia os theoria kai praktiki: O laikos politismos apo ti skopia tis politistikis klironomias kai tis dimosias laografias." Sto *Katastasi kai prooptikes tis laografias simera*, epim. Iosif Vivilakis 79-120. Athens: Ekdoseis "Armos."

Dorson, R M. 1971. "Applied Folklore." *Folklore Forum*, Bibliographic and Special Series (8): 40-42. https://scholarworks.iu.edu/dspace/handle/2022/2641.

Fotopoulou, S V., ed., Drinis, G., Bazini, E., Fakiola, M. (2018). "O agrotikos choros os Politistiki Klironomia". YPPOA/ Diefthynsi Neoteris Politistikis Klironomias.

Frey, K. (1991). *Die Projectmethode. Der Wegzumbildenden Tun*. Weinheim: Beltz.

Hafstein, Valdimar, Tr. (2012). "Cultural Heritage." In *A Companion to Folklore*, edited by Regina F. Bendix and Galit Hasan-Rokem, 500-519. Malden, Oxford, Chichester: Wiley-Blackwell.

Hamer, L. (2000). "Folklore in Schools and Multicultural Education Toward Institutionalizing Noninstitutional Knowledge." *Journal of American Folklore* 113, no. 447: 44-69. https://doi.org/10.2307/541265.

Jezewski, M A, & Sotnik, P. (2001). *The rehabilitation service provider as culture broker: Providing culturally competent services to foreign born persons.* Buffalo, NY: Centre for International Rehabilitation Research Information and Exchange.

Kakampoura, R. (2005a). “O laikos politismos os pedio diapolitismikis ekpaidefsis – Mia didaktiki protasi.” Sto *Mathisi kai Didaskalia stin Koinonia tis Gnosis*, Praktika E΄ Panelliniou Synedriou me diethni symmetochi, tomos V΄ epim. Athanasios Trilianos kai Ignatios Karaminas, 267-274. Athens: “P.T.D.E., EKPA / K.E.EP.EK.”

———. (2005b). “Politismiki taftotita kai Oikogeneia: Diageneakes prosengiseis sti scholiki praxi”. *Kritiki Epistimi kai Ekpaidefsi.*

Kakampoura, R., & Kassaveti, O. (2018a). *Optiki Ethnografia kai Ekpaidefsi. Theoritikes prosengiseis kai didaktikes protaseis.* Athina: Ekdoseis “Pedio.”

Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Vasikes Arches gia tin Epistimi tis Ekpaidefsis* epim. Evgenia Arvaniti. Athina: Ekdoseis “Kritiki.”

Koutselini, M. & Theofilidis, Ch. (1998). *Dierevnisi kai Synergasia gia mia Apotelesmatiki Didaskalia*. Athina: Grigori.

Richards, R D. (2009). “Young Visual Ethnographers: Children’s Use of Digital Photography to Record, Share and Extend Their Art Experiences.” *International Art in Early Childhood Research Journal* 1 (1): 1–16.

Παράρτημα (Συμπληρωματικό υλικό – Φύλλα εργασίας)

https://drive.google.com/drive/folders/1Ft1i3JncIDM-_xHl3ZBXj-Bj1PTev3p2?usp=sharing

Η σχέση της καινοτόμου εργασιακής συμπεριφοράς με την εργασιακή αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Γεωργιάδης Μαυρουδής, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Υποψ. Διδάκτορας

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της καινοτόμου εργασιακής συμπεριφοράς και της εργασιακής αποτελεσματικότητας, όπως αυτή αξιολογείται από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και ο βαθμός στον οποίο η σχέση αυτή διατηρείται σταθερή, όταν εξετάζονται ταυτόχρονα η εργασιακή ικανοποίηση και η ενσυναισθητική ηγεσία. Στην έρευνα συμμετείχαν 234 εκπαιδευτικοί. Υπολογίστηκαν περιγραφικά στατιστικά, συντελεστές Pearson και Spearman. Επίσης, εφαρμόστηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση με ανθεκτικά τυπικά σφάλματα HC3. Η καινοτόμος εργασιακή συμπεριφορά σχετίστηκε θετικά με την αποτελεσματικότητα (r= 0,439, p< 0,001). Ακόμη, στην ανάλυση παλινδρόμησης (R^2=0,232), η συμπεριφορά αυτή διατήρησε τη θετική της σχέση με την αποτελεσματικότητα (B= 0,280, p= 0,008), όπως συνέβη και με την ενσυναισθητική ηγεσία (B= 0,139, p= 0,006), ενώ η εργασιακή ικανοποίηση δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική σχέση. Συνολικά, η παρούσα μελέτη προσφέρει νέα εμπειρικά δεδομένα για τη σχέση μεταξύ της καινοτόμου εργασιακής συμπεριφοράς και της εργασιακής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο ελληνικό πλαίσιο.

Λέξεις-Κλειδιά: καινοτόμος εργασιακή συμπεριφορά, εργασιακή αποτελεσματικότητα, ενσυναισθητική ηγεσία, εργασιακή ικανοποίηση, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

The Relationship Between Innovative Work Behavior and Teacher Performance in Primary Education

Mauroudis Georgiadis, Primary Education Teacher, PhD Candidate,

Abstract

The aim of this study was to investigate the relationship between innovative work behavior and teacher performance as perceived by primary education teachers, and to examine the extent to which this relationship remains robust when job satisfaction and empathic leadership are considered simultaneously. The study involved 234 teachers. Descriptive statistics and Pearson’s and Spearman’s correlation coefficients were calculated, and multiple linear regression analysis with HC3 robust standard errors was performed. Innovative work behavior was positively associated with teacher performance (r= .439, p< .001). Furthermore, in the regression model (R^2= .232), innovative work behavior remained positively associated with teacher performance (B= .280, p= .008), as did empathic leadership (B= .139, p= .006), whereas job satisfaction was not significantly associated with teacher performance. Overall, the present study provides new empirical evidence on the relationship between innovative work behavior and the teacher performance of primary education teachers within the Greek educational

context.

Key-Words: innovative work behavior, teacher performance, empathetic leadership, job satisfaction, primary education.

Εισαγωγή

Οι πρόσφατες πολιτικές και κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με την ολοένα αυξανόμενη ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού, έχουν επιφέρει ραγδαίες και απροσδόκητες αλλαγές, καθιστώντας αναγκαία την ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων για την αντιμετώπιση των ζητημάτων που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον. Υπό αυτό το πρίσμα, οι συμπεριφορές που συνδέονται με την καινοτομία έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών, οι οποίοι έχουν αναπτύξει σχετικά θεωρητικά μοντέλα για την ερμηνεία τους. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η καινοτόμος εργασιακή συμπεριφορά συνδέεται με την παραγωγή πρωτότυπων ή καινοτόμων ιδεών, χωρίς όμως να ταυτίζεται αποκλειστικά μαζί της. Αντιθέτως, προσεγγίζεται ως ένα ευρύτερο μοτίβο συμπεριφοράς, το οποίο περιλαμβάνει τον εντοπισμό ευκαιριών, τη σύλληψη νέων ιδεών, την υποστήριξη και την πρακτική εφαρμογή τους (De Jong & Den Hartog, 2010). Ειδικότερα, στον τομέα της εκπαίδευσης, η έννοια αφορά τις συμπεριφορές μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν, προσαρμόζουν, προωθούν ή εφαρμόζουν νέες ιδέες και πρακτικές για την αντιμετώπιση των ζητημάτων που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον (Thurlings et al., 2015).

Η πρόσφατη ανασκόπηση των Huang και συνεργατών (2026) έδειξε ότι η καινοτόμος εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών συνδέεται με ένα σύνολο ατομικών και οργανωσιακών παραγόντων. Σε άλλες έρευνες η αυτοαποτελεσματικότητα, τα κίνητρα, η επαγγελματική εξουθένωση και οι ατομικές πεποιθήσεις συγκαταλέγονται, μεταξύ άλλων, στους παράγοντες που συνδέονται με την καινοτόμο συμπεριφορά και μπορούν, συνεπώς, να αποτελέσουν προβλεπτικούς παράγοντές της (Thurlings et al., 2015; Gkontelos et al., 2023; Huang et al., 2026).

Παράλληλα, η βιβλιογραφία έχει εξετάσει τον ρόλο της ικανοποίησης και της ενσυναισθητικής ηγεσίας σε σχέση με την καινοτόμο συμπεριφορά και την αποτελεσματικότητα στον εργασιακό χώρο. Η πρώτη αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο το άτομο αξιολογεί θετικά το επαγγελματικό του περιβάλλον και, γενικότερα, την εμπειρία του σε αυτό. Η ενσυναισθητική ηγεσία, αντίστοιχα, εκφράζεται μέσα από συγκεκριμένες και αναγνωρίσιμες συμπεριφορές ενός ηγέτη, όπως η έκφραση εμπιστοσύνης, η ενθάρρυνση και η αναγνώριση της προσπάθειας, το ενδιαφέρον για την ικανοποίηση των εργαζομένων και η υποστήριξη της επαγγελματικής τους εξέλιξης. Μάλιστα, οι δύο αυτές μεταβλητές έχουν ενταχθεί από τους Kock και συνεργάτες (2019) σε ένα κοινό μοντέλο με την καινοτόμο συμπεριφορά και την αποτελεσματικότητα. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα υιοθετεί διαφορετική προσέγγιση σε σχέση με την προαναφερθείσα μελέτη.

Στο ελληνικό συγκείμενο, οι Gkontelos και συνεργάτες (2022) εξέτασαν τις ψυχομετρικές ιδιότητες της ελληνικής εκδοχής της κλίμακας καινοτόμου εργασιακής συμπεριφοράς, τεκμηριώνοντας τη δυνατότητα συστηματικής μελέτης της στη χώρα μας. Σε μεταγενέστερη έρευνα, οι ίδιοι ερευνητές αξιοποίησαν την κλίμακα σε δείγμα 964 υπηρετούντων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, διερευνώντας τη σχέση της καινοτόμου εργασιακής συμπεριφοράς με την αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική εξουθένωση (Gkontelos et al., 2023).

Πέραν της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης, ένα διαφορετικό ερευνητικό ζητούμενο αφορά το κατά πόσο η καινοτόμος εργασιακή συμπεριφορά σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (teacher performance). Σε διεθνές επίπεδο έχει ήδη αναφερθεί θετική σχέση μεταξύ των δύο αυτών εννοιών· επομένως, η διερεύνηση της συγκεκριμένης σχέσης δεν συνιστά νέο ερευνητικό πεδίο διεθνώς (Sofiyan et al., 2022). Ωστόσο, στην ελληνική βιβλιογραφία ο αριθμός των ερευνών που εξετάζουν την προαναφερθείσα σχέση, ιδίως στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, παραμένει περιορισμένος. Στη διερεύνηση αυτής της σχέσης στο ελληνικό πλαίσιο αποσκοπεί η παρούσα έρευνα.

Με βάση τα παραπάνω, σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της καινοτόμου εργασιακής συμπεριφοράς και της εργασιακής αποτελεσματικότητας, όπως αυτή αξιολογείται από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και ο βαθμός στον οποίο η σχέση αυτή διατηρείται σταθερή, όταν εξετάζονται ταυτόχρονα η εργασιακή ικανοποίηση και η ενσυναισθητική ηγεσία. Ειδικότερα, διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς σχετίζεται η καινοτόμος εργασιακή συμπεριφορά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;
2. Παραμένει η σχέση μεταξύ της καινοτόμου εργασιακής συμπεριφοράς και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όταν λαμβάνονται ταυτόχρονα υπόψη οι παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης και της ενσυναισθητικής ηγεσίας;

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη ακολούθησε ποσοτικό, συγχρονικό σχεδιασμό. Τα δεδομένα προέρχονται από παλαιότερη έρευνα σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε περιοχή της Βόρειας Ελλάδας που είχε ως στόχο τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της εφαρμογής ενσυναίσθητου στυλ ηγεσίας από πλευράς των διευθυντών/ντριών με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Georgiadis & Arvanitidou, 2024).

Ειδικότερα, η παρούσα ανάλυση αξιοποιεί υποσύνολο του αρχικού συνόλου δεδομένων. Στην προηγούμενη δημοσίευση η καινοτόμος εργασιακή συμπεριφορά και η αποτελεσματικότητα είχαν εξεταστεί στο πλαίσιο ευρύτερου μοντέλου σε δείγμα 312 ατόμων που υπηρετούσαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ στην παρούσα μελέτη δίνεται έμφαση ειδικά στη μεταξύ τους σχέση σε δείγμα εκπαιδευτικών χωρίς διοικητικά καθήκοντα και με διαφορετική στατιστική ανάλυση.

Όσον αφορά τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά, ενώ η συμμετοχή των εκπαιδευτικών είχε εθελοντικό χαρακτήρα. Πριν από τη συμπλήρωσή του, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της μελέτης, ενώ η οριστική υποβολή του συνιστούσε συγκατάθεση για συμμετοχή. Προκειμένου το δείγμα να περιοριστεί σε εκπαιδευτικούς χωρίς διοικητικά καθήκοντα, από το αρχικό σύνολο δεδομένων εξαιρέθηκαν 51 διευθυντές και 27 υποδιευθυντές. Επομένως, το τελικό δείγμα της έρευνας περιλάμβανε 234 εκπαιδευτικούς.

Ως προς το ερευνητικό εργαλείο, για τις ανάγκες του άρθρου αξιοποιήθηκαν τέσσερις διαστάσεις του αρχικού ερωτηματολογίου, με θεωρητικό σημείο αναφοράς το μοντέλο των Kock και συνεργατών (2019), οι οποίες περιλαμβάνουν την έκφραση ενσυναισθητικής ηγεσίας (5 δηλώσεις), την εργασιακή ικανοποίηση (5 δηλώσεις), την καινοτόμο εργασιακή συμπεριφορά (5 δηλώσεις) και την εργασιακή αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (8 δηλώσεις), χωρίς ωστόσο να αποτελούν αυτούσια μεταφορά του. Η συνολική βαθμολογία κάθε κλίμακας υπολογίστηκε ως ο μέσος όρος των δηλώσεών της. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αξιολογήθηκαν με τη χρήση πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert, όπου οι υψηλότερες βαθμολογίες αντιστοιχούσαν σε υψηλότερες τιμές της εκάστοτε υπό μελέτη μεταβλητής.

Αναφορικά με τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, αρχικά υπολογίστηκαν περιγραφικά στατιστικά (μέσος όρος και τυπική απόκλιση) για τις υπό μελέτη διαστάσεις. Αντίστοιχα, η εσωτερική συνέπεια των τεσσάρων διαστάσεων μετρήθηκε με τον δείκτη Cronbach’s α. Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αξιοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson, ενώ για τον έλεγχο ευαισθησίας υπολογίστηκε επίσης ο συντελεστής Spearman. Αναφορικά δε με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εφαρμόστηκε μοντέλο πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και ανεξάρτητες μεταβλητές την καινοτόμο εργασιακή συμπεριφορά, την εργασιακή ικανοποίηση και την έκφραση ενσυναίσθησης στις πρακτικές των διευθυντών/ντριών. Οι τρεις μεταβλητές εισήχθησαν ταυτόχρονα στο μοντέλο παλινδρόμησης, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο των Kock και συνεργατών (2019).

Για τον έλεγχο της καταλληλότητας του μοντέλου, ο έλεγχος ετεροσκεδαστικότητας στα κατάλοιπα παλινδρόμησης πραγματοποιήθηκε με τις δοκιμασίες Breusch-Pagan και White ($p< 0,001$). Δεδομένου ότι αμφότεροι οι έλεγχοι κατέδειξαν στατιστικά σημαντικές ενδείξεις παραβίασης της ομοσκεδαστικότητας, στην παρούσα ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν τα ανθεκτικά σε αποκλίσεις τυπικά σφάλματα τύπου HC3. Ακόμη, η πολυσυγγραμμικότητα ελέγχθηκε με τους δείκτες VIF. Ελέγχθηκαν επίσης η γραμμικότητα των σχέσεων και η πιθανή επίδραση μεμονωμένων παρατηρήσεων στο μοντέλο. Ολοκληρώνοντας την ενότητα, σημειώνεται ότι ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $\alpha= 0,05$, ενώ δεν εντοπίστηκαν ελλιπείς τιμές στις μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στις αναλύσεις.

Αποτελέσματα

Στην παρούσα ανάλυση συμμετείχαν 234 εκπαιδευτικοί. Αρχικά, σε περιγραφικό επίπεδο, υπολογίστηκε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση για τις τέσσερις υπό μελέτη μεταβλητές. Όπως διαπιστώνεται από τα δεδομένα του Πίνακα 1, η συνολική μέση βαθμολογία στην καινοτόμο εργασιακή συμπεριφορά ήταν 3,61 (*Τ.Α.*=0,75), στην αποτελεσματικότητα 3,37 (*Τ.Α.*=0,73), στην εργασιακή ικανοποίηση 3,89 (*Τ.Α.*=0,91) και στην ενσυναισθητική ηγεσία 3,44 (*Τ.Α.*=0,99). Οι τέσσερις κλίμακες παρουσίασαν υψηλή εσωτερική συνέπεια, με τις τιμές του συντελεστή Cronbach να κυμαίνονται από α=0,868 έως α=0,925.

Πίνακας 1- Περιγραφικά στατιστικά και εσωτερική συνέπεια των διαστάσεων της έρευνας

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Cronbach α
Καινοτόμος εργασιακή συμπεριφορά	3,61	0,75	0,888
Εργασιακή αποτελεσματικότητα	3,37	0,73	0,904
Εργασιακή ικανοποίηση	3,89	0,91	0,868
Ενσυναισθητική ηγεσία	3,44	0,99	0,925

Στη συνέχεια, αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της καινοτόμου εργασιακής συμπεριφοράς και της εργασιακής αποτελεσματικότητας (r= 0,439, 95% *CI* [0,330, 0,537], p< 0,001). Η προαναφερθείσα σχέση επιβεβαιώθηκε και μέσω του δείκτη Spearman (ρ= 0,499, p< 0,001).

Για την εξέταση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, εφαρμόστηκε μοντέλο πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (Πίνακας 2) με ταυτόχρονη εισαγωγή όλων των υπό μελέτη μεταβλητών. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης φάνηκε ότι το μοντέλο είναι στατιστικά σημαντικό με βάση την HC3 ανθεκτική εκτίμηση της διακύμανσης (F(3, 230)=6,08, p<0,001) και ερμηνεύει το 23,2% (R^2=0,232) της διακύμανσης της εργασιακής αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων (προσαρμοσμένο R^2=0,222).

Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα της πολλαπλής παλινδρόμησης κατέδειξαν ότι η καινοτόμος εργασιακή συμπεριφορά παραμένει θετικά συνδεδεμένη με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ακόμη και όταν η εργασιακή ικανοποίηση και η ενσυναισθητική ηγεσία συμπεριλήφθηκαν ταυτόχρονα στο μοντέλο (B= 0,280, HC3 *SE*= 0,104, β= 0,287, p= 0,008).

Επιπλέον, διαπιστώθηκε πως η αποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων διατηρεί θετική και στατιστικά σημαντική σχέση με την εφαρμογή ενσυναίσθητου στυλ ηγεσίας (B= 0,139, β= 0,189, p= 0,006). Εντούτοις, η εργασιακή ικανοποίηση δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική σχέση με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (B= 0,066, β= 0,082, p= 0,354). Σε ό,τι αφορά τον έλεγχο πολυσυγγραμμικότητας, οι τιμές των δεικτών VIF κυμάνθηκαν από 1,700 έως 2,362 δεικνύοντας έλλειψη πολυσυγγραμμικότητας μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών.

Πίνακας 2- Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση με HC3 τυπικά σφάλματα

	B	HC3 Τυπικό σφάλμα	β	95% CI	p	VIF
(Σταθερά)	1,627	0,497		[0,648-2,606]	,001	
Καινοτόμος εργασιακή συμπεριφορά	,280	0,104	,287	[0,075-0,484]	,008	1,909
Εργασιακή ικανοποίηση	,066	,071	,082	[-0,074-0,205]	,354	2,362
Ενσυναισθητική ηγεσία	,139	,050	,189	[0,041-0,237]	,006	1,700

Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της καινοτόμου εργασιακής συμπεριφοράς και της εργασιακής αποτελεσματικότητας, όπως αυτή αξιολογείται από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και ο βαθμός στον οποίο η σχέση αυτή διατηρείται σταθερή, όταν εξετάζονται ταυτόχρονα η εργασιακή ικανοποίηση και η ενσυναισθητική ηγεσία.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε θετική σχέση μεταξύ της καινοτόμου εργασιακής συμπεριφοράς και της αποτελεσματικότητας. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν συχνότερη εκδήλωση καινοτόμων συμπεριφορών στον εργασιακό χώρο έτειναν παράλληλα να αξιολογούν υψηλότερα την αποτελεσματικότητά τους. Το προαναφερθέν πόρισμα συνάδει με τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται θεωρητικά η έννοια της καινοτόμου εργασιακής συμπεριφοράς (De Jong & Den Hartog, 2010). Μάλιστα, η έννοια είναι ιδιαίτερα συναφής και με το επάγγελμα των εκπαιδευτικών, όπου η καινοτομία αποκτά ουσιαστικό περιεχόμενο όταν νέες ή τροποποιημένες πρακτικές εντάσσονται στην καθημερινή λειτουργία της τάξης και του σχολείου (Thurlings et al., 2015). Παράλληλα, το πόρισμα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τη μελέτη των Sofiyan και συνεργατών (2022), στην οποία καταγράφηκε επίσης θετική σχέση μεταξύ της καινοτόμου εργασιακής συμπεριφοράς και της εργασιακής επίδοσης των εκπαιδευτικών. Η συμφωνία των ευρημάτων είναι ενδεικτική, χωρίς να συνεπάγεται ότι οι δύο έρευνες είναι άμεσα συγκρίσιμες ως προς το μέγεθος του δείγματος, τα εργαλεία μέτρησης ή τον ερευνητικό σχεδιασμό.

Αντίστοιχα, ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε ότι η θετική σχέση μεταξύ της καινοτόμου εργασιακής συμπεριφοράς και της αποτελεσματικότητας παρέμεινε στατιστικά σημαντική μετά την ταυτόχρονη συνεξέταση της εργασιακής ικανοποίησης και της ενσυναισθητικής ηγεσίας. Το εύρημα δεν υποδηλώνει ότι έχουν ελεγχθεί όλοι οι παράγοντες που ενδέχεται να σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων ούτε ότι η καινοτόμος συμπεριφορά λειτουργεί ανεξάρτητα από το επαγγελματικό περιβάλλον. Δείχνει, ωστόσο, ότι στο συγκεκριμένο μοντέλο η καινοτόμος εργασιακή συμπεριφορά διατηρεί στατιστικά σημαντική θετική σχέση με την αποτελεσματικότητα, μετά την ταυτόχρονη εξέταση της εργασιακής ικανοποίησης και της ενσυναισθητικής ηγεσίας.

Θετική σχέση με την αποτελεσματικότητα παρουσίασε επίσης η ενσυναισθητική

ηγεσία που ασκούν οι διευθυντές/ντριες, συνάδοντας με την προσέγγιση των Kock και συνεργατών (2019), σύμφωνα με την οποία η αποτελεσματικότητα συνδέεται τόσο με ατομικές συμπεριφορές όσο και με οργανωσιακούς παράγοντες. Στο σχολικό περιβάλλον, τα ευρήματα υπογραμμίζουν ότι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την αποτελεσματικότητά τους συνδέεται και με το πώς οι ίδιοι αναπτύσσουν και εφαρμόζουν νέες ιδέες και πρακτικές στο επαγγελματικό τους περιβάλλον, αλλά και με τον τρόπο που αυτοί αντιλαμβάνονται την υποστήριξη, την κατανόηση και την ενθάρρυνση που παρέχονται από τη σχολική ηγεσία.

Ακόμη, η καινοτόμος εργασιακή συμπεριφορά έχει ήδη μελετηθεί στην Ελλάδα, τόσο ως προς τις ψυχομετρικές ιδιότητες της σχετικής κλίμακας (Gkontelos et al., 2022) όσο και αναφορικά με τη σχέση της με την αυτοαποτελεσματικότητα, την επαγγελματική εξουθένωση και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (Gkontelos et al., 2023). Ωστόσο, η παρούσα έρευνα συμπληρώνει τη σχετική ελληνική βιβλιογραφία εξετάζοντας τη σύνδεση της καινοτομίας με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αξιολογούν την εργασιακή τους αποτελεσματικότητα.

Σε σχέση δε με την παλαιότερη δημοσίευση των Georgiadis και Arvanitidou (2024), η οποία αξιοποίησε το ευρύτερο σύνολο δεδομένων με έμφαση στη σχέση της ενσυναισθητικής ηγεσίας με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η παρούσα ανάλυση εστιάζει στη σχέση της καινοτόμου εργασιακής συμπεριφοράς με την αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικούς χωρίς διοικητικά καθήκοντα και στην ταυτόχρονη εξέτασή της με την εργασιακή ικανοποίηση και την ενσυναισθητική ηγεσία. Η συμβολή της παρούσας μελέτης είναι, συνεπώς, εστιασμένη και συμπληρωματική προς την προηγούμενη δημοσίευση.

Εντούτοις, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης πρέπει να ερμηνευθούν λαμβάνοντας υπόψη ορισμένους περιορισμούς. Ο συγχρονικός σχεδιασμός δεν επιτρέπει την εξαγωγή αιτιωδών συμπερασμάτων, ενώ η χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, η δειγματοληψία ευκολίας και η περιορισμένη γεωγραφική εμβέλεια του δείγματος περιορίζουν τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, οι υπό μελέτη μεταβλητές αποτιμήθηκαν από τους ίδιους τους συμμετέχοντες και, συνεπώς, τα αποτελέσματα αφορούν τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται και αξιολογούν την εργασιακή τους συμπεριφορά, την αποτελεσματικότητα και το εργασιακό τους περιβάλλον. Στο ίδιο πλαίσιο, η απουσία στοιχείων ταυτοποίησης της σχολικής μονάδας δεν επέτρεψε να εξεταστούν πιθανές ομοιότητες μεταξύ εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο ίδιο σχολείο.

Επομένως, οι μελλοντικές μελέτες θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να εξετάσουν τους προαναφερθέντες περιορισμούς, ανοίγοντας νέους ερευνητικούς ορίζοντες. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζαν, παράλληλα, διαχρονικές μελέτες, οι οποίες θα επέτρεπαν ασφαλέστερη διερεύνηση της κατεύθυνσης της σχέσης μεταξύ καινοτόμου εργασιακής συμπεριφοράς και αποτελεσματικότητας. Συνολικά, η παρούσα μελέτη ενισχύει τα μέχρι τώρα εμπειρικά δεδομένα για τη σχέση μεταξύ της καινοτόμου εργασιακής συμπεριφοράς και της εργασιακής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της

Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο ελληνικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

De Jong, J., & Den Hartog, D. (2010). Measuring innovative work behaviour. *Creativity and Innovation Management*, *19*(1), 23–36. https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2010.00547.x

Georgiadis, M., & Arvanitidou, P. (2024). The impact of principals' empathy on teachers' performance. *ICPA 2024*, *111*(1), 21. https://doi.org/10.3390/proceedings2024111021

Gkontelos, A., Vaiopoulou, J., & Stamovlasis, D. (2022). Teachers' innovative work behavior scale: Psychometric properties of the Greek version and measurement invariance across genders. *Social Sciences*, *11*(7), 306. https://doi.org/10.3390/socsci11070306

Gkontelos, A., Vaiopoulou, J., & Stamovlasis, D. (2023). Teachers' innovative work behavior as a function of self-efficacy, burnout, and irrational beliefs: A structural equation model. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *13*(2), 403–418. https://doi.org/10.3390/ejihpe13020030

Huang, M., Mansor, A. N., Kamaruzaman, F. M., & Xue, Y. (2026). The role of innovative work behavior and teacher self-efficacy in shaping educational innovation: A systematic literature review. *Discover Education*, *5*, 160. https://doi.org/10.1007/s44217-026-01265-8

Kock, N., Mayfield, M., Mayfield, J., Sexton, S., & De La Garza, L. M. (2019). Empathetic leadership: How leader emotional support and understanding influences follower performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *26*(2), 217–236. https://doi.org/10.1177/1548051818806290

Sofiyan, S., Sembiring, R., Danilwan, Y., Anggriani, R., & Sudirman, A. (2022). Innovative work behavior and its impact on teacher performance: The role of organizational culture and self efficacy as predictors. *Journal of Education Research and Evaluation*, *6*(1), 44–52. https://doi.org/10.23887/jere.v6i1.38255

Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior. *Review of Educational Research*, *85*(3), 430–471. https://doi.org/10.3102/0034654314557949

Θρησκευτικοί χώροι ως ζωντανές σχολικές αίθουσες: Μια βιωματική διαδρομή στη γνώση

Χριστίνα Μπάρζα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Ph.D.

Περίληψη

Η εκπαίδευση εκτός τάξης ενισχύει ουσιαστικά τη σύνδεση των μαθητών με τον πραγματικό κόσμο, προσφέροντας αυθεντικές εμπειρίες μάθησης που υπερβαίνουν τα όρια της σχολικής αίθουσας. Η αξιοποίηση θρησκευτικών προορισμών ως πεδίων μάθησης επιτρέπει στους μαθητές να ενεργοποιήσουν τις αισθήσεις τους, να βιώσουν άμεσα το αντικείμενο της διδασκαλίας και να αναπτύξουν βαθύτερη κατανόηση σύνθετων φαινομένων. Οι θρησκευτικοί χώροι λειτουργούν ως πολυδιάστατα περιβάλλοντα όπου ιστορία, τέχνη, αρχιτεκτονική, κοινωνικές πρακτικές και αξίες συνυπάρχουν, προσφέροντας πλούσιες ευκαιρίες βιωματικής μάθησης και καλλιέργειας κριτικής σκέψης. Η παιδαγωγική αξιοποίησή τους απαιτεί συστηματικό σχεδιασμό και αξιολόγηση, ενώ η επαφή με τη θρησκευτική κληρονομιά συμβάλλει στην ανάπτυξη αξιών, διαπολιτισμικής συνείδησης και κοινωνικής συνοχής. Συνολικά, η εκπαίδευση εκτός τάξης, όταν εφαρμόζεται με συνέπεια, εμπλουτίζει το σχολικό πρόγραμμα και προάγει την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: Θρησκευτικοί προορισμοί, βιωματική μάθηση, πολιτισμική κληρονομιά, διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Religious Spaces as Living Classrooms: An Experiential Pathway to Knowledge

Christina Barza, Secondary School Teacher of Language and Literature, Ph.D.

Abstract

Out-of-classroom education substantially strengthens students' connection with the real world, offering authentic learning experiences that transcend the limits of the school environment. The use of religious destinations as learning settings enables students to activate their senses, directly experience the subject matter, and develop a deeper understanding of complex phenomena. Religious spaces function as multidimensional environments where history, art, architecture, social practices, and values coexist, providing rich opportunities for experiential learning and the cultivation of critical thinking. Their pedagogical use requires systematic planning and evaluation, while engagement with religious heritage contributes to the development of values, intercultural awareness, and social cohesion. Overall, when applied consistently, out-of-classroom education enriches the school curriculum and promotes students' holistic development.

Key-words: Religious destinations, experiential learning, cultural heritage, intercultural education.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση εκτός τάξης έχει αναδειχθεί ως μια δυναμική παιδαγωγική πρακτική που επιδιώκει να μεταφέρει τη μάθηση πέρα από τα όρια της σχολικής αίθουσας, ενισχύοντας την αυθεντικότητα της εμπειρίας και τη σύνδεση της γνώσης με τον πραγματικό κόσμο (Beames et al., 2012). Η μάθηση σε αυθεντικά περιβάλλοντα επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες παρατήρησης, διερεύνησης και αναστοχασμού, ενώ παράλληλα ενισχύει την κριτική σκέψη και την κοινωνική συνείδηση. Στο πλαίσιο αυτό, οι θρησκευτικοί προορισμοί αποτελούν ένα ιδιαίτερο πεδίο μάθησης, καθώς συνδυάζουν πολιτισμικά, ιστορικά και αξιακά στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά.

Οι θρησκευτικοί χώροι αποτελούν φορείς πολιτισμικής κληρονομιάς και κοινωνικών πρακτικών, προσφέροντας στους μαθητές τη δυνατότητα να κατανοήσουν τη σημασία της θρησκείας στη διαμόρφωση της κοινωνικής ζωής και της πολιτισμικής ταυτότητας (Jackson, 2019). Παράλληλα, η επαφή με θρησκευτικά μνημεία μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη αξιών όπως ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση και η κοινωνική συνοχή. Η παρούσα εργασία εξετάζει τον ρόλο των θρησκευτικών προορισμών ως πεδίων μάθησης, αναλύοντας τις θεωρητικές προσεγγίσεις, τις παιδαγωγικές πρακτικές και τις δυνατότητες που προσφέρουν για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Σκοπός και Στόχος

Σκοπός του άρθρου είναι να διερευνήσει πώς οι θρησκευτικοί προορισμοί μπορούν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά στο πλαίσιο της εκπαίδευσης εκτός τάξης και να αναδείξει τις μαθησιακές δυνατότητες που προκύπτουν από την επαφή των μαθητών με θρησκευτικούς χώρους. Ο στόχος είναι να τεκμηριωθεί θεωρητικά η συμβολή των θρησκευτικών εκδρομών στη βιωματική μάθηση, να αναλυθούν οι παιδαγωγικές αρχές που πρέπει να διέπουν τον σχεδιασμό και την υλοποίησή τους και να προταθούν τρόποι ενσωμάτωσής τους σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο που προάγει την ενεργή συμμετοχή, την πολιτισμική κατανόηση και την ανάπτυξη αξιών.

Η εκπαίδευση εκτός τάξης ως παιδαγωγικό πλαίσιο

Η εκπαίδευση εκτός τάξης αποτελεί μια πολυδιάστατη παιδαγωγική προσέγγιση που συνδέεται με την ανάγκη μετατόπισης της μάθησης από το κλειστό, δομημένο περιβάλλον της σχολικής αίθουσας προς αυθεντικά, πραγματικά πλαίσια εμπειρίας. Η μετατόπιση αυτή δεν είναι απλώς χωρική, αλλά βαθιά παιδαγωγική, καθώς επιδιώκει να ενισχύσει τη βιωματική διάσταση της μάθησης, να ενεργοποιήσει τις αισθήσεις των μαθητών και να τους επιτρέψει να συνδέσουν τη θεωρητική γνώση με πραγματικά κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα (Beames et al., 2012). Η εκπαίδευση εκτός τάξης εντάσσεται σε ένα ευρύτερο παιδαγωγικό ρεύμα που αναγνωρίζει τη σημασία της εμπειρίας ως θεμελιώδους παράγοντα για την οικοδόμηση της γνώσης, όπως υποστήριξε ο Dewey (1938), ο οποίος τόνισε ότι η μάθηση δεν μπορεί να αποκοπεί από την εμπειρία και την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του.

Η θεωρία της βιωματικής μάθησης του Kolb (1984) προσφέρει ένα ισχυρό θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση της εκπαίδευσης εκτός τάξης. Σύμφωνα με τον Kolb, η μάθηση είναι μια κυκλική διαδικασία που περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: την άμεση εμπειρία, τον αναστοχασμό πάνω στην εμπειρία, τη θεωρητική επεξεργασία και την εφαρμογή της γνώσης σε νέα πλαίσια. Η εκπαίδευση εκτός τάξης, και ιδιαίτερα οι επισκέψεις σε πολιτισμικά και θρησκευτικά περιβάλλοντα, ενεργοποιούν όλα τα στάδια αυτού του κύκλου, καθώς επιτρέπουν στους μαθητές να βιώσουν άμεσα το αντικείμενο της μάθησης, να αναστοχαστούν πάνω σε αυτό, να συνδέσουν την εμπειρία με θεωρητικές έννοιες και να εφαρμόσουν τη νέα γνώση σε διαφορετικά πλαίσια.

Η σημασία της εκπαίδευσης εκτός τάξης αναδεικνύεται επίσης μέσα από σύγχρονες θεωρίες μάθησης που τονίζουν τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της πολιτισμικής εμπλοκής. Ο Vygotsky (1978) υποστήριξε ότι η μάθηση είναι μια κοινωνική διαδικασία που προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον του. Οι θρησκευτικοί προορισμοί, ως χώροι που ενσωματώνουν πολιτισμικές πρακτικές, κοινωνικές αξίες και ιστορικές αφηγήσεις, αποτελούν ιδανικά περιβάλλοντα για την εφαρμογή αυτής της θεωρίας, καθώς επιτρέπουν στους μαθητές να αλληλεπιδράσουν με αυθεντικά πολιτισμικά στοιχεία και να αναπτύξουν κοινωνικές και πολιτισμικές δεξιότητες.

Η UNESCO (2017) επισημαίνει ότι η μάθηση σε πολιτισμικά περιβάλλοντα ενισχύει την πολιτισμική συνείδηση και συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κοινωνική συνοχή και τον σεβασμό προς τη διαφορετικότητα. Η εκπαίδευση εκτός τάξης, όταν εφαρμόζεται με παιδαγωγική συνέπεια, μπορεί να ενισχύσει την κριτική σκέψη, να προάγει τη συνεργατική μάθηση και να συμβάλει στην ανάπτυξη της κοινωνικής συνείδησης των μαθητών. Οι θρησκευτικοί προορισμοί αποτελούν ένα ιδιαίτερο πεδίο μάθησης, καθώς συνδυάζουν πολιτισμικά, ιστορικά και αξιακά στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά.

Τέλος, η εκπαίδευση εκτός τάξης συνδέεται με τη διαθεματικότητα και την ολιστική προσέγγιση της μάθησης. Οι θρησκευτικοί χώροι επιτρέπουν τη σύνδεση πολλαπλών γνωστικών αντικειμένων, όπως η Ιστορία, η Τέχνη, η Αρχιτεκτονική, η Κοινωνιολογία και τα Θρησκευτικά, ενισχύοντας τη διαθεματική μάθηση και επιτρέποντας στους μαθητές να κατανοήσουν τη θρησκευτική κληρονομιά σε πολλαπλά επίπεδα. Η διαθεματικότητα αυτή ενισχύει την ολιστική κατανόηση της γνώσης και συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της πολιτισμικής συνείδησης των μαθητών.

Οι θρησκευτικοί προορισμοί ως περιβάλλοντα μάθησης

Οι θρησκευτικοί προορισμοί αποτελούν περιβάλλοντα με ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία, καθώς ενσωματώνουν υλικά και άυλα στοιχεία της θρησκευτικής και πολιτισμικής κληρονομιάς. Η θρησκευτική κληρονομιά περιλαμβάνει μνημεία, τελετουργίες, παραδόσεις, αφηγήσεις και κοινωνικές πρακτικές που συνδέονται με την ιστορία, την τέχνη, την αρχιτεκτονική και την πολιτισμική ταυτότητα των κοινοτήτων. Η επίσκεψη σε έναν θρησκευτικό χώρο επιτρέπει στους μαθητές να παρατηρήσουν αυθεντικά αντικείμενα,

να γνωρίσουν ιστορικά γεγονότα, να κατανοήσουν θρησκευτικές τελετουργίες και να συνδέσουν τη θεωρητική γνώση με την πραγματικότητα. Σύμφωνα με την UNESCO (2017), η επαφή με πολιτισμικά μνημεία ενισχύει την πολιτισμική συνείδηση και συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με τον σεβασμό προς τη διαφορετικότητα και την κοινωνική συνοχή.

Η πολιτισμική διάσταση των θρησκευτικών προορισμών είναι ιδιαίτερα σημαντική. Όπως επισημαίνει ο Jackson (2019), οι θρησκευτικοί χώροι αποτελούν πεδία πολιτισμικού διαλόγου, όπου οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες κατανόησης της διαφορετικότητας και να ενισχύσουν την ικανότητά τους να προσεγγίζουν πολιτισμικά φαινόμενα με κριτική σκέψη. Η προσέγγιση αυτή ενισχύεται από τη σύγχρονη βιβλιογραφία της θρησκευτικής εκπαίδευσης, η οποία αναγνωρίζει ότι η επαφή με διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις συμβάλλει στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης και στην κατανόηση των κοινωνικών ταυτοτήτων (Cush, 2018).

Οι θρησκευτικοί προορισμοί αποτελούν επίσης πεδία ιστορικής μάθησης. Η θρησκευτική ιστορία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνική και πολιτική ιστορία των κοινοτήτων, καθώς οι θρησκευτικοί χώροι αποτελούν συχνά μνημεία ιστορικών γεγονότων, κοινωνικών αλλαγών και πολιτισμικών μετασχηματισμών. Η επίσκεψη σε θρησκευτικούς χώρους επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν τη σημασία της θρησκείας στη διαμόρφωση της κοινωνικής ζωής και της πολιτισμικής ταυτότητας, ενισχύοντας την ιστορική τους συνείδηση. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με τις θεωρητικές αναλύσεις του Chidester (2000), ο οποίος τονίζει ότι η θρησκεία πρέπει να μελετάται ως φαινόμενο που εκδηλώνεται στον χώρο, στο υλικό περιβάλλον και στις κοινωνικές πρακτικές.

Η αισθητική διάσταση των θρησκευτικών προορισμών είναι επίσης καθοριστική. Οι θρησκευτικοί χώροι ενσωματώνουν στοιχεία τέχνης και αρχιτεκτονικής που αντικατοπτρίζουν τις αισθητικές αξίες και τις καλλιτεχνικές παραδόσεις των κοινοτήτων. Η παρατήρηση των αρχιτεκτονικών στοιχείων, των εικόνων, των αγιογραφιών και των τελετουργικών αντικειμένων μπορεί να ενισχύσει την αισθητική κατανόηση των μαθητών και να συμβάλει στην ανάπτυξη της καλλιτεχνικής τους ευαισθησίας. Ο Morgan (2012) επισημαίνει ότι η θρησκευτική οπτική κουλτούρα ενεργοποιεί συναισθηματικές και αισθητικές διεργασίες που ενισχύουν την εμπειρία της μάθησης.

Επιπλέον, οι θρησκευτικοί προορισμοί αποτελούν πεδία κοινωνικής μάθησης. Η θρησκεία, ως κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο, συνδέεται με κοινωνικές αξίες, πρακτικές και ταυτότητες που επηρεάζουν τη ζωή των κοινοτήτων. Η επίσκεψη σε θρησκευτικούς χώρους επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν τη σημασία της θρησκείας στη διαμόρφωση της κοινωνικής ζωής και της πολιτισμικής ταυτότητας, ενισχύοντας την κοινωνική τους συνείδηση. Η McGuire (2008) τονίζει ότι η «βιωμένη θρησκεία» εκδηλώνεται μέσα από καθημερινές πρακτικές και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν πλούσιο πεδίο μάθησης για τους μαθητές.

Εν τέλει, οι θρησκευτικοί προορισμοί λειτουργούν ως πολυδιάστατα περιβάλλοντα μάθησης που συνδυάζουν ιστορικά, πολιτισμικά, αισθητικά και κοινωνικά στοιχεία. Η παιδαγωγική αξιοποίησή τους μπορεί να ενισχύσει τη διαθεματική μάθηση, να προάγει την κριτική σκέψη και να συμβάλει στην ανάπτυξη αξιών που σχετίζονται με τον σεβασμό, την ενσυναίσθηση και την πολιτισμική κατανόηση.

Βιωματική μάθηση σε θρησκευτικούς χώρους

Η βιωματική μάθηση αποτελεί βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης εκτός τάξης και συνδέεται άμεσα με την εμπειρία των μαθητών σε θρησκευτικούς χώρους. Η άμεση επαφή με το αντικείμενο της μάθησης επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες παρατήρησης, να εντοπίσουν λεπτομέρειες που δεν μπορούν να αναπαραχθούν μέσα στην τάξη και να συνδέσουν τη θεωρητική γνώση με την πραγματικότητα. Η παρατήρηση αρχιτεκτονικών στοιχείων, η κατανόηση της συμβολικής σημασίας των εικόνων και των τελετουργιών και η επαφή με την ιστορική διάσταση των θρησκευτικών μνημείων αποτελούν βασικά στοιχεία της βιωματικής μάθησης.

Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η βιωματική μάθηση σε θρησκευτικούς χώρους ενισχύει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της πολιτισμικής κατανόησης. Ο Dewey (1938) υποστηρίζει ότι η εμπειρία αποτελεί θεμέλιο της μάθησης, ενώ ο Schön (1983) τονίζει τη σημασία του αναστοχασμού ως διαδικασίας που επιτρέπει στους μαθητές να εμβαθύνουν στην εμπειρία τους. Ο Jarvis (2009) επισημαίνει ότι η μάθηση προκύπτει από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον, ενώ ο Illeris (2018) αναδεικνύει τη σημασία των συναισθηματικών και κοινωνικών διαστάσεων της μάθησης.

Η βιωματική μάθηση σε θρησκευτικούς χώρους μπορεί να ενισχυθεί μέσα από δραστηριότητες που προάγουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Η διερεύνηση, η καταγραφή παρατηρήσεων, η φωτογραφική τεκμηρίωση, η συνέντευξη με εκπροσώπους των θρησκευτικών χώρων και η συμμετοχή σε επιτρεπόμενες τελετουργικές πρακτικές μπορούν να ενισχύσουν την εμπειρία και να συμβάλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων έρευνας και αναστοχασμού. Σύμφωνα με τον Dillon και τους συνεργάτες του (2006), η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες εκτός τάξης ενισχύει την κατανόηση σύνθετων εννοιών και προάγει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Παιδαγωγικός σχεδιασμός και οργάνωση θρησκευτικών εκδρομών

Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός των θρησκευτικών εκδρομών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχία της εκπαιδευτικής εμπειρίας, καθώς η μάθηση εκτός τάξης δεν είναι μια τυχαία ή αποσπασματική διαδικασία, αλλά μια οργανωμένη παιδαγωγική πρακτική που απαιτεί προσεκτική προετοιμασία, σαφή στόχευση και συστηματική αξιολόγηση. Η εκπαιδευτική επίσκεψη σε έναν θρησκευτικό χώρο πρέπει να εντάσσεται οργανικά στο πρόγραμμα σπουδών και να συνδέεται με συγκεκριμένες μαθησιακές επιδιώξεις, ώστε να αποκτήσει νόημα και παιδαγωγική συνοχή.

Η προετοιμασία των μαθητών πριν από την επίσκεψη αποτελεί θεμελιώδες στάδιο. Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η προ-εννοιολογική κατανόηση των μαθητών επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο θα ερμηνεύσουν την εμπειρία τους στον χώρο επίσκεψης (Dillon et al., 2006). Η παροχή πληροφοριακού υλικού, η παρουσίαση ιστορικών και πολιτισμικών στοιχείων, η συζήτηση για τη σημασία του θρησκευτικού χώρου και η διαμόρφωση ερευνητικών ερωτημάτων συμβάλλουν στην ενίσχυση της γνωστικής ετοιμότητας των μαθητών. Η προετοιμασία αυτή επιτρέπει στους μαθητές να προσεγγίσουν τον θρησκευτικό χώρο με μεγαλύτερη ευαισθησία, κατανόηση και κριτική διάθεση.

Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διαμεσολαβητής της εμπειρίας, καθοδηγώντας τους μαθητές στην παρατήρηση, στην ερμηνεία και στην αναστοχαστική επεξεργασία των πληροφοριών. Η συνεργασία με τους εκπροσώπους των θρησκευτικών χώρων μπορεί να ενισχύσει την ποιότητα της εμπειρίας, καθώς παρέχει πρόσβαση σε αυθεντικές πρακτικές και εξειδικευμένη γνώση. Οι Hooper-Greenhill (2007) και Kisiel (2014) επισημαίνουν ότι η συνεργασία σχολείου–πολιτισμικών φορέων αποτελεί βασικό παράγοντα για την επιτυχία των εκπαιδευτικών επισκέψεων.

Η αξιολόγηση της επίσκεψης μετά την ολοκλήρωσή της αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Ο αναστοχασμός, η συζήτηση και η σύνδεση της εμπειρίας με τη θεωρητική γνώση ενισχύουν την εμβάθυνση της μάθησης και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Η αξιολόγηση μπορεί να περιλαμβάνει γραπτές εργασίες, ημερολόγια πεδίου, παρουσιάσεις, καλλιτεχνικές δημιουργίες ή συζητήσεις που επιτρέπουν στους μαθητές να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Οι Kolb (1984) και Schön (1983) τονίζουν ότι η αναστοχαστική διαδικασία είναι απαραίτητη για τη μετατροπή της εμπειρίας σε γνώση.

Τέλος, η ενσωμάτωση της επίσκεψης στο ευρύτερο πρόγραμμα σπουδών είναι απαραίτητη για να αποκτήσει παιδαγωγική συνοχή. Η εκδρομή δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αποσπασματική δραστηριότητα, αλλά ως μέρος μιας ευρύτερης μαθησιακής πορείας που συνδέεται με το μάθημα των Θρησκευτικών, της Ιστορίας, της Τέχνης ή της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Η σύνδεση αυτή ενισχύει τη διαθεματικότητα και επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν τη σημασία της θρησκευτικής κληρονομιάς σε πολλαπλά επίπεδα.

Διαπολιτισμική διάσταση των θρησκευτικών προορισμών

Η διαπολιτισμική διάσταση των θρησκευτικών προορισμών αποτελεί έναν από τους πιο ουσιαστικούς άξονες της εκπαίδευσης εκτός τάξης, καθώς οι θρησκευτικοί χώροι ενσωματώνουν στοιχεία που συνδέονται με διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις, πολιτισμικές πρακτικές και κοινωνικές ταυτότητες. Η επαφή των μαθητών με τέτοιους χώρους δημιουργεί συνθήκες αυθεντικής διαπολιτισμικής μάθησης, επιτρέποντας την κατανόηση της πολιτισμικής ποικιλότητας και την ανάπτυξη στάσεων σεβασμού προς τη διαφορετικότητα.

Οι θρησκευτικοί χώροι λειτουργούν ως πεδία συνάντησης πολιτισμών, όπου οι μαθητές μπορούν να παρατηρήσουν πώς οι θρησκευτικές παραδόσεις διαμορφώνουν την κοινωνική ζωή, την αρχιτεκτονική, την τέχνη και τις συλλογικές αφηγήσεις των κοινοτήτων. Η επαφή με διαφορετικές θρησκευτικές πρακτικές ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να προσεγγίζουν πολιτισμικά φαινόμενα με κριτική σκέψη και ενσυναίσθηση, όπως επισημαίνει ο Jackson (2019), ο οποίος τονίζει ότι η θρησκευτική εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο διαλόγου και κατανόησης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

Η βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση σε θρησκευτικούς χώρους συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κοινωνική συνοχή και την ειρηνική συνύπαρξη. Ο Cush (2018) αναφέρει ότι η επαφή με διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις ενισχύει την κατανόηση των κοινωνικών ταυτοτήτων και των αξιών που διαμορφώνουν τις κοινότητες. Παράλληλα, η Ipgrave (2016) επισημαίνει ότι οι επισκέψεις σε θρησκευτικούς χώρους μπορούν να λειτουργήσουν ως γέφυρες διαπολιτισμικής επικοινωνίας, ενισχύοντας την ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν και να σέβονται τη διαφορετικότητα.

Η διαπολιτισμική διάσταση ενισχύεται όταν οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με εκπροσώπους των θρησκευτικών κοινοτήτων, να παρατηρήσουν τελετουργίες και να συζητήσουν για τις αξίες και τις παραδόσεις που χαρακτηρίζουν κάθε θρησκευτικό χώρο. Μέσα από τέτοιες εμπειρίες, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες διαλόγου, ενσυναίσθησης και κοινωνικής κατανόησης, οι οποίες αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η συμβολή των θρησκευτικών προορισμών στην ανάπτυξη αξιών

Οι θρησκευτικοί προορισμοί αποτελούν σημαντικά πεδία αξιακής μάθησης, καθώς ενσωματώνουν νοήματα, συμβολισμούς και κοινωνικές πρακτικές που συνδέονται με αξίες όπως ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η προσφορά, η πνευματικότητα και η κοινωνική υπευθυνότητα. Η επαφή των μαθητών με θρησκευτικούς χώρους μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της ηθικής σκέψης και της προσωπικής τους ταυτότητας, καθώς οι θρησκευτικές παραδόσεις λειτουργούν ως φορείς αξιών που διαμορφώνουν τις κοινωνικές συμπεριφορές και τις συλλογικές αντιλήψεις.

Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η θρησκευτική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη αξιών και στάσεων που σχετίζονται με την κοινωνική συνείδηση. Ο Halstead και ο Taylor (2000) υποστηρίζουν ότι η αξιακή εκπαίδευση συνδέεται με την καλλιέργεια της ηθικής κρίσης και της κοινωνικής υπευθυνότητας, ενώ ο Grimmitt (2010) επισημαίνει ότι η επαφή με θρησκευτικά περιβάλλοντα μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της κατανόησης της διαφορετικότητας. Ο Barnes (2014) τονίζει ότι η θρησκευτική κληρονομιά μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο πνευματικής ανάπτυξης, επιτρέποντας στους μαθητές να αναστοχαστούν πάνω σε υπαρξιακά ερωτήματα και προσωπικές αξίες.

Η αξιακή διάσταση των θρησκευτικών προορισμών ενισχύεται όταν οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν τελετουργίες, να γνωρίσουν τις κοινωνικές πρακτικές που συνδέονται με τη θρησκεία και να συζητήσουν για τη σημασία των αξιών που εκφράζονται μέσα από αυτές. Η εμπειρία αυτή μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών, ενισχύοντας την ικανότητά τους να κατανοούν και να σέβονται διαφορετικές κοσμοθεωρίες.

Η επαφή με θρησκευτικούς χώρους μπορεί επίσης να ενισχύσει την ανάπτυξη της κοινωνικής υπευθυνότητας, καθώς οι θρησκευτικές κοινότητες συχνά εμπλέκονται σε δράσεις κοινωνικής προσφοράς και αλληλεγγύης. Η παρατήρηση τέτοιων πρακτικών μπορεί να εμπνεύσει τους μαθητές να αναπτύξουν στάσεις κοινωνικής συμμετοχής και προσφοράς, συμβάλλοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους ως ενεργών πολιτών.

Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση εκτός τάξης αναδεικνύεται ως μια ουσιαστική παιδαγωγική πρακτική που ενισχύει τη σύνδεση των μαθητών με τον πραγματικό κόσμο και διευρύνει τα όρια της σχολικής μάθησης. Η μεταφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε αυθεντικά περιβάλλοντα, όπως οι θρησκευτικοί προορισμοί, προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να βιώσουν άμεσα το αντικείμενο της μάθησης, να ενεργοποιήσουν τις αισθήσεις τους και να αναπτύξουν βαθύτερη κατανόηση για φαινόμενα που δύσκολα αποτυπώνονται αποκλειστικά μέσα στην τάξη. Οι θρησκευτικοί χώροι λειτουργούν ως πολυδιάστατα περιβάλλοντα μάθησης, όπου η ιστορία, η τέχνη, η αρχιτεκτονική, η κοινωνική ζωή και οι αξίες συνυπάρχουν και συνδιαμορφώνουν ένα πλούσιο πεδίο εκπαιδευτικών εμπειριών.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των θρησκευτικών προορισμών προϋποθέτει συστηματικό σχεδιασμό, προετοιμασία και αξιολόγηση. Η εκπαιδευτική επίσκεψη αποκτά νόημα όταν εντάσσεται οργανικά στο πρόγραμμα σπουδών, όταν συνοδεύεται από κατάλληλο πληροφοριακό υλικό και όταν πλαισιώνεται από δραστηριότητες που ενισχύουν τον αναστοχασμό και τη σύνδεση της εμπειρίας με τη θεωρητική γνώση. Η συνεργασία με τους φορείς των θρησκευτικών χώρων μπορεί να εμπλουτίσει την εμπειρία, προσφέροντας πρόσβαση σε αυθεντικές πρακτικές και εξειδικευμένη γνώση.

Η επαφή με θρησκευτικούς προορισμούς συμβάλλει επίσης στην ανάπτυξη αξιών και στάσεων που σχετίζονται με την κοινωνική υπευθυνότητα, τον σεβασμό προς τη διαφορετικότητα και την ενσυναίσθηση. Η θρησκευτική κληρονομιά, ως φορέας νοημάτων και αξιών, μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο ηθικής και αξιακής καλλιέργειας, επιτρέποντας στους μαθητές να αναπτύξουν προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

Συμπερασματικά, οι θρησκευτικοί προορισμοί αποτελούν ένα ιδιαίτερο και πλούσιο πεδίο μάθησης που μπορεί να ενισχύσει σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαίδευση εκτός τάξης, όταν εφαρμόζεται με παιδαγωγική συνέπεια και θεωρητική τεκμηρίωση, μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της

πολιτισμικής συνείδησης, της κοινωνικής συνοχής και της αξιακής καλλιέργειας των μαθητών. Η αξιοποίηση των θρησκευτικών προορισμών ως περιβάλλοντα μάθησης αποτελεί μια σημαντική παιδαγωγική ευκαιρία που μπορεί να εμπλουτίσει το σχολικό πρόγραμμα και να προάγει την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Barnes, L. P. (2014). *Education, Religion and Diversity*. London: Routledge.

Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2012). *Learning Outside the Classroom: Theory and Guidelines*. London: Routledge.

Chidester, D. (2000). *Religion: Materiality, Place, and Space*. Berkeley, CA: University of California Press.

Cush, D. (2018). *Religious Education: A Conceptual and Interdisciplinary Approach*. London: Routledge.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.

Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). *The value of outdoor learning: Evidence from research*. Slough: NFER.

Grimmitt, M. (2010). *Religious Education and Human Development*. New York: McGraw-Hill.

Halstead, J., & Taylor, M. (2000). Values in education and education in values. *Journal of Moral Education, 29*(1), 3–14.

Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. London: Routledge.

Illeris, K. (2018). *Contemporary Theories of Learning*. London: Routledge.

Ipgrave, J. (2016). Intercultural education through religious sites visits. *British Journal of Religious Education, 38*(2), 121–134.

Jackson, R. (2019). *Religion, Education, Dialogue and Conflict*. London: Routledge.

Jarvis, P. (2009). *Learning to be a Person in Society*. London: Routledge.

Kisiel, J. (2014). Understanding elementary teacher motivations for science field trips. In M. Tal & B. Morag (Eds.), *Science education in out-of-school settings* (σσ. 21–41). Rotterdam: Sense Publishers.

Kolb, D. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

McGuire, M. (2008). *Lived Religion: Faith and Practice in Everyday Life*. Oxford: Oxford University Press.

Morgan, D. (2012). *The Embodied Eye: Religious Visual Culture and the Social Life of Feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.

Schön, D. (1983). The Reflective Practitioner. New York: Basic Books.

UNESCO (2017). *Cultural Heritage and Education: Guidelines for Learning Outside the Classroom*. Paris: UNESCO Publishing.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Τα Μαθηματικά ως Κοινή Γλώσσα: Μια Διαθεματική Σύνδεση Αμαρουσίου και Reunion Island

Κατερίνα Ρουμπή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, Master of Arts στη διδακτική των Μαθηματικών

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει μια διαθεματική εκπαιδευτική συνεργασία μεταξύ του 1ου Πειραματικού Γυμνασίου Αμαρουσίου και του γαλλικού γυμνασίου Collège Leconte De Lisle στο Reunion Island του Ινδικού Ωκεανού. Η δράση ξεκίνησε ως πρωτοβουλία Erasmus+ μέσω επιτόπιας παρακολούθησης εργασίας (job shadowing) και εξελίχθηκε σε ένα διετές κοινό πρόγραμμα για μαθητές 13-14 ετών. Στην πρώτη φάση (2025-26), βασισμένοι στις αρχές της Παιδαγωγικής Φρενέ (Freinet), οι μαθητές δημιούργησαν και αντάλλαξαν ταχυδρομικά αυτοσχέδια βιβλία, συνδέοντας τα Μαθηματικά και τη Στατιστική (σύγκριση πληθυσμιακών και γεωγραφικών δεδομένων, υπολογισμός κοστών) με τη Γεωγραφία, τη Βιολογία, την Οικιακή Οικονομία, τα Εικαστικά και τις Ξένες Γλώσσες. Στη δεύτερη φάση (2026-27), η συνεργασία περνά στον ψηφιακό χώρο με τις «Μαθηματικές Ψηφιακές Καρτ Ποστάλ», όπου οι ίδιοι οι μαθητές σχεδιάζουν και επιλύουν πρωτότυπες μαθηματικές προκλήσεις εμπνευσμένες από το περιβάλλον του συνεργαζόμενου σχολείου. Μέσα από τη δράση αυτή αναδεικνύεται πώς τα Μαθηματικά μετατρέπονται από αφηρημένη σχολική γνώση σε ζωντανό εργαλείο επικοινωνίας, ανακάλυψης και διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης.

Λέξεις-Κλειδιά: Erasmus+, Μαθηματικά, διαθεματικότητα, Παιδαγωγική Φρενέ

Mathematical Bridges Across the Indian Ocean: From Maroussi to Reunion Island

Katerina Roumpi, Mathematics Teacher, Master of Arts in Mathematics Education

Abstract

This article presents an interdisciplinary educational collaboration between the 1st Experimental Junior High School of Maroussi (Greece) and the French middle school Collège Leconte De Lisle in Reunion Island (Indian Ocean). Initiated as an Erasmus+ job shadowing mobility, the project evolved into a two-year collaborative initiative for students aged 13–14. During the first phase (2025–26), grounded in the principles of Freinet Pedagogy, students crafted and exchanged handmade booklets via postal mail. This activity linked Mathematics and Statistics (comparison of demographic and geographical data, cost calculations) with Geography, Biology, Home Economics, Arts, and Foreign Languages. In the second phase (2026–27), the collaboration transitions to the digital realm through "Digital Mathematical Postcards," where students themselves design and solve original mathematical challenges inspired by the environment of their partner school. This action highlights how Mathematics can transform from abstract

classroom knowledge into a dynamic tool for communication, discovery, and intercultural interaction.

Key-words: Erasmus+, Mathematics, Interdisciplinary approach, Freinet Pedagogy

Εισαγωγή

Πώς συνδέεται ένα γυμνάσιο στο Μαρούσι με ένα σχολείο στη μέση του Ινδικού Ωκεανού; Η απάντηση βρίσκεται σε μια εκπαιδευτική γέφυρα που χτίστηκε μέσα από το πρόγραμμα Erasmus+ (Ministry of Education, religious affairs and Sports**,** 2024), συνδυάζοντας τα Μαθηματικά, τις Θετικές Επιστήμες, τη Γεωγραφία, την Τέχνη και πάνω απ' όλα: την όρεξη των μαθητών για ανακάλυψη.

Η αφορμή: Επιτόπια παρακολούθηση εργασίας (Job Shadowing)

Τη σχολική χρονιά 2024-2025 είχα την ευκαιρία να επισκεφθώ το γαλλικό σχολείο Collège Leconte De Lisle στο τροπικό νησί Reunion. Η επιτόπια παρακολούθηση εργασίας (job shadowing) είναι ίσως από τις πιο ουσιαστικές εμπειρίες για έναν εκπαιδευτικό. Σου επιτρέπει να ζήσεις από μέσα την πραγματικότητα ενός άλλου σχολικού συστήματος, να παρακολουθήσεις διδασκαλίες, να συζητήσεις με συναδέλφους, τη Διεύθυνση και τον ψυχολόγο, αλλά κυρίως να αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές.

Παρακολούθησα μαθήματα πολλών ειδικοτήτων —με έμφαση στα Μαθηματικά, τη Φυσική και τη Χημεία, αλλά και Αγγλικά, Γαλλικά, Βιολογία, Τεχνολογία, Μουσική, Καλλιτεχνικά και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Ιδιαίτερη εντύπωση μου έκαναν τα μαθήματα εκτός τάξης:

- Γεωγραφία και Καλλιτεχνικά στο βουνό, όπου το ανάγλυφο του ηφαιστειογενούς τοπίου έγινε πεδίο παρατήρησης και εικαστικής αποτύπωσης.
- Μετρήσεις και Βιολογία στην ακρογιαλιά, όπου οι μαθητές συνέλεξαν δείγματα και πραγματοποίησαν ποσοτικές μετρήσεις και στατιστική καταγραφή μικροπλαστικών, στο πλαίσιο συνεργασίας του σχολείου με το ερευνητικό ιστιοφόρο Tara (που μελετά τη θαλάσσια βιοποικιλότητα και τη ρύπανση από πλαστικά).

Επιστρέφοντας από μια τέτοια εμπειρία, όχι μόνο μαθαίνεις νέες μεθόδους, αλλά εκτιμάς εκ νέου τα δυνατά σημεία της ελληνικής εκπαίδευσης.

1ο Στάδιο (2025-26): Το διαθεματικό project των αυτοσχέδιων βιβλίων

Το σημαντικότερο όφελος μιας τέτοιας επίσκεψης είναι οι βάσεις για μελλοντική συνεργασία. Με τη συνάδελφο Μαθηματικό του γαλλικού σχολείου, Julie Claire, διαπιστώσαμε ότι διδάσκουμε σε παιδιά της ίδιας ηλικιακής ομάδας (13-14 ετών),

έχοντας κοινή μαθηματική ύλη αλλά και παρόμοιες εφηβικές αναζητήσεις. Έτσι, σχεδιάσαμε ένα κοινό project για τη χρονιά 2025-2026.

Βασισμένο στις αρχές της Παιδαγωγικής Φρενέ (Apostolopoulou, V., 2017 και Freinet, C., 1993) —που ενθαρρύνει τη βιωματική μάθηση, την ελεύθερη έκφραση και την αλληλογραφία— κάθε μαθητής κλήθηκε να δημιουργήσει ένα ατομικό αυτοσχέδιο βιβλιαράκι (από χαρτί, χαρτόνι ή άλλα υλικά) παρουσιάζοντας τη χώρα του.

Η δραστηριότητα αυτή αγκάλιασε πληθώρα αντικειμένων:

- Μαθηματικά & Στατιστική: Σύγκριση πληθυσμιακών δεδομένων, εκτάσεων, γεωγραφικών συντεταγμένων και υψομέτρων ανάμεσα στην Ελλάδα και το Reunion Island.

- Γεωγραφία & Φυσική: Μελέτη του νησιού, των ενεργών ηφαιστείων, του κλίματος και των θαλάσσιων οικοσυστημάτων σε σχέση με την Ελλάδα (κοινά νησιωτικά στοιχεία vs. τροπικό περιβάλλον).

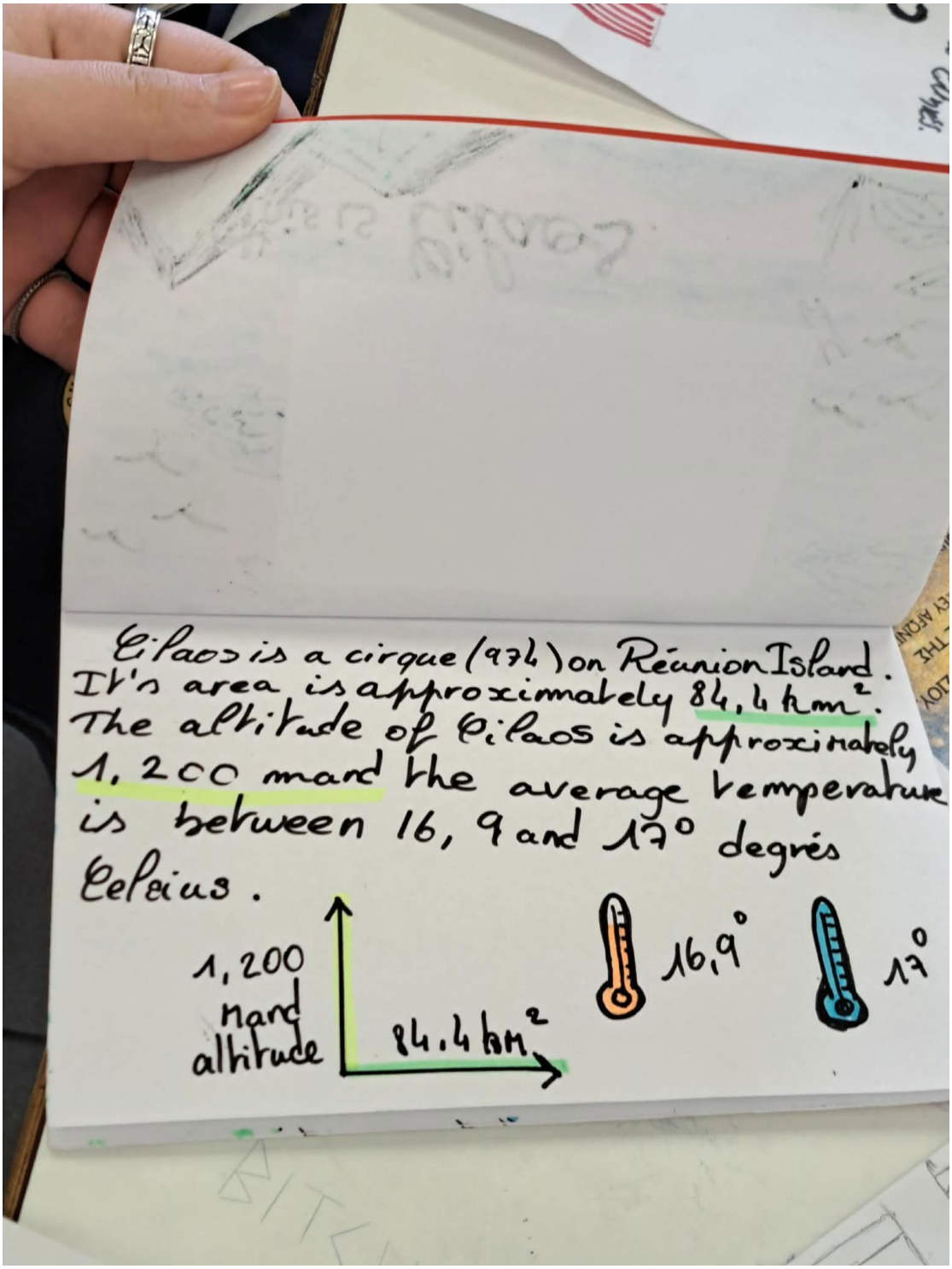
- Οικιακή Οικονομία & Διατροφή: Γνωριμία με τις καθημερινές συνήθειες, τη διατροφή και τις τοπικές κουζίνες.

- Εικαστικά & Τεχνολογία: Σχεδιασμός, διαστάσεις, αναλογίες σελίδων και χειροτεχνική κατασκευή των βιβλίων.

- Ξένες Γλώσσες (Αγγλικά / Γαλλικά)**:** Το μέσο επικοινωνίας και έκφρασης των μαθητών.

Η ολοκλήρωση έγινε στις διακοπές των Χριστουγέννων. Στείλαμε τα βιβλιαράκια ταχυδρομικά μαζί με παραδοσιακά γλυκά. Η διαδικασία αυτή είχε και μια πρακτική πτυχή: οι μαθητές υπολόγισαν και μοιράστηκαν το κόστος αποστολής του δέματος. Για τα περισσότερα παιδιά ήταν η πρώτη φορά στη ζωή τους που έστελναν ή παραλάμβαναν πραγματικό ταχυδρομείο!


RÉUNION
ISLAND
L'Histoire de
La Réunion


Cilaos is a cirque (ψάλι) on Réunion Island.
It's area is approximately 84,4 km².
The altitude of Cilaos is approximately
1,200 mand the average temperature
is between 16,9 and 17° degrés
Celcius.
1,200
mand
altitude
84,4 km²
16,9°
17°



Η χαρά όταν έφτασαν τα αντίστοιχα βιβλιαράκια από το Reunion μετά από δύο μήνες ήταν απερίγραπτη. Τα παιδιά αντάλλασσαν τα βιβλία μεταξύ τους για να τα διαβάσουν όλα, νιώθοντας ότι το μακρινό νησί του Ινδικού Ωκεανού ήρθε δίπλα τους.

Τα βιβλιαράκια παρουσιάστηκαν στη σχολική κοινότητα την ευρωπαϊκή ημέρα των γλωσσών.



2ο Στάδιο (2026-27): «Μαθηματικές Ψηφιακές Καρτ Ποστάλ»

Η εμπειρία του ταχυδρομείου ήταν μοναδική, αλλά η μεγάλη καθυστέρηση στη μεταφορά μάς οδήγησε στο επόμενο βήμα: τη μεταφορά της συνεργασίας στον ψηφιακό κόσμο με **καθαρά μαθηματικό προσανατολισμό** για τη σχολική χρονιά 2026-2027.

Το νέο μας project ονομάζεται «Μαθηματικές Ψηφιακές Καρτ Ποστάλ»:

1. Δημιουργία Πρόκλησης: Κάθε τάξη δημιουργεί και αποστέλλει ανά τακτά χρονικά διαστήματα μια ψηφιακή καρτ ποστάλ. Η καρτ ποστάλ περιλαμβάνει ένα μαθηματικό πρόβλημα/γρίφο εμπνευσμένο από το περιβάλλον, τη γεωγραφία ή τα στοιχεία του νησιού/τόπου της.

2. Επίλυση & Αξιοποίηση Δεδομένων: Η συνεργαζόμενη τάξη καλείται να λύσει την πρόκληση, αξιοποιώντας τις πληροφορίες και τα δεδομένα που εμπεριέχονται στα βιβλία και το υλικό που έχουν ήδη ανταλλάξει.

3. Τηλεδιάσκεψη & Συζήτηση: Στο τέλος κάθε κύκλου, οι μαθητές παρουσιάζουν τις στρατηγικές επίλυσης που ακολούθησαν σε κοινή τηλεδιάσκεψη, συγκρίνοντας διαφορετικές μαθηματικές προσεγγίσεις.

4. Αξιολόγηση & Προοπτική Συνέχειας: Με την ολοκλήρωση της χρονιάς, θα προχωρήσουμε σε μια από κοινού αξιολόγηση της δράσης μαζί με τους ίδιους τους μαθητές. Ανάλογα με τα αποτελέσματα, τις ιδέες των παιδιών και με

αδιαπραγμάτευτο γνώμονα τα παιδαγωγικά οφέλη, θα αποφασίσουμε αν και με ποιον τρόπο θα εξελίξουμε περαιτέρω αυτή τη συνεργασία στο μέλλον.

Σκέψεις για τη μάθηση

Περιμένουμε με ανυπομονησία τις νέες διαδικτυακές, μαθηματικές καρτ ποστάλ/προκλήσεις από το Reunion Island! Πέραν όμως από την προσμονή, η συνολική αποτίμηση αυτής της δράσης αποδεικνύει τα βαθιά οφέλη για τους μαθητές. Η μετατροπή των αφηρημένων μαθηματικών εννοιών σε βιωματικά δεδομένα —όπως οι μετρήσεις, η στατιστική επεξεργασία πληθυσμών και η διαχείριση προϋπολογισμού— ενίσχυσε τη μαθηματική τους αίσθηση (*sense-making*) και την αυτοπεποίθησή τους. Παράλληλα, η καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων (*soft skills*) υπήρξε εντυπωσιακή: τα παιδιά ανέπτυξαν κριτική σκέψη, συνεργατικότητα, δημιουργικότητα μέσω των Εικαστικών, ενώ η ξένη γλώσσα μετατράπηκε από τυπικό σχολικό μάθημα σε ζωντανό εργαλείο διαπολιτισμικού διαλόγου.

Το πιο ουσιαστικό, όμως, είναι ότι οι ίδιοι οι μαθητές περνούν από τον ρόλο του λύτη στον ρόλο του δημιουργού μαθηματικών δραστηριοτήτων. Όταν ο μαθητής καλείται να κατασκευάσει ένα πρόβλημα για έναν συνομήλικό του στην άλλη άκρη του κόσμου, τα Μαθηματικά παύουν να είναι μια αφηρημένη σχολική υποχρέωση. Γίνονται εργαλείο επικοινωνίας, ανακάλυψης και αλληλεπίδρασης. Υπάρχει καλύτερος τρόπος μάθησης;

Βιβλιογραφία

Freinet, C. (1993). Ta technika mesa tou neou scholeiou (Metafrasi / Epimeleia: Paidagogiki Omada «To Skasiarcheio»). Athina: Plethron.

Δικτυογραφία - σύνδεσμοι

Apostolopoulou, V. (2017). I Paidagogiki tou Célestin Freinet stin Ellada mesa apo ta matia ekpaideftikon kai goneon

Ministry of Education, religious affairs and Sports (2024) GREECE erasmus+ report 2014-2027

Το eTwinning ως εργαλείο διασχολικής συνεργασίας και κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης: η περίπτωση του «Compass of the Future»

Χατζηδημητρίου Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc.

Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει το eTwinning πρόγραμμα «Compass of the Future», ένα διασχολικό συνεργατικό έργο στο οποίο συμμετείχαν, κατά το σχολικό έτος 2025-2026, 39 μαθητές ενός εξαθέσιου δημοτικού σχολείου ημιορεινής περιοχής της Δράμας, σε συνεργασία με σχολεία από την Τουρκία και την Πολωνία. Μέσα από συλλογικό e-book ψηφιακής αφήγησης, δημιουργική γραφή ποίησης, κατασκευή ενός εικονογραφημένου «Δέντρου Δεξιοτήτων Ζωής» και βιωματική παρέμβαση στον σχολικό χώρο, το έργο επιδίωξε την καλλιέργεια κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων και τη σύνδεση ενός απομακρυσμένου σχολείου με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική κοινότητα. Το άρθρο περιγράφει τον σχεδιασμό και τα παραγόμενα προϊόντα του έργου, τα συζητά υπό το πρίσμα των κριτηρίων της Εθνικής Ετικέτας Ποιότητας eTwinning και των διεθνών πλαισίων δεξιοτήτων ζωής (ΠΟΥ, CASEL) και καταλήγει σε προτάσεις για την αξιοποίηση αντίστοιχων πρακτικών σε μικρά σχολεία ημιορεινών και αγροτικών περιοχών.

Λέξεις-Κλειδιά: eTwinning, διασχολική συνεργασία, κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση, δεξιότητες ζωής, ψηφιακή αφήγηση

eTwinning as a Tool for Interschool Collaboration and Social-Emotional Learning: The Case of «Compass of the Future»

Chatzidimitriou Vasiliki, Physical Education Teacher, M.Sc.

Abstract

This article presents the eTwinning project 'Compass of the Future', an interschool collaborative project in which 39 students from a small primary school in a semi-mountainous area of Drama, Greece, participated during the 2025-2026 school year, in cooperation with schools from Turkey and Poland. Through a collaborative digital storytelling e-book, creative poetry writing, the construction of an illustrated 'Life Skills Tree', and experiential interventions in the school environment, the project aimed to cultivate social-emotional skills and connect a remote school with the wider European educational community. The article describes the project's design and outputs, discusses them in light of the eTwinning National Quality Label criteria and international life-skills frameworks (WHO, CASEL), and concludes with proposals for applying similar practices in small schools of semi-mountainous and rural areas.

Key-Words: eTwinning, interschool collaboration, social-emotional learning, life skills, digital storytelling

Εισαγωγή

Τα μικρά σχολεία ημιορεινών και αγροτικών περιοχών της ελληνικής περιφέρειας λειτουργούν συχνά σε συνθήκες γεωγραφικής και, εν μέρει, εκπαιδευτικής απομόνωσης. Η περιορισμένη δυναμικότητά τους δεν αναιρεί όμως την ανάγκη έκθεσης των μαθητών τους σε ευρύτερα μαθησιακά περιβάλλοντα, σε συνεργασίες με συνομηλίκους άλλων χωρών και σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές. Το eTwinning, ως δράση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προώθηση της διασχολικής συνεργασίας μέσω Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), προσφέρει ακριβώς αυτή τη δυνατότητα, χωρίς το κόστος και τους περιορισμούς μιας φυσικής μετακίνησης.

Στο πλαίσιο αυτό, το Δημοτικό Σχολείο Καλλιφύτου Δράμας συνίδρυσε και υλοποίησε, κατά το σχολικό έτος 2025-2026, το έργο «Compass of the Future», σε συνεργασία με δημοτικά σχολεία από την Τουρκία και την Πολωνία. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η παρουσίαση του σχεδιασμού, της υλοποίησης και των αποτελεσμάτων του έργου, καθώς και η ανάδειξη της παιδαγωγικής του αξίας, ιδίως ως προς την καλλιέργεια κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων ζωής μέσα από τη διασχολική συνεργασία. Το άρθρο παρουσιάζει αρχικά το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο στηρίχθηκε ο σχεδιασμός του έργου, στη συνέχεια την ταυτότητα και τις επιμέρους δραστηριότητές του, τη μεθοδολογία και την παιδαγωγική προσέγγιση, τα αποτελέσματα, και ολοκληρώνεται με τη συζήτηση και τα συμπεράσματα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το eTwinning ως πλαίσιο συνεργατικής μάθησης

Το eTwinning αποτελεί την παλαιότερη και ευρύτερη ευρωπαϊκή κοινότητα σχολείων, δίνοντας σε εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συνδεθούν, να επικοινωνήσουν και να αναπτύξουν από κοινού παιδαγωγικά έργα μέσω ενός ψηφιακού περιβάλλοντος συνεργασίας (Twinspace). Έρευνες στο πεδίο (Gilleran & Kearney, 2014) καταδεικνύουν ότι η συμμετοχή σε έργα eTwinning επιδρά θετικά τόσο στις ψηφιακές όσο και στις κοινωνικές δεξιότητες εκπαιδευτικών και μαθητών, ενώ ενισχύει τη δημιουργικότητα, την επικοινωνία και τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση μέσα από αυθεντικές, συνθετικές μαθησιακές δραστηριότητες. Η παιδαγωγική αξία των έργων αυτών συνδέεται στενά με τη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού (Vygotsky, 1978), σύμφωνα με την οποία η μάθηση προωθείται αποτελεσματικότερα μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συνεργασία με άλλους, ιδίως όταν αυτή ξεπερνά τα στενά όρια της σχολικής τάξης.

Κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση και δεξιότητες ζωής

Η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση (Social and Emotional Learning – SEL) αναφέρεται στη διαδικασία απόκτησης και εφαρμογής γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν στα παιδιά να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται συναισθήματα, να θέτουν θετικούς στόχους, να δείχνουν ενσυναίσθηση, να χτίζουν υγιείς σχέσεις και να λαμβάνουν υπεύθυνες αποφάσεις. Το πλαίσιο του οργανισμού

CASEL (2020) αναγνωρίζει πέντε βασικές ομάδες ικανοτήτων: αυτοεπίγνωση, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση, δεξιότητες σχέσεων και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Παράλληλα, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO, 1997) έχει προτείνει ένα συγγενές πλαίσιο δέκα βασικών δεξιοτήτων ζωής για παιδιά και εφήβους, στο οποίο περιλαμβάνονται η λήψη αποφάσεων, η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργική και η κριτική σκέψη, η αποτελεσματική επικοινωνία, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η αυτοεπίγνωση, η ενσυναίσθηση και η διαχείριση συναισθημάτων και άγχους. Τα δύο αυτά πλαίσια συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό και αποτέλεσαν, όπως θα αναλυθεί παρακάτω, τον βασικό άξονα γύρω από τον οποίο δομήθηκε το εικονογραφημένο «Δέντρο Δεξιοτήτων Ζωής» του έργου.

Η ενσωμάτωση της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης στην καθημερινή σχολική πράξη –όχι ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο αλλά ως εγκάρσια διάσταση δραστηριοτήτων όπως η δημιουργική γραφή, η αφήγηση ή η ομαδική έκφραση– θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς συνδέει το συναίσθημα με βιωματικές, ουσιαστικές εμπειρίες (Matsangouras, 2000).

Ψηφιακή αφήγηση ως παιδαγωγικό εργαλείο

Η ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling) συνδυάζει την παραδοσιακή τέχνη της αφήγησης με ψηφιακά μέσα, επιτρέποντας στους μαθητές να συνθέτουν, να μοιράζονται και να συνδιαμορφώνουν ιστορίες σε συνεργατικό περιβάλλον (Robin, 2008). Πλατφόρμες όπως το StoryJumper διευκολύνουν αυτή τη διαδικασία σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθιστώντας εφικτή τη συγγραφή ενός κοινού παραμυθιού από μαθητές διαφορετικών χωρών, ο καθένας εκ των οποίων συνεισφέρει το δικό του κεφάλαιο. Η προσέγγιση αυτή εντάσσεται στη λογική της συνεργατικής μάθησης (Johnson & Johnson, 1999), όπου το τελικό προϊόν δεν είναι απλώς άθροισμα ατομικών συνεισφορών αλλά ενιαία, συνδιαμορφωμένη δημιουργία.

Παρουσίαση του προγράμματος «Compass of the Future»

Ταυτότητα του έργου

Το έργο ξεκίνησε με την έναρξη του σχολικού έτους 2025-2026 και ολοκληρώθηκε με τη λήξη του. Σε αυτό συμμετείχαν 39 μαθητές όλων των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου Καλλιφύτου, καθώς και μαθητές αντίστοιχης ηλικίας από δημοτικά σχολεία της Τουρκίας και της Πολωνίας. Γλώσσα εργασίας του έργου ήταν τα αγγλικά, γεγονός που προσέφερε στους μαθητές πρακτική εξάσκηση επικοινωνίας σε πραγματικό, αυθεντικό πλαίσιο. Η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των σχολείων-εταίρων πραγματοποιήθηκε μέσω του ψηφιακού χώρου συνεργασίας (Twinspace) της πλατφόρμας eTwinning, ενώ προβλέφθηκαν και ζωντανές διαδικτυακές συναντήσεις μεταξύ των μαθητών των συνεργαζόμενων σχολείων. Η υλοποίηση του έργου συνοδεύτηκε από τυπικές διαδικασίες διασφάλισης δεοντολογίας (κώδικας δεοντολογίας έργου, έντυπο συγκατάθεσης γονέων) και κατανομής ρόλων μεταξύ των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών, στοιχεία που ενισχύουν τη μεθοδολογική εγκυρότητα της συνεργασίας.

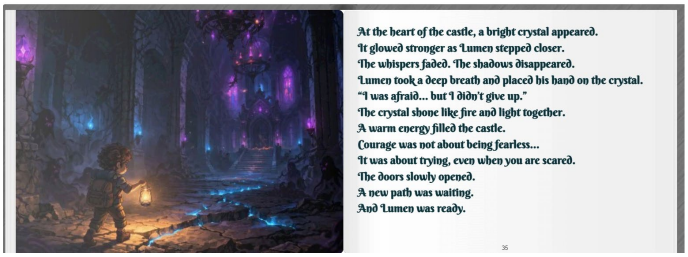
Οι στόχοι του έργου, όπως διατυπώθηκαν στον αρχικό σχεδιασμό, αφορούσαν στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να αναζητούν λύσεις σε καθημερινά προβλήματα, στην καλλιέργεια της αυτοεπίγνωσης, της συνεργατικότητας και της κοινωνικής υπευθυνότητας. Τα αναμενόμενα αποτελέσματα προσδιορίστηκαν σε τέσσερις άξονες: (α) δεξιότητες καθημερινής ζωής (αυτονομία σε βασικές δεξιότητες όπως η μαγειρική, η κηπουρική, οι μικροεπισκευές και η αυτοφροντίδα)· (β) γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, μέσα από την πρακτική εξάσκηση της αγγλικής γλώσσας σε φυσικό περιβάλλον επικοινωνίας με ευρωπαίους συνομηλίκους· (γ) ενσυναίσθηση και κοινωνική ευθύνη, μέσα από δράσεις κοινωνικής ευαισθητοποίησης· και (δ) διαπολιτισμική επίγνωση, μέσα από τη γνωριμία με τον τρόπο ζωής και την εκπαιδευτική κουλτούρα συνομηλίκων σε άλλες χώρες, με στόχο την καλλιέργεια αισθήματος παγκόσμιας πολιτότητας.

Δραστηριότητες του έργου

«The Land of Emotions: Pursuit of the Lost Colors» — συλλογικό e-book στο StoryJumper

Στο πλαίσιο της κεντρικής δραστηριότητας ψηφιακής αφήγησης, τα τρία συνεργαζόμενα σχολεία συνέθεσαν από κοινού ένα ψηφιακό παραμύθι με τίτλο «The Land of Emotions: Pursuit of the Lost Colors» («Η Χώρα των Συναισθημάτων: Στην αναζήτηση των χαμένων χρωμάτων»), αναρτημένο στην πλατφόρμα StoryJumper. Πρωταγωνιστής της ιστορίας είναι ο μικρός ταξιδευτής Lumen, ο οποίος διασχίζει μια «Χώρα Συναισθημάτων» κρατώντας ένα φανάρι, αναζητώντας τα χαμένα χρώματα ενός ουράνιου τόξου. Κάθε συνεργαζόμενο σχολείο ανέλαβε να συγγράψει το δικό του κεφάλαιο, αντιστοιχισμένο σε ένα συγκεκριμένο συναίσθημα-«τόπο» μέσα στην ιστορία (μεταξύ άλλων, τη Σπηλιά του Φόβου, τη Λίμνη της Λύπης, τη Θάλασσα της Ανησυχίας, το Ηφαίστειο του Θυμού και το Χωριό της Ενσυναίσθησης), συνθέτοντας μια ενιαία αφήγηση με πολλαπλές πολιτισμικές φωνές, πριν ο ήρωας φτάσει τελικά στην Πόλη της Ευτυχίας.

Στο Δημοτικό Σχολείο Καλλιφύτου ανατέθηκε το συναίσθημα του Θάρρους, το οποίο αποτυπώθηκε στο κεφάλαιο «The Castle of Courage» («Το Κάστρο του Θάρρους»). Στο κεφάλαιο αυτό, ο Lumen συναντά μια τρεμάμενη γέφυρα πάνω από ένα σκοτεινό χάσμα και φωνές αμφιβολίας που τον ρωτούν «Κι αν πέσεις; Κι αν δεν είσαι έτοιμος;». Παρά τον φόβο, ο ήρωας προχωρά βήμα-βήμα, θυμούμενος όσα έχει ήδη περάσει στο ταξίδι του, και μπαίνει στο Κάστρο, όπου μια φωνή του αποκαλύπτει το κεντρικό νόημα του κεφαλαίου: πως το θάρρος δεν είναι η απουσία φόβου, αλλά η δύναμη να προχωράς παρ' όλα αυτά. Αγγίζοντας έναν λαμπερό κρύσταλλο στην καρδιά του κάστρου, ο Lumen αναγνωρίζει: «Φοβήθηκα... αλλά δεν τα παράτησα», και ο δρόμος ανοίγει μπροστά του προς την Πόλη της Ευτυχίας.



Εικόνα 1. Σελίδα-κορύφωση του κεφαλαίου «The Castle of Courage»: ο Lumen αγγίζει τον κρύσταλλο στην καρδιά του κάστρου, από το συλλογικό e-book «The Land of Emotions».

Αξίζει να σημειωθεί η θεματική συνέπεια ανάμεσα στο κεφάλαιο του e-book και το ποίημα «Το Θάρρος» που παρουσιάζεται στη συνέχεια: και τα δύο κείμενα, παραγόμενα από τους ίδιους μαθητές στο πλαίσιο της ίδιας ανάθεσης συναισθήματος, χρησιμοποιούν ανεξάρτητα το ίδιο κεντρικό σύμβολο —ένα μικρό φως ή φανάρι που φωτίζει το σκοτάδι— για να αποδώσουν το θάρρος, στοιχείο που υποδηλώνει συνεκτική εννοιολογική επεξεργασία του θέματος από την τάξη.

Poetry Notebook: το ποίημα «Το Θάρρος»

Παράλληλα με το e-book, οι μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου Καλλιφύτου συνέθεσαν, μέσα από ομαδική δημιουργική διαδικασία, ένα ποίημα εμπνευσμένο από το ίδιο συναίσθημα (Θάρρος), το οποίο εντάχθηκε στο συλλογικό «Poetry Notebook» του έργου. Το ποίημα γράφτηκε αρχικά στα αγγλικά και στη συνέχεια αποδόθηκε και στα ελληνικά, ενώ αμφότερες οι εκδοχές μορφοποιήθηκαν σε ψηφιακή αφίσα με εικονογράφηση των ίδιων των μαθητών. Το ελληνικό κείμενο του ποιήματος παρατίθεται παρακάτω ως δείγμα του παραγόμενου έργου:

Το Θάρρος

Μερικές φορές η καρδιά μου χτυπά δυνατά,
σαν καταιγίδα που φυσά ξαφνικά.
Σύννεφα μαύρα γεμίζουν τον ουρανό,
και νιώθω πως θέλω να κρυφτώ κι εγώ.
Μα παίρνω ανάσα, σταματώ,
και κάνω ένα βήμα μικρό.
Βήμα βήμα προχωρώ,
και κάθε μέρα πιο θαρραλέος γίνομαι εγώ.

Το Θάρρος είναι ένα φως μικρό,
που λάμπει μέσα στο σκοτάδι το βαθύ.
Με βοηθά να προσπαθώ ξανά,
να φτάνω όνειρα ψηλά.
Το Θάρρος είναι φως ζεστό,
που λάμπει πάντα φωτεινό.

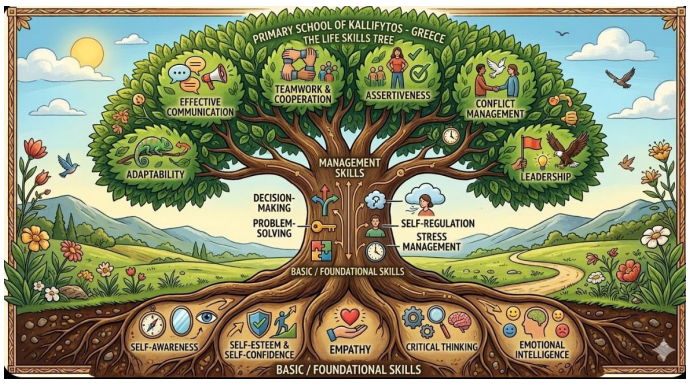
(Μαθητές Ε΄ τάξης, Δημοτικό Σχολείο Καλλιφύτου)

Παράλληλα, μαθητές της Δ΄ τάξης επεξεργάστηκαν το ίδιο θέμα μέσα από τη δική τους εκδοχή του ποιήματος, ακολουθώντας την ίδια διαδικασία καταιγισμού ιδεών. Η σύνθεση δεν ήταν έργο μίας μόνο τάξης αλλά προέκυψε μέσα από εκ περιτροπής γραφή στον διαδραστικό πίνακα, στην οποία συμμετείχαν διαδοχικά μαθητές διαφορετικών τάξεων και ηλικιών, ο καθένας προσθέτοντας τον δικό του στίχο ή τη δική του ιδέα στο κοινό κείμενο — μια πρακτική που ενισχύει τον διατμηματικό, ολοσχολικό χαρακτήρα της δραστηριότητας, συνεπή με τη μικρή δυναμικότητα και την εξαθέσια δομή του σχολείου.

Το «Δέντρο Δεξιοτήτων Ζωής» (Life Skills Tree)

Μία από τις πιο ουσιαστικές δραστηριότητες του έργου ήταν η συλλογική κατασκευή ενός εικονογραφημένου «Δέντρου Δεξιοτήτων Ζωής», αντίστοιχη δραστηριότητα με αυτή που αναφέρεται στο Twinspace ως «Life Skills Forest». Η διαδικασία ξεκίνησε με ανοιχτή, ομαδοσυνεργατική συζήτηση στον διαδραστικό πίνακα της τάξης, στην οποία συμμετείχαν μαθητές διαφορετικών ηλικιών του σχολείου. Μέσα από καταιγισμό ιδεών, οι μαθητές κατέγραψαν αρχικά έννοιες όπως ο σεβασμός, η κριτική σκέψη, η διαχείριση δεξιοτήτων και η σχέση του εαυτού με την κοινωνία, οργανώνοντας σταδιακά τις ιδέες τους σε ένα νοητικό χάρτη (mind map) γύρω από τον πυρήνα «ο εαυτός μου».

Η συνεργατική αυτή επεξεργασία αποτυπώθηκε στη συνέχεια σε μια ενιαία, εικονογραφημένη αφίσα, οργανωμένη σε τρία επίπεδα, σε αντιστοιχία με τα πλαίσια δεξιοτήτων ζωής που παρουσιάστηκαν παραπάνω: στις ρίζες του δέντρου τοποθετήθηκαν οι θεμελιώδεις δεξιότητες (αυτοεπίγνωση, αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, ενσυναίσθηση, κριτική σκέψη, συναισθηματική νοημοσύνη)· στον κορμό οι δεξιότητες διαχείρισης (λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων, αυτορρύθμιση, διαχείριση άγχους)· και στην κόμη οι διαπροσωπικές και ηγετικές δεξιότητες (αποτελεσματική επικοινωνία, ομαδικότητα και συνεργασία, αυτοπεποίθηση/διεκδικητικότητα, διαχείριση συγκρούσεων, προσαρμοστικότητα, ηγεσία).



Εικόνα 2. Το «Δέντρο Δεξιοτήτων Ζωής» του Δημοτικού Σχολείου Καλλιφύτου – Ελλάδα.

Η δομή αυτή δεν αποτελεί τυχαία εικαστική επιλογή: αναπαράγει με σαφήνεια την ιεράρχηση από τις θεμελιώδεις προς τις σύνθετες δεξιότητες που προτείνουν τόσο το πλαίσιο του ΠΟΥ (1997) όσο και το πλαίσιο του CASEL (2020), καθιστώντας το δέντρο ένα εποπτικό, προσιτό σε παιδιά εργαλείο αναπαράστασης ενός αφηρημένου θεωρητικού μοντέλου.

Λοιπές συνεργατικές δραστηριότητες

Το έργο περιελάμβανε επιπλέον μια σειρά συμπληρωματικών δράσεων, οι οποίες ενίσχυσαν το εύρος και τη συνέχειά του καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους: έναν συλλογικό Νέφος Λέξεων (Word Cloud) με όρους σχετικούς με τις δεξιότητες ζωής· ένα μελοποιημένο «Τραγούδι των Δεξιοτήτων Ζωής» (Life Skills Song)· ένα περιοδικό απλών πειραμάτων (Simple Experiments Series Magazine)· ένα ψηφιακό ενημερωτικό φυλλάδιο του έργου (Project E-Brochure)· καθώς και τον συμμετοχικό σχεδιασμό λογότυπου και αφίσας του έργου, οι οποίοι συνοδεύτηκαν από έρευνες προτίμησης και αξιολόγησης μεταξύ των μαθητών των συνεργαζόμενων σχολείων, ώστε το τελικό οπτικό υλικό του έργου να προκύψει μέσα από συμμετοχική, δημοκρατική διαδικασία. Στο πλαίσιο ευαισθητοποίησης, το σχολείο συμμετείχε επίσης στην Ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου (Safe Internet Day) και στην Ημέρα eTwinning (eTwinning Day). Για την υλοποίηση του συνόλου των δράσεων αξιοποιήθηκαν διαδικτυακά εργαλεία Web 2.0, μεταξύ των οποίων το StoryJumper, το Padlet, το Canva και το Mentimeter.

Παιδαγωγική αναβάθμιση της σχολικής αυλής

Παράλληλα με τις ψηφιακές δράσεις, αξιοποιήθηκε και ο φυσικός χώρος του σχολείου, με παρεμβάσεις που απέβλεπαν στην παιδαγωγική αναβάθμιση της σχολικής αυλής ως χώρου βιωματικής μάθησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης — μια διάσταση που συνδέεται άμεσα με την εμπειρία της γράφουσας ως εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής και αναδεικνύει τη δυνατότητα σύνδεσης ενός eTwinning έργου με τον φυσικό, βιωματικό χώρο του σχολείου, πέραν του αμιγώς ψηφιακού πλαισίου.

Μεθοδολογία και παιδαγωγική προσέγγιση

Η υλοποίηση των δραστηριοτήτων ακολούθησε μια κοινή, επαναλαμβανόμενη διαδικασία: αρχικά γινόταν ανάθεση ή επιλογή ενός συναισθήματος ή θέματος σε επίπεδο τάξης· ακολουθούσε ομαδική, προφορική επεξεργασία και καταγραφή στον διαδραστικό πίνακα, με τη συμμετοχή του συνόλου των μαθητών ανεξαρτήτως τάξης· και τέλος το υλικό μεταφερόταν σε τελικό ψηφιακό (e-book, αφίσα, νέφος λέξεων) ή φυσικό προϊόν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η σύνθεση του ποιήματος «Το Θάρρος»: οι μαθητές ξεκίνησαν αναγνωρίζοντας και αποτυπώνοντας σε νοητικό χάρτη στον διαδραστικό πίνακα το αντίθετο συναίσθημα, τον φόβο (σωματικές αντιδράσεις όπως η γρήγορη καρδιά, εικόνες όπως η καταιγίδα), πριν το μετουσιώσουν σταδιακά, μέσα από συλλογική γραφή εκ περιτροπής, σε στίχους για το θάρρος ως τρόπο διαχείρισης και υπέρβασής του — μια τεχνική αντίθεσης εννοιών (contrast mapping) που καθιστά το αφηρημένο συναίσθημα προσιτό μέσα από το βιωμένο του αντίθετο. Η προσέγγιση αυτή στηρίχθηκε σε αρχές ομαδοσυνεργατικής και βιωματικής μάθησης,

με σαφή έμφαση στη συνδιαμόρφωση του τελικού αποτελέσματος από τους ίδιους τους μαθητές, και όχι στην απλή παρουσίαση έτοιμου περιεχομένου από την εκπαιδευτικό.

Σε επίπεδο σχεδιασμού και αξιολόγησης, το έργο ενσωμάτωσε από την αρχή εργαλεία συστηματικής παρακολούθησης: αρχικές έρευνες (pre-surveys) απευθυνόμενες σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, καθώς και τελικές έρευνες αποτίμησης (Teacher Final Survey, Student Latest Survey) στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Η ύπαρξη αυτού του κύκλου αξιολόγησης πριν και μετά την υλοποίηση συνιστά μεθοδολογικά ισχυρότερη προσέγγιση από μια αμιγώς περιγραφική παρουσίαση, καθώς επιτρέπει, τουλάχιστον σε επίπεδο σχεδιασμού, τη σύγκριση αντιλήψεων και δεξιοτήτων πριν και μετά τη συμμετοχή στο έργο. Επιπλέον, η ρητή κατανομή ρόλων και καθηκόντων (Distribution of Duties) μεταξύ των τριών συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών, καθώς και η τεκμηρίωση της σύνδεσης του έργου με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Curriculum Integration), αποτελούν στοιχεία που ενισχύουν τη συστηματικότητα και την παιδαγωγική εγκυρότητα της συνεργασίας. Η διάδοση των αποτελεσμάτων του έργου πραγματοποιήθηκε μέσω κοινωνικών δικτύων (Instagram) και βίντεο (YouTube), ώστε να ενισχυθεί η ορατότητά του εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας.

Αποτελέσματα και ποιοτική αποτίμηση

Η αποτίμηση του έργου βασίζεται κατά κύριο λόγο σε ποιοτικά δεδομένα: την ενεργό συμμετοχή του συνόλου των 39 μαθητών του σχολείου σε όλες τις φάσεις του έργου, τις ζωντανές συναντήσεις με μαθητές των συνεργαζόμενων σχολείων, και κυρίως τα ίδια τα τελικά, ορατά προϊόντα —το e-book «Land of Emotions», το ποίημα «Το Θάρρος» με τη ψηφιακή του αφίσα, το «Δέντρο Δεξιοτήτων Ζωής», το νέφος λέξεων, το τραγούδι, το περιοδικό πειραμάτων και το ενημερωτικό φυλλάδιο— τα οποία συνιστούν απτή τεκμηρίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Η ύπαρξη δομημένων εργαλείων αξιολόγησης (pre/post surveys εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων) προσφέρει επιπλέον δυνατότητα μελλοντικής ποσοτικής ανάλυσης, πέραν της παρούσας ποιοτικής παρουσίασης.

Το έργο υποβλήθηκε προς αξιολόγηση για την απόκτηση της Εθνικής Ετικέτας Ποιότητας eTwinning, αίτημα που εκκρεμεί κατά τον χρόνο συγγραφής του παρόντος άρθρου, καθώς οι σχετικές αξιολογήσεις ολοκληρώνονται συνήθως στο τέλος Αυγούστου. Εξετάζοντας το έργο υπό το πρίσμα των βασικών κριτηρίων που θέτει η Εθνική Υπηρεσία Υποστήριξης eTwinning (Εθνική Υπηρεσία Υποστήριξης eTwinning Ελλάδας, 2024) (παιδαγωγική καινοτομία, ενσωμάτωση στη διδακτέα ύλη, συνεργασία μεταξύ σχολείων-εταίρων, δημιουργική χρήση ΤΠΕ και ορατά αποτελέσματα), το «Compass of the Future» εμφανίζει ισχυρές ενδείξεις πλήρωσής τους:

Παιδαγωγική καινοτομία: η ανάθεση συναισθημάτων ανά σχολείο για τη συγγραφή κοινού παραμυθιού, καθώς και η μετουσίωση ενός θεωρητικού πλαισίου δεξιοτήτων ζωής σε ένα προσιτό, εικονογραφημένο «δέντρο», συνιστούν πρωτότυπες, συμμετοχικές μεθοδολογίες προσέγγισης της συναισθηματικής αγωγής.

Συνεργασία μεταξύ σχολείων-εταίρων: η συνεισφορά κάθε σχολείου σε ένα κοινό, ενιαίο τελικό προϊόν (e-book, νέφος λέξεων, τραγούδι), καθώς και η ρητή κατανομή ρόλων και η τεκμηρίωση δεοντολογίας, πιστοποιούν ουσιαστική, όχι τυπική, συνεργασία.

Δημιουργική χρήση ΤΠΕ: η αξιοποίηση πολλαπλών ψηφιακών εργαλείων (StoryJumper, Twinspace, Padlet, Canva, Mentimeter) για διαφορετικούς σκοπούς — αφήγηση, οπτικοποίηση ιδεών, σχεδιασμό, έρευνα γνώμης— υπερβαίνει τη μονοδιάστατη χρήση ενός μόνο εργαλείου.

Ορατά αποτελέσματα: το ολοκληρωμένο e-book, η ψηφιακή αφίσα του ποιήματος, το «Δέντρο Δεξιοτήτων Ζωής», το ενημερωτικό φυλλάδιο, το περιοδικό πειραμάτων και η ανάρτηση υλικού στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης του σχολείου συνιστούν πλούσιο, πολύμορφο τελικό αποτύπωμα του έργου.

Συζήτηση

Τα δεδομένα του έργου συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση και οι δεξιότητες ζωής ενισχύονται αποτελεσματικά όταν εντάσσονται σε αυθεντικές, συνεργατικές δραστηριότητες με νόημα για τους μαθητές, όπως η από κοινού συγγραφή μιας ιστορίας ή ενός ποιήματος με συνομηλίκους άλλων χωρών, ή η συλλογική οπτικοποίηση ενός αφηρημένου θεωρητικού πλαισίου σε ένα εικονογραφημένο δέντρο. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ένα μικρό, εξαθέσιο σχολείο ημιορεινής περιοχής κατόρθωσε να αναπτύξει ισότιμη συνεργασία με σχολεία μεγαλύτερων ευρωπαϊκών πόλεων, αίροντας εν μέρει τη γεωγραφική του απομόνωση, ενώ παράλληλα οι μαθητές εξασκήθηκαν στην αγγλική γλώσσα σε αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί η εννοιολογική συνάφεια ανάμεσα στο θέμα που ανατέθηκε στο ελληνικό σχολείο (το Θάρρος) και στη διαδικασία μέσα από την οποία οι ίδιοι οι μαθητές το επεξεργάστηκαν δημιουργικά: το ποίημα περιγράφει μια σταδιακή, βήμα-βήμα πορεία από τον φόβο στη θάρρος, μια εξέλιξη που αντανακλά ουσιαστικά και την ίδια τη διαδικασία συμμετοχής των μαθητών σε ένα απαιτητικό, διεθνές συνεργατικό έργο.

Βασικός περιορισμός της παρούσας παρουσίασης είναι το γεγονός ότι, παρότι το έργο ενσωμάτωσε δομημένα εργαλεία αξιολόγησης (pre/post surveys), τα ποσοτικά τους ευρήματα δεν αναλύονται στο παρόν άρθρο, το οποίο επικεντρώνεται σε ποιοτική περιγραφή της διαδικασίας και των παραγόμενων προϊόντων. Μελλοντική επεξεργασία των δεδομένων αυτών θα μπορούσε να ενισχύσει περαιτέρω την τεκμηρίωση του αντίκτυπου του έργου.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Το έργο «Compass of the Future» καταδεικνύει ότι το eTwinning μπορεί να λειτουργήσει ως ουσιαστικό εργαλείο διασχολικής συνεργασίας και κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, ακόμη και σε πλαίσια μικρών σχολείων της

ελληνικής υπαίθρου. Η συνδυαστική αξιοποίηση ψηφιακής αφήγησης, δημιουργικής γραφής, εικονογραφημένης αναπαράστασης θεωρητικών πλαισίων δεξιοτήτων ζωής και βιωματικής παρέμβασης στον σχολικό χώρο ανέδειξε νέους τρόπους προσέγγισης της συναισθηματικής αγωγής, ενώ η συμμετοχή του συνόλου του μαθητικού δυναμικού του σχολείου ενίσχυσε το αίσθημα κοινότητας.

Προτείνεται η συστηματική ανάλυση των δεδομένων από τις έρευνες αξιολόγησης (pre/post surveys) σε μελλοντική δημοσίευση, ώστε να τεκμηριωθεί ποσοτικά ο αντίκτυπος του έργου, καθώς και η διάχυση της πρακτικής σε άλλα μικρά σχολεία, τα οποία μπορούν να αξιοποιήσουν το eTwinning ως προσιτό μέσο σύνδεσης με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική κοινότητα, χωρίς το κόστος φυσικής κινητικότητας. Ιδιαίτερα χρήσιμη κρίνεται η αξιοποίηση εικονογραφημένων, προσιτών σε παιδιά αναπαραστάσεων θεωρητικών πλαισίων (όπως το «Δέντρο Δεξιοτήτων Ζωής»), οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν μεταφέρσιμο εργαλείο και για άλλες σχολικές μονάδες, ανεξάρτητα από τη συμμετοχή τους σε διεθνές συνεργατικό έργο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). CASEL's SEL Framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?

Ethniki Ypiresia Ypostirixis eTwinning Elladas [eTwinning Greece National Support Service]. (2024). Kritiria axiologisis Ethnikis Etiketas Poiotitas [National Quality Label evaluation criteria]. Anaktithike apo www.etwinning.gr

Gilleran, A., & Kearney, C. (2014). eTwinning ten years on: Impact on teachers' practice, skills, and professional development. Central Support Service for eTwinning, European Schoolnet.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5th ed.). Allyn & Bacon.

Kampylis, P., Bocconi, S., & Punie, Y. (2012). Towards a mapping framework of ICT-enabled innovation for learning. JRC-IPTS, European Commission.

Matsangouras, I. (2000). Omadosynergatiki Didaskalia kai Mathisi [Cooperative Teaching and Learning]. Athina: Ekdoseis Grigori.

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. Theory into Practice, 47(3), 220–228.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

World Health Organization. (1997). Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools (WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2). Geneva: WHO.

Από τη σχολική ηγεσία στον σχολικό μετασχηματισμό. Συνθετική ερμηνεία οργανωσιακών μηχανισμών μέσα από μία ποιοτική και μία ποσοτική έρευνα σε Κύπρο και Ελλάδα

Vathoula Stylianou & Dimitra Tsapatsari
Vathoula Stylianou, ORCID: https://orcid.org/0009-0005-0188-0948 | Dimitra Tsapatsari

Περίληψη

Το άρθρο αναπτύσσει μια θεωρητικά τεκμηριωμένη συνθετική ερμηνεία των οργανωσιακών μηχανισμών μέσω των οποίων η σχολική ηγεσία συνδέεται με τον σχολικό μετασχηματισμό. Αξιοποιούνται συμπληρωματικά μία ποιοτική μεταπτυχιακή έρευνα για την ψηφιακή ηγεσία και τον σχολικό μετασχηματισμό στη δημόσια μέση εκπαίδευση της Κύπρου και μία ποσοτική μεταπτυχιακή έρευνα για τη σχέση ηγετικών στυλ, σχολικού κλίματος και επαγγελματικής ικανοποίησης στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η συνθετική ανάγνωση των δύο ερευνών δείχνει ότι η ηγεσία δεν παράγει την αλλαγή με άμεσο ή γραμμικό τρόπο, αλλά την καθιστά δυνατή μέσα από αλληλένδετες διεργασίες: εμπιστοσύνη, οργανωσιακή κουλτούρα, σχολικό κλίμα, συνεργασία, επαγγελματική μάθηση και οργανωσιακή ικανότητα. Το άρθρο υποστηρίζει ότι ο βιώσιμος σχολικός μετασχηματισμός δεν είναι τεχνικό αποτέλεσμα ούτε απλή εφαρμογή πολιτικών, αλλά συλλογική οργανωσιακή δυνατότητα που οικοδομείται μέσα από σχέσεις, κοινές αξίες και συστηματική επαγγελματική μάθηση.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική ηγεσία, ποιοτική έρευνα, ποσοτική έρευνα, εμπιστοσύνη, οργανωσιακή κουλτούρα, σχολικό κλίμα, επαγγελματική μάθηση, σχολικός μετασχηματισμός

Εισαγωγή

Η σχολική ηγεσία αποτελεί σταθερά κεντρικό άξονα της διεθνούς συζήτησης για τη σχολική βελτίωση. Η σημασία της, ωστόσο, δεν έγκειται στην υπόθεση ότι ο/η διευθυντής/ντρια μπορεί να παραγάγει μόνος/η του/της την αλλαγή. Έγκειται κυρίως στην ικανότητα της ηγετικής λειτουργίας να δημιουργεί τις συνθήκες μέσα στις οποίες η αλλαγή γίνεται παιδαγωγικά νοητή, επαγγελματικά αποδεκτή και οργανωσιακά βιώσιμη. Για τον λόγο αυτό, η σύγχρονη βιβλιογραφία μετατοπίζεται από την αναζήτηση του «καλύτερου» ηγετικού στυλ προς την ανάλυση των μηχανισμών μέσω των οποίων η ηγεσία επηρεάζει την κουλτούρα, την εμπιστοσύνη, τη συνεργασία και την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών (Gümüş et al., 2026· Leithwood et al., 2020).

Η μετατόπιση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία σε συγκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως εκείνα της Κύπρου και της Ελλάδας. Οι σχολικές μονάδες λειτουργούν συχνά με περιορισμένη τυπική αυτονομία και καλούνται να υλοποιήσουν πολιτικές που σχεδιάζονται κεντρικά. Η συνθήκη αυτή δεν ακυρώνει τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας· αντίθετα, τον καθιστά πιο σύνθετο. Η ηγεσία καλείται να μεταφράζει τις εξωτερικές απαιτήσεις σε εσωτερικές διαδικασίες νοηματοδότησης, να μειώνει την αβεβαιότητα των εκπαιδευτικών και να διαμορφώνει ένα περιβάλλον όπου η αλλαγή μπορεί να γίνει συλλογική υπόθεση.

Το παρόν άρθρο αξιοποιεί ως εμπειρική βάση δύο μεταπτυχιακές έρευνες: μία ποιοτική και μία ποσοτική. Η ποιοτική έρευνα της Στυλιανού (2026) διερεύνησε την ψηφιακή ηγεσία και τον σχολικό μετασχηματισμό στη δημόσια μέση εκπαίδευση της Κύπρου, εστιάζοντας στις

εμπειρίες, τις ερμηνείες και τις οργανωσιακές συνθήκες που διαμορφώνουν την αλλαγή. Η ποσοτική έρευνα της Τσαπατσάρη (2026) εξέτασε, στο πλαίσιο της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τη σχέση ανάμεσα στα ηγετικά στυλ, το σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι δύο έρευνες διαφέρουν ως προς τη χώρα, τη βαθμίδα και τη μεθοδολογική τους λογική. Ακριβώς αυτή η διαφοροποίηση επιτρέπει μια πιο πλούσια συνθετική ανάγνωση.

Το βασικό ερώτημα του άρθρου είναι: πώς μπορεί να ερμηνευθεί η σύνδεση ανάμεσα στη σχολική ηγεσία και τον σχολικό μετασχηματισμό μέσα από τη συνθετική αξιοποίηση μίας ποιοτικής και μίας ποσοτικής έρευνας σε δύο συγκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα; Η απάντηση που αναπτύσσεται είναι ότι η ηγετική επίδραση δεν είναι άμεση, αλλά ασκείται μέσω αλληλένδετων οργανωσιακών μηχανισμών: εμπιστοσύνης, κουλτούρας, σχολικού κλίματος, συνεργασίας, επαγγελματικής μάθησης και οργανωσιακής ικανότητας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η έρευνα για την εκπαιδευτική ηγεσία έχει αναπτύξει πολλαπλές προσεγγίσεις, όπως η μετασχηματιστική, η κατανεμημένη, η παιδαγωγική, η μαθησιακά προσανατολισμένη και η ολοκληρωμένη ηγεσία. Η ταξινόμηση αυτή παραμένει χρήσιμη, επειδή φωτίζει διαφορετικές πλευρές της ηγετικής πράξης. Παράλληλα, όμως, μπορεί να οδηγήσει σε περιοριστική λογική, όπου η συζήτηση εξαντλείται στην επιλογή μοντέλου. Η πρόσφατη χαρτογράφηση των Gümüş et al. (2026) δείχνει ότι το πεδίο κινείται προς πιο σύνθετες και συνδυαστικές προσεγγίσεις, οι οποίες εξετάζουν πώς διαφορετικές μορφές ηγεσίας αλληλοσυμπληρώνονται στην πράξη.

Σε αυτή τη βάση, η ανάλυση χρειάζεται να μετακινηθεί από το ερώτημα «ποιο μοντέλο είναι ανώτερο» προς το ερώτημα «μέσω ποιων διεργασιών επιδρά η ηγεσία στη σχολική ζωή». Οι Leithwood et al. (2020) υποστηρίζουν ότι η επιτυχημένη σχολική ηγεσία διαμορφώνει κατευθύνσεις, αναπτύσσει ανθρώπους, ανασχεδιάζει τον οργανισμό και βελτιώνει τη διδασκαλία. Οι λειτουργίες αυτές δεν είναι ανεξάρτητες· συγκροτούν ένα πλέγμα επιδράσεων μέσα από το οποίο οι εκπαιδευτικοί αποκτούν σαφήνεια, υποστήριξη και δυνατότητα συλλογικής δράσης.

Η εμπιστοσύνη αποτελεί θεμελιώδη οργανωσιακό πόρο, επειδή μειώνει την αβεβαιότητα και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε διαδικασίες αλλαγής χωρίς να βιώνουν την αλλαγή ως απειλή. Οι Bryk και Schneider (2002) ανέδειξαν την εμπιστοσύνη ως βασικό πόρο σχολικής βελτίωσης, ενώ η Tschannen-Moran (2014) τη συνέδεσε με αξιοπιστία, ικανότητα, ειλικρίνεια, φροντίδα και ανοιχτότητα. Στο ίδιο πνεύμα, οι Keravnos και Symeou (2024) αναδεικνύουν, στο κυπριακό πλαίσιο, ότι οι διευθυντές υψηλής εμπιστοσύνης χαρακτηρίζονται από δικαιοσύνη, σεβασμό, συνέπεια, εχεμύθεια, οργανωτική ικανότητα και υποστηρικτική διαθεσιμότητα.

Ωστόσο, η εμπιστοσύνη αποκτά διάρκεια μόνο όταν ενσωματώνεται στην οργανωσιακή κουλτούρα και στο σχολικό κλίμα. Οι Schein και Schein (2017) περιγράφουν την κουλτούρα ως σύστημα κοινών παραδοχών, αξιών και τρόπων δράσης. Στο σχολείο, η κουλτούρα βιώνεται καθημερινά ως κλίμα σχέσεων, αναγνώρισης, επικοινωνίας, συμμετοχής και επαγγελματικής ασφάλειας. Με αυτή την έννοια, η κουλτούρα και το κλίμα αποτελούν τις μορφές μέσα στις οποίες η εμπιστοσύνη σταθεροποιείται ή αποδυναμώνεται.

Η συνεργασία λειτουργεί ως ο μηχανισμός που μεταφέρει την εμπιστοσύνη και την κουλτούρα στο επίπεδο της παιδαγωγικής πράξης. Όταν παραμένει περιστασιακή ή γραφειοκρατική, η μετασχηματιστική της αξία είναι περιορισμένη. Όταν όμως οργανώνεται γύρω από κοινή ανάλυση προβλημάτων, ανταλλαγή πρακτικών, αναστοχασμό και αμοιβαία υποστήριξη, μετατρέπεται σε διαδικασία επαγγελματικής μάθησης. Οι Hargreaves και Fullan (2012) υπογραμμίζουν ότι το επαγγελματικό κεφάλαιο αναπτύσσεται μέσα από τον συνδυασμό ανθρώπινου, κοινωνικού και αποφασιστικού κεφαλαίου, ενώ οι Bellibaş et al. (2025) δείχνουν ότι η οριζόντια και κάθετη εμπιστοσύνη συνδέονται με τη μαθησιακά προσανατολισμένη ηγεσία και τη συλλογική κουλτούρα των εκπαιδευτικών.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Το άρθρο δεν αποτελεί μετα-ανάλυση ούτε συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Υιοθετεί θεωρητικά τεκμηριωμένη ερμηνευτική σύνθεση, η οποία αξιοποιεί δύο διαφορετικά εμπειρικά σώματα δεδομένων με σκοπό να αναδείξει κοινούς οργανωσιακούς μηχανισμούς. Η επιλογή αυτή είναι κατάλληλη επειδή οι δύο έρευνες δεν έχουν σχεδιαστεί ως ενιαία μεικτή μελέτη, αλλά μπορούν να διαβαστούν συμπληρωματικά: η ποιοτική έρευνα φωτίζει το βάθος των εμπειριών και των νοηματοδοτήσεων, ενώ η ποσοτική έρευνα παρέχει ενδείξεις σχέσεων ανάμεσα σε βασικές μεταβλητές της σχολικής λειτουργίας.

Η ποιοτική έρευνα της Στυλιανού (2026) βασίστηκε σε ημιδομημένες συνεντεύξεις με στελέχη σχολικής ηγεσίας δημόσιων σχολείων μέσης εκπαίδευσης στην Κύπρο και ανέλυσε θεματικά τις αντιλήψεις τους για την ψηφιακή ηγεσία, την οργανωσιακή κουλτούρα, τη συνεργασία, την επαγγελματική μάθηση και τις θεσμικές προκλήσεις. Η ποσοτική έρευνα της Τσαπατσάρη (2026) βασίστηκε σε δομημένο ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και εξέτασε συσχετίσεις ανάμεσα σε ηγετικά στυλ, σχολικό κλίμα και επαγγελματική ικανοποίηση.

Η συνθετική διαδικασία ακολούθησε τρία στάδια. Πρώτον, εντοπίστηκαν οι βασικοί θεωρητικοί άξονες που διατρέχουν τη διεθνή βιβλιογραφία: ηγεσία, εμπιστοσύνη, κουλτούρα, κλίμα, συνεργασία, επαγγελματική μάθηση και οργανωσιακή ικανότητα. Δεύτερον, αντιστοιχίστηκαν τα ευρήματα των δύο ερευνών με τους άξονες αυτούς, χωρίς να εξισωθούν οι μεθοδολογίες ή τα εκπαιδευτικά πλαίσια. Τρίτον, διαμορφώθηκε ενιαία ερμηνευτική αλληλουχία που εξηγεί πώς η ηγεσία μετατρέπεται σε δυνατότητα σχολικού μετασχηματισμού. Επομένως, η εγκυρότητα της σύνθεσης δεν στηρίζεται σε στατιστική γενίκευση, αλλά στη θεωρητική συνοχή, στη συμπληρωματικότητα των δεδομένων και στη διαφάνεια της ερμηνευτικής διαδικασίας.

Συνθετική ερμηνεία ευρημάτων

Η συνδυαστική ανάγνωση των δύο ερευνών δείχνει ότι η σχολική ηγεσία λειτουργεί ως αφετηριακός οργανωσιακός μηχανισμός. Στην ποσοτική έρευνα, οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται τη διεύθυνση ως υποστηρικτική, συμμετοχική και προσανατολισμένη σε σαφές παιδαγωγικό όραμα αξιολογούν θετικότερα τόσο το σχολικό κλίμα όσο και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη διεθνή βιβλιογραφία που συνδέει την παιδαγωγική ηγεσία με θετικές στάσεις εκπαιδευτικών, όπως εμπιστοσύνη, δέσμευση και επαγγελματική ικανοποίηση (Hallinger et al., 2025).

Η ποιοτική έρευνα εμβαθύνει στο πώς παράγεται αυτή η σύνδεση. Οι συμμετέχοντες δεν περιγράφουν την ηγεσία ως απλή διοικητική εποπτεία, αλλά ως ικανότητα διαμόρφωσης κοινού νοήματος, καλλιέργειας συνεργασίας και στήριξης των εκπαιδευτικών απέναντι στις απαιτήσεις της ψηφιακής και οργανωσιακής αλλαγής. Η ψηφιακή ηγεσία, επομένως, δεν εμφανίζεται ως τεχνοκρατική δεξιότητα, αλλά ως μορφή σχολικής ηγεσίας που συνδέει την τεχνολογία με κουλτούρα, σχέσεις, επαγγελματική μάθηση και παιδαγωγικό σκοπό.

Το δεύτερο κρίσιμο εύρημα αφορά την εμπιστοσύνη. Στην ποσοτική έρευνα, το θετικό σχολικό κλίμα και η επαγγελματική ικανοποίηση μπορούν να ερμηνευθούν ως δείκτες ενός περιβάλλοντος όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται υποστήριξη, αναγνώριση και δυνατότητα συμμετοχής. Στην ποιοτική έρευνα, η εμπιστοσύνη εμφανίζεται ως προϋπόθεση ανάληψης πρωτοβουλιών, ιδιαίτερα όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνται να χρησιμοποιήσουν νέες τεχνολογίες, να συνεργαστούν ή να αναπροσαρμόσουν πρακτικές. Η εμπιστοσύνη δεν είναι απλώς θετικό συναίσθημα· αποτελεί λειτουργική προϋπόθεση αλλαγής.

Το τρίτο εύρημα αφορά την οργανωσιακή κουλτούρα και το σχολικό κλίμα. Η ποσοτική έρευνα δείχνει ότι η ηγεσία συνδέεται με το κλίμα της σχολικής μονάδας, ενώ η ποιοτική έρευνα εξηγεί τη διαδικαστική πλευρά αυτής της σύνδεσης: κοινές αξίες, ανοιχτή επικοινωνία, συνεργατικές ομάδες, αναγνώριση της προσπάθειας και αίσθηση κοινού σκοπού. Με άλλα λόγια, η κουλτούρα λειτουργεί ως πλαίσιο μέσα στο οποίο η ηγετική πρόθεση μετατρέπεται σε καθημερινή οργανωσιακή πρακτική.

Το τέταρτο εύρημα αφορά τη συνεργασία και την επαγγελματική μάθηση. Η ποιοτική έρευνα αναδεικνύει πρακτικές όπως μικρές ομάδες εργασίας, άτυπη αλληλοϋποστήριξη, ανταλλαγή ψηφιακών εργαλείων, mentoring και μάθηση μεταξύ συναδέλφων. Η ποσοτική έρευνα, από την άλλη πλευρά, δείχνει ότι η ποιότητα της ηγεσίας και του σχολικού κλίματος συνδέεται με την επαγγελματική ικανοποίηση, δηλαδή με μια βασική συνθήκη που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή. Η σύνθεση των δύο ευρημάτων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική μάθηση δεν παράγεται μόνο από εξωτερικές επιμορφώσεις, αλλά και από τη συλλογική ικανότητα του σχολείου να μαθαίνει από την ίδια του την πράξη.

Συνολικά, η συνθετική ερμηνεία μπορεί να αποδοθεί ως αλληλουχία οργανωσιακών μηχανισμών: η σχολική ηγεσία ενεργοποιεί την εμπιστοσύνη· η εμπιστοσύνη σταθεροποιείται μέσα στην κουλτούρα και το κλίμα· η κουλτούρα διευκολύνει τη συνεργασία· η συνεργασία μετατρέπεται σε επαγγελματική μάθηση· και η επαγγελματική μάθηση συγκροτεί οργανωσιακή ικανότητα. Η αλληλουχία αυτή δεν αποτελεί νέο θεωρητικό μοντέλο με καθολικές αξιώσεις, αλλά ερμηνευτικό σχήμα που προκύπτει από τη συνδυαστική ανάγνωση μίας ποιοτικής και μίας ποσοτικής έρευνας.

Συζήτηση

Η παρούσα σύνθεση υποστηρίζει ότι ο σχολικός μετασχηματισμός δεν είναι πρωτίστως τεχνικό ή διοικητικό ζήτημα. Είναι οργανωσιακό, σχεσιακό και επαγγελματικό επίτευγμα. Η θέση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική σε μια περίοδο κατά την οποία η εκπαιδευτική αλλαγή συχνά ταυτίζεται με νέες τεχνολογίες, πλατφόρμες ή κεντρικές πολιτικές. Τα δεδομένα των δύο ερευνών δείχνουν ότι τέτοιες παρεμβάσεις αποκτούν ουσία μόνο όταν ενσωματώνονται σε σχολεία με εμπιστοσύνη, συνεργατική κουλτούρα και δυνατότητα συλλογικής μάθησης.

Η πρώτη θεωρητική συμβολή του άρθρου είναι η μετατόπιση από τη μορφή της ηγεσίας στη λειτουργία της. Το κρίσιμο δεν είναι αν ο/η διευθυντής/ντρια ταξινομείται ως μετασχηματιστικός, κατανεμημένος ή παιδαγωγικός ηγέτης. Το κρίσιμο είναι αν οι πρακτικές του/της καλλιεργούν οργανωσιακές συνθήκες που καθιστούν δυνατή τη βελτίωση. Η προσέγγιση αυτή τοποθετεί την ηγεσία στο επίπεδο των σχέσεων, των αξιών και των καθημερινών επαγγελματικών πρακτικών.

Η δεύτερη συμβολή αφορά την αναβάθμιση της εμπιστοσύνης από διαπροσωπική ποιότητα σε οργανωσιακό μηχανισμό. Η εμπιστοσύνη δεν είναι απλώς ευχάριστο χαρακτηριστικό του σχολικού περιβάλλοντος. Είναι προϋπόθεση για ανάληψη πρωτοβουλιών, αποδοχή ανατροφοδότησης, διάχυση γνώσης και συμμετοχή σε αλλαγές που εμπεριέχουν αβεβαιότητα. Πρόσφατες έρευνες στην Κύπρο επιβεβαιώνουν ότι η εμπιστοσύνη συνδέεται με συγκεκριμένες ηγετικές πρακτικές, όπως δικαιοσύνη, αξιοπιστία, διαφάνεια και αναγνώριση της επαγγελματικής γνώσης των εκπαιδευτικών (Keravnos & Symeou, 2024· Keravnos et al., 2025).

Η τρίτη συμβολή αφορά τα συγκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα. Τα ευρήματα δεν οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ο συγκεντρωτισμός ακυρώνει τη σχολική ηγεσία. Δείχνουν, πιο σύνθετα, ότι η ηγεσία σε τέτοια συστήματα ασκείται μέσα από περιορισμούς, αλλά και μέσα από μικροχώρους παιδαγωγικής και οργανωσιακής πρωτοβουλίας. Γίνεται κρίσιμη ακριβώς επειδή μπορεί να μετατρέπει τις θεσμικές απαιτήσεις σε συλλογικά κατανοητές και παιδαγωγικά εφαρμόσιμες πρακτικές.

Η συζήτηση συνδέεται και με τα ευρήματα του TALIS 2024 για την Κύπρο, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ανάγκες επαγγελματικής μάθησης σε πεδία όπως η αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης, οι ψηφιακοί πόροι και η υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ ταυτόχρονα επισημαίνουν εμπόδια χρόνου και κινήτρων (OECD, 2025). Η εικόνα αυτή ενισχύει το επιχείρημα ότι η σχολική βελτίωση δεν μπορεί να στηριχθεί μόνο σε εργαλεία ή οδηγίες, αλλά χρειάζεται οργανωσιακές δομές που υποστηρίζουν τους ανθρώπους του σχολείου.

Θεωρητικές και πρακτικές προεκτάσεις

Σε θεωρητικό επίπεδο, το άρθρο προτείνει να κατανοηθεί η σχολική ηγεσία ως μηχανισμός ανάπτυξης οργανωσιακής ικανότητας. Η προσέγγιση αυτή συνδέει τη βιβλιογραφία για την ηγεσία με τη βιβλιογραφία για την εμπιστοσύνη, την κουλτούρα, το σχολικό κλίμα και την επαγγελματική μάθηση. Έτσι, ο σχολικός μετασχηματισμός δεν αντιμετωπίζεται ως αποτέλεσμα μεμονωμένης ηγετικής δράσης, αλλά ως προϊόν συλλογικών οργανωσιακών διεργασιών.

Σε πρακτικό επίπεδο, η επιμόρφωση των σχολικών ηγετών χρειάζεται να δώσει μεγαλύτερη έμφαση σε δεξιότητες οικοδόμησης εμπιστοσύνης, ενεργητικής ακρόασης, διαχείρισης κουλτούρας, αναγνώρισης της επαγγελματικής γνώσης των εκπαιδευτικών και δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης. Η διοικητική επάρκεια παραμένει αναγκαία, αλλά δεν αρκεί. Ο/η σχολικός/ή ηγέτης/ιδα χρειάζεται να λειτουργεί ως οργανωσιακός/ή συντονιστής/ρια που καλλιεργεί σχέσεις, διαχειρίζεται αντιστάσεις και στηρίζει τη συλλογική ανάπτυξη.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, οι μεταρρυθμίσεις δεν μπορούν να περιορίζονται στην έκδοση οδηγιών ή στην παροχή εργαλείων. Χρειάζονται χρόνος για συνεργασία, δομές υποστήριξης μέσα στη σχολική μονάδα, επαγγελματική μάθηση συνδεδεμένη με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και μηχανισμοί που ενισχύουν την εμπιστοσύνη μεταξύ ηγεσίας

και προσωπικού. Χωρίς αυτές τις προϋποθέσεις, ακόμη και οι πιο καλοσχεδιασμένες πολιτικές κινδυνεύουν να παραμείνουν επιφανειακές.

Περιορισμοί και μελλοντική έρευνα

Η εργασία βασίζεται στη συνθετική αξιοποίηση μίας ποιοτικής και μίας ποσοτικής μεταπτυχιακής έρευνας, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικές χώρες, διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης και με διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Συνεπώς, η σύνθεση δεν επιτρέπει στατιστική γενίκευση ούτε υποκαθιστά μια συστηματική συγκριτική μελέτη μεγάλης κλίμακας. Η συμβολή της είναι ερμηνευτική: αναδεικνύει έναν συνεκτικό τρόπο κατανόησης των οργανωσιακών μηχανισμών που συνδέουν τη σχολική ηγεσία με τον μετασχηματισμό.

Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει το προτεινόμενο ερμηνευτικό σχήμα μέσα από μεικτές μεθοδολογίες, μεγαλύτερα δείγματα, συγκριτικές μελέτες σε διαφορετικές βαθμίδες και διαχρονικά ερευνητικά σχέδια. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η εμπιστοσύνη, η οργανωσιακή κουλτούρα και η επαγγελματική μάθηση μεταβάλλονται σε περιόδους ψηφιακής ή θεσμικής αλλαγής.

Συμπεράσματα

Το άρθρο κατέληξε σε μια κεντρική θέση: η σχολική ηγεσία δεν παράγει τον σχολικό μετασχηματισμό άμεσα, αλλά δημιουργεί τις οργανωσιακές συνθήκες μέσα στις οποίες αυτός μπορεί να αναπτυχθεί. Η εμπιστοσύνη, η οργανωσιακή κουλτούρα, το σχολικό κλίμα, η συνεργασία, η επαγγελματική μάθηση και η οργανωσιακή ικανότητα συγκροτούν την αλληλουχία μέσω της οποίας η ηγετική λειτουργία μετατρέπεται σε πραγματική δυνατότητα αλλαγής.

Η σύνθεση μίας ποιοτικής έρευνας από την Κύπρο και μίας ποσοτικής έρευνας από την Ελλάδα έδειξε ότι, παρά τις διαφορές στη μεθοδολογία και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι βασικές οργανωσιακές διεργασίες συγκλίνουν. Η ποιοτική έρευνα φώτισε τον τρόπο με τον οποίο η αλλαγή βιώνεται, νοηματοδοτείται και οργανώνεται στη σχολική πράξη, ενώ η ποσοτική έρευνα ανέδειξε τη σύνδεση ανάμεσα στην ηγεσία, το σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση.

Το αποτέλεσμα είναι ένα συνεκτικό, θεωρητικά θεμελιωμένο και εμπειρικά πληροφορημένο ερμηνευτικό πλαίσιο. Η αξία του δεν βρίσκεται στην προσθήκη ακόμη ενός ηγετικού μοντέλου, αλλά στην καθαρή ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο η ηγεσία γίνεται ουσιαστική όταν οικοδομεί εμπιστοσύνη, καλλιεργεί κουλτούρα συνεργασίας, στηρίζει την επαγγελματική μάθηση και ενδυναμώνει τη συλλογική ικανότητα του σχολείου.

Πίνακας 1. Συνθετική αντιστοίχιση οργανωσιακών μηχανισμών

Μηχανισμός	Ποιοτική έρευνα Κύπρου	Ποσοτική έρευνα Ελλάδας / συνθετική ερμηνεία
Ηγεσία	Διαμόρφωση νοήματος, στήριξη εκπαιδευτικών, σύνδεση τεχνολογίας με παιδαγωγικό σκοπό.	Ηγετικά στυλ συνδέονται με θετικό σχολικό κλίμα και επαγγελματική ικανοποίηση.
Εμπιστοσύνη	Προϋπόθεση ανάληψης πρω-	Το υποστηρικτικό κλίμα

	τοβουλιών και αποδοχής αλλαγής.	ερμηνεύεται ως ένδειξη αναγνώρισης και επαγγελματικής ασφάλειας.
Κουλτούρα / κλίμα	Κοινές αξίες, επικοινωνία και συνεργατικές πρακτικές διευκολύνουν την αλλαγή.	Το σχολικό κλίμα λειτουργεί ως βασική μεταβλητή σύνδεσης ηγεσίας και ικανοποίησης.
Συνεργασία / μάθηση	Ομάδες εργασίας, mentoring και άτυπη αλληλοϋποστήριξη παράγουν εσωτερική μάθηση.	Η επαγγελματική ικανοποίηση ενισχύει τη συμμετοχή και τη διάθεση συνεργασίας.
Οργανωσιακή ικανότητα	Το σχολείο αποκτά δυνατότητα συλλογικής προσαρμογής σε ψηφιακή και θεσμική αλλαγή.	Η σύνθεση δείχνει ότι ο μετασχηματισμός απαιτεί σταθερές σχέσεις, κλίμα και κοινή μάθηση.

Σημείωση. Ο πίνακας δεν εξισώνει τα δύο εμπειρικά πλαίσια· αποτυπώνει τη συμπληρωματική συμβολή μίας ποιοτικής και μίας ποσοτικής έρευνας στη διαμόρφωση ενιαίας ερμηνευτικής σύνθεσης.

Βιβλιογραφία

Bellibaş, M. Ş., Çelik, M., & Polatcan, M. (2025). The role of horizontal and vertical trust in relationships between learning-centered leadership and collective teacher culture. Psychology in the Schools, 62(11), 4826–4838. https://doi.org/10.1002/pits.70041

Braun, V., & Clarke, V. (2022). Thematic analysis: A practical guide. Sage.

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement. Russell Sage Foundation.

Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş., Esen, M., & Gümüş, E. (2026). Review of leadership models in education: Exploring geographical, methodological, and conceptual variations. Educational Management Administration & Leadership. https://doi.org/10.1177/17411432261451468

Hallinger, P., Liu, S., & Chen, L. (2025). Principal instructional leadership and teacher attitudes: A meta-analytic review, 1989–2024. European Journal of Education, 60(4), e70199. https://doi.org/10.1111/ejed.70199

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press.

Keravnos, N., Lipsou, E., & Pavlakis, M. (2025). Building high faculty trust through leadership integration in Cypriot primary schools: The role of transformational, instructional and distributed styles. Educational Management Administration & Leadership. https://doi.org/10.1177/17411432251398349

Keravnos, N., & Symeou, L. (2024). Practices, behaviours and actions of highly trusted primary school principals in Cyprus: An in-depth examination. Educational Management Administration & Leadership. https://doi.org/10.1177/17411432241262388

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. School Leadership & Management, 40(1), 5–22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

OECD. (2025). Results from TALIS 2024: Country note – Cyprus. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9350e952-en

Schein, E. H., & Schein, P. A. (2017). Organizational culture and leadership (5th ed.). Wiley.

Stylianou, V. (2026). Psifiaki igesia kai scholikos metaschimatismos sti dimosia mesi ekpaidefsi tis Kyprou [Adimosiefti metaptychiaki diatrivi]. Panepi-stimio Lemesou.

Tsapatsari, D. (2026). O rolos tou Diefthynti sti diamorfosi tou scholikou kli-matos: Dierevnisi tis schesis igetikon styl, apotelesmatikis igesias kai epangelmatikis ikanopoiisis ekpaideftikon stin Protovathmia Ekpaidefsi [Adimosiefti metaptychiaki diatrivi]. Panepistimio Lemesou.

Tschannen-Moran, M. (2014). Trust matters: Leadership for successful schools (2nd ed.). Jossey-Bass.

Διερεύνηση της σχολικής κουλτούρας και της συνεργατικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών

Αθανάσιος Χαμουρούδης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά τη σχολική κουλτούρα και τη συνεργατική λειτουργία των σχολικών μονάδων μέσα από τις απόψεις 100 εκπαιδευτικών. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το School Culture Survey – Teacher Form (SCS-TF), το οποίο περιλαμβάνει 35 δηλώσεις και αξιολογεί έξι διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλότερη αξιολόγηση στη Συνεργασία για τη Μάθηση (M = 3,60) και στη Συνεργασία Εκπαιδευτικών (M = 3,56), ενώ χαμηλότερα αξιολογήθηκε η Συνεργατική Ηγεσία (M = 3,36). Η ηλικία και τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας παρουσίασαν αρνητικές συσχετίσεις με όλες τις διαστάσεις, ενώ το επίπεδο σπουδών θετικές. Επιπλέον, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες τιμές από τους άνδρες σε όλες τις εξεταζόμενες διαστάσεις. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη σημασία της συνεργασίας, της επαγγελματικής ανάπτυξης και της συμμετοχικής ηγεσίας στη διαμόρφωση θετικής σχολικής κουλτούρας.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολική κουλτούρα, συνεργατική ηγεσία, συνεργασία εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη, σχολική μονάδα

Abstract

The present study investigates school culture and the collaborative functioning of school units through the views of 100 teachers. Data were collected using the School Culture Survey – Teacher Form (SCS-TF), which consists of 35 items and assesses six dimensions of school culture. The findings showed that Collaboration for Learning received the highest mean score (M = 3.60), followed by Teacher Collaboration (M = 3.56), whereas Collaborative Leadership received the lowest score (M = 3.36). Age and total years of teaching experience were negatively correlated with all dimensions of school culture, while educational level showed positive correlations. In addition, female teachers reported significantly higher scores than male teachers across all examined dimensions. The findings highlight the importance of collaboration, professional development, and participatory leadership in shaping a positive school culture.

Key-words: school culture, collaborative leadership, teacher collaboration, professional development, school unit

Εισαγωγή

Η σχολική κουλτούρα αποτελεί κρίσιμη διάσταση της οργάνωσης και της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, καθώς αποτυπώνει το σύνολο των κοινών αξιών, πεποιθήσεων, προσδοκιών και πρακτικών που διαμορφώνουν την καθημερινή συμπεριφορά των μελών της σχολικής κοινότητας. Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα υπογραμμίζουν ότι το σχολικό περιβάλλον μπορεί να διευκολύνει ή να αναστείλει την εφαρμογή νέων γνώσεων και πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς, με ιδιαίτερη σημασία να αποδίδε-

ται στη στάση της ηγεσίας, στις επαγγελματικές σχέσεις και στην ύπαρξη κοινού προσανατολισμού (McChesney & Cross, 2023).

Ιδιαίτερα σημαντική συνιστώσα της θετικής σχολικής κουλτούρας είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών. Η ανταλλαγή εμπειριών, ο κοινός σχεδιασμός, η ανοιχτή συζήτηση των διδακτικών πρακτικών και η αμοιβαία υποστήριξη μπορούν να ενισχύσουν τόσο την επαγγελματική μάθηση όσο και τη συλλογική λειτουργία του σχολείου. Η έρευνα των Corcelles-Seuba et al. (2024), σε 400 εκπαιδευτικούς, έδειξε ότι η συστηματική αμοιβαία παρατήρηση διδασκαλίας μπορεί να βελτιώσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργατική σχολική κουλτούρα, τη συλλογική δράση και τη συνεργασία έναντι της ατομικής εργασίας. Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν την άποψη ότι η συνεργασία δεν αποτελεί απλώς διαπροσωπικό χαρακτηριστικό, αλλά οργανωσιακή διαδικασία που μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές (Corcelles-Seuba et al., 2024).

Παράλληλα, η σχολική ηγεσία διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός συνεργατικού περιβάλλοντος μέσω της ενθάρρυνσης της συμμετοχής, της αναγνώρισης της επαγγελματικής κρίσης των εκπαιδευτικών και της υποστήριξης της καινοτομίας. Στο ελληνικό πλαίσιο, πρόσφατη έρευνα σε 782 εκπαιδευτικούς ολοήμερων δημοτικών σχολείων κατέδειξε ικανοποιητικό επίπεδο συνεργατικής κουλτούρας και σημαντικές σχέσεις μεταξύ επιμέρους διαστάσεών της και μορφών σχολικής ηγεσίας (Tsipa et al., 2025).

Υπό αυτό το πρίσμα, η παρούσα έρευνα εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συνεργατική ηγεσία, τη συνεργασία εκπαιδευτικών, την επαγγελματική ανάπτυξη, την ενότητα σκοπού, τη συναδελφική υποστήριξη και τη συνεργασία για τη μάθηση. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι:

1. Ποιο είναι το επίπεδο των επιμέρους διαστάσεων της σχολικής κουλτούρας, όπως αυτό αποτυπώνεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών;
2. Σε ποιο βαθμό τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών σχετίζονται με ή διαφοροποιούν τις αντιλήψεις τους για τις επιμέρους διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας;

Θεωρητικό πλαίσιο

Η σχολική κουλτούρα διαμορφώνει το πλαίσιο μέσα στο οποίο οργανώνονται οι σχέσεις, οι πρακτικές και οι διαδικασίες μιας σχολικής μονάδας. Αποτυπώνεται στις κοινές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται οι στόχοι του σχολείου, στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στον βαθμό στον οποίο καλλιεργούνται η εμπιστοσύνη και η συνεργασία. Υπό αυτή την έννοια, η σχολική κουλτούρα δεν αποτελεί ένα στατικό χαρακτηριστικό, αλλά εξελίσσεται μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση μεταξύ διοίκησης, εκπαιδευτικών, μαθητών και οικογενειών. Στην παρούσα έρευνα προσεγγίζεται μέσα από έξι αλληλένδετες διαστάσεις: τη συνεργατική ηγεσία, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική ανάπτυξη, την ενότητα σκοπού, τη συναδελφική υποστήριξη και τη συνεργασία για τη μάθηση.

Η συνεργατική ηγεσία αποτελεί βασικό μηχανισμό διαμόρφωσης των συνθηκών μέσα στις οποίες δραστηριοποιούνται οι εκπαιδευτικοί. Η σύγχρονη προσέγγιση της διοίκησης των σχολικών μονάδων απομακρύνεται από ένα αποκλειστικά ιεραρχικό μοντέλο και δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, στην κατανομή ευθυνών και στη συλλογική λήψη αποφάσεων. Σε έρευνα με δεδομένα από 2.324 εκπαιδευτικούς σε 159 σχολεία, οι Ma και Marion (2024) διαπίστωσαν ότι η κατανεμημένη ηγεσία συνδέεται άμεσα αλλά και έμμεσα με την επαγγελματική συνεργασία των εκπαιδευτικών, μέσω της επαγγελματικής μάθησης και του καινοτόμου σχολικού κλίματος. Αντίστοιχα, οι Ma et al. (2024), μελετώντας 522 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανέδειξαν τη σημασία της συνεργατικής μάθησης και της σχεσιακής εμπιστοσύνης ως μηχανισμών μέσω των οποίων η κατανεμημένη ηγεσία μπορεί να ενισχύσει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με τη συναδελφική υποστήριξη και την εμπιστοσύνη. Η ανταλλαγή γνώσεων, η κοινή αντιμετώπιση προβλημάτων και ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών δράσεων επιτρέπουν τη μετάβαση από μια περισσότερο ατομική μορφή διδασκαλίας σε μια συλλογική επαγγελματική πρακτική. Σε αυτό το πλαίσιο, η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Η συστηματική ανασκόπηση των Salas-Rodríguez και Lara (2023) κατέδειξε τη σύνδεση της συλλογικής αποτελεσματικότητας με τις μαθητικές επιδόσεις, ενώ υπογράμμισε τον ρόλο των διευθυντών στη διαμόρφωση κουλτούρας εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ διοίκησης και εκπαιδευτικού προσωπικού. Η επαγγελματική ανάπτυξη, επομένως, δεν περιορίζεται στην ατομική συμμετοχή σε επιμορφώσεις, αλλά μπορεί να νοηθεί ως συλλογική διαδικασία μάθησης, ανταλλαγής εμπειριών και συνεχούς βελτίωσης της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Παράλληλα, η ύπαρξη κοινής κατεύθυνσης αποτελεί βασικό στοιχείο μιας συνεκτικής σχολικής κουλτούρας. Η ενότητα σκοπού προϋποθέτει ότι τα μέλη του σχολείου κατανοούν και αποδέχονται την αποστολή, τις αξίες και τους βασικούς στόχους της σχολικής μονάδας. Οι Moraal et al. (2024) διαπίστωσαν ότι η ύπαρξη σαφούς σχολικού οράματος συνδέεται με υψηλότερο βαθμό κοινής αποδοχής του οράματος από τους εκπαιδευτικούς και ότι αυτή η κοινή αντίληψη σχετίζεται θετικά με τη συναισθηματική και κανονιστική δέσμευσή τους προς το έργο τους. Συνεπώς, η ενότητα σκοπού μπορεί να λειτουργήσει ως σημείο αναφοράς για τη συλλογική δράση και να ευθυγραμμίσει τις επιμέρους πρακτικές με τις ευρύτερες επιδιώξεις του σχολείου.

Τέλος, η συνεργασία για τη μάθηση επεκτείνει τη σχολική κουλτούρα πέρα από τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και περιλαμβάνει τη σύνδεση σχολείου, μαθητών και οικογένειας. Η επικοινωνία με τους γονείς και η διαμόρφωση κοινών προσδοκιών για την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών αποτελούν σημαντικές προϋποθέσεις μιας λειτουργικής συνεργασίας. Οι Vuorinen και Gu (2023) επισημαίνουν τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην επικοινωνία για τη δημιουργία αποτελεσματικών συνεργασιών μεταξύ οικογένειας και σχολείου, αναδεικνύοντας παράλληλα την ανάγκη ανάπτυξης σχετικών επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα ακολούθησε ποσοτική, διατομεακή ερευνητική προσέγγιση, με στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική κουλτούρα και τη συνεργατική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Το δείγμα αποτέλεσαν 100 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης. Για την επιλογή των συμμετεχόντων εφαρμόστηκε δειγματοληψία ευκολίας, καθώς στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί στους οποίους υπήρχε άμεση δυνατότητα πρόσβασης και οι οποίοι αποδέχθηκαν εθελοντικά να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Η συμμετοχή ήταν ανώνυμη και εθελοντική και οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον ερευνητικό χαρακτήρα και τον σκοπό της μελέτης.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το School Culture Survey – Teacher Form (SCS-TF) των Gruenert και Valentine (2006), εργαλείο που σχεδιάστηκε για την αποτίμηση των κοινών αξιών, των προτύπων συμπεριφοράς και των σχέσεων που χαρακτηρίζουν τη συνεργατική κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας. Το SCS-TF αποτελείται από 35 δηλώσεις, οι οποίες κατανέμονται σε έξι διαστάσεις: Συνεργατική Ηγεσία, Συνεργασία Εκπαιδευτικών, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Ενότητα Σκοπού, Συναδελφική Υποστήριξη και Συνεργασία για τη Μάθηση (Gruenert & Valentine, 2006). Οι απαντήσεις καταγράφηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert, από 1 = Διαφωνώ απόλυτα έως 5 = Συμφωνώ απόλυτα, με υψηλότερη βαθμολογία να υποδηλώνει θετικότερη αντίληψη για την αντίστοιχη διάσταση της σχολικής κουλτούρας. Στο ερωτηματολόγιο συμπεριλήφθηκαν επίσης πέντε ερωτήσεις δημογραφικού και επαγγελματικού χαρακτήρα σχετικά με το φύλο, την ηλικία, το ανώτερο επίπεδο σπουδών, τα συνολικά έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας και τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Η συνολική εσωτερική συνέπεια του εργαλείου στο παρόν δείγμα ήταν ιδιαίτερα υψηλή, με Cronbach’s $\alpha = 0{,}939$.

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του IBM SPSS Statistics. Αρχικά εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική για την παρουσίαση των χαρακτηριστικών του δείγματος και των έξι διαστάσεων της σχολικής κουλτούρας, μέσω συχνοτήτων, μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων. Για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών και των διαστάσεων της σχολικής κουλτούρας χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης Spearman’s rho. Για την εξέταση διαφορών μεταξύ ανδρών και γυναικών εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann–Whitney U. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $p < 0{,}05$.

Αποτελέσματα έρευνας

Αρχικά παρουσιάζονται τα βασικά δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και ακολουθούν τα κυριότερα ευρήματα σχετικά με τις διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας.

Στον Πίνακα 1 φαίνεται ότι το 62,0% των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες και το 38,0% άνδρες. Η συχνότερη ηλικιακή κατηγορία ήταν τα 31–40 έτη (45,0%), ενώ ως

προς τις σπουδές επικράτησε ο μεταπτυχιακός τίτλος (46,0%). Επιπλέον, το 46,0% είχε 6–10 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας και το 45,0% υπηρετούσε σε Γυμνάσιο.

Πίνακας 1. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Χαρακτηριστικό	Κατηγορία	n	%
Φύλο	Άνδρας	38	38,0
	Γυναίκα	62	62,0
Ηλικία	Έως 30 ετών	9	9,0
	31–40 ετών	45	45,0
	41–50 ετών	21	21,0
	51–60 ετών	9	9,0
	61 ετών και άνω	16	16,0
Ανώτερο επίπεδο σπουδών	Πτυχίο Α.Ε.Ι./Α.Τ.Ε.Ι.	43	43,0
	Μεταπτυχιακός τίτλος	46	46,0
	Διδακτορικός τίτλος	11	11,0
Συνολικά έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	0–5 έτη	14	14,0
	6–10 έτη	46	46,0
	11–20 έτη	15	15,0
	21–30 έτη	14	14,0
	Πάνω από 30 έτη	11	11,0
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Πρωτοβάθμια	10	10,0
	Γυμνάσιο	45	45,0
	Γενικό Λύκειο	34	34,0
	Επαγγελματικό Λύκειο	11	11,0

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 2, υψηλότερη μέση βαθμολογία σημειώθηκε στη Συνεργασία για τη Μάθηση (M = 3,60), ακολουθούμενη από τη Συνεργασία Εκπαιδευτικών (M = 3,56) και τη Συναδελφική Υποστήριξη (M = 3,50). Χαμηλότερη βαθμολογία παρουσίασε η Συνεργατική Ηγεσία (M = 3,36).

Πίνακας 2. Περιγραφικά στατιστικά των διαστάσεων της σχολικής κουλτούρας

Διάσταση	M	SD	Min	Max
Συνεργατική Ηγεσία	3,36	0,48	2,45	4,36

Συνεργασία Εκπαιδευτικών	3,56	0,59	2,50	4,50
Επαγγελματική Ανάπτυξη	3,49	0,44	2,60	4,60
Ενότητα Σκοπού	3,46	0,54	2,60	4,60
Συναδελφική Υποστήριξη	3,50	0,59	2,25	4,75
Συνεργασία για τη Μάθηση	3,60	0,54	2,50	4,50

Με βάση τον Πίνακα 3, η ηλικία και τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές αρνητικές συσχετίσεις με όλες τις διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας. Ισχυρότερη ήταν η σχέση της ηλικίας με την Επαγγελματική Ανάπτυξη ($\rho = -0,725$) και των ετών υπηρεσίας με τη Συνεργασία Εκπαιδευτικών ($\rho = -0,721$). Αντίθετα, το επίπεδο σπουδών συσχετίστηκε θετικά με όλες τις διαστάσεις, με ισχυρότερη τη σχέση με τη Συνεργατική Ηγεσία ($\rho = 0,566$).

Πίνακας 3. Συσχετίσεις δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών με τις διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας

Μεταβλητή	Ηλικία	Σπουδές	Έτη υπηρεσίας	Βαθμίδα
Συνεργατική Ηγεσία	−0,691**	0,566**	−0,703**	−0,067
Συνεργασία Εκπαιδευτικών	−0,691**	0,508**	−0,721**	−0,105
Επαγγελματική Ανάπτυξη	−0,725**	0,402**	−0,707**	−0,214*
Ενότητα Σκοπού	−0,670**	0,370**	−0,708**	−0,108
Συναδελφική Υποστήριξη	−0,668**	0,424**	−0,627**	−0,146
Συνεργασία για τη Μάθηση	−0,620**	0,249*	−0,565**	−0,152

Σημείωση. $p < 0,01$. $p < 0,05$.

Τέλος, στον Πίνακα 4 διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο σε όλες τις διαστάσεις ($p < 0,05$), με τις γυναίκες να παρουσιάζουν σταθερά υψηλότερες μέσες βαθμολογίες. Η μεγαλύτερη διαφορά καταγράφηκε στην Ενότητα Σκοπού, όπου οι γυναίκες σημείωσαν $M = 3,65$ έναντι $M = 3,13$ των ανδρών.

Πίνακας 4. Διαφορές στις διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας ως προς το φύλο

Διάσταση	Άνδρες M	Γυναίκες M	p
Συνεργατική Ηγεσία	3,21	3,45	0,036
Συνεργασία Εκπαιδευτικών	3,38	3,67	0,014
Επαγγελματική Ανάπτυξη	3,27	3,62	<0,001

Ενότητα Σκοπού	3,13	3,65	<0,001
Συναδελφική Υποστήριξη	3,20	3,68	<0,001
Συνεργασία για τη Μάθηση	3,40	3,71	0,005

Σημείωση. M = μέσος όρος. Οι συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν με τον έλεγχο Mann–Whitney U.

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν μια συνολικά θετική εικόνα της σχολικής κουλτούρας. Υψηλότερα αξιολογήθηκαν η Συνεργασία για τη Μάθηση και η Συνεργασία Εκπαιδευτικών, γεγονός που καταδεικνύει τη σημασία που αποδίδεται στη συλλογική λειτουργία, στην επικοινωνία και στη συνεργασία στο σχολικό περιβάλλον. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει ότι η ανταλλαγή εμπειριών και ο κοινός σχεδιασμός μπορούν να ενισχύσουν τη συνεργατική σχολική κουλτούρα και την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών (Corcelles-Seuba et al., 2024; Ma & Marion, 2024). Αντίθετα, η Συνεργατική Ηγεσία συγκέντρωσε τη χαμηλότερη βαθμολογία, γεγονός που υποδηλώνει ότι υπάρχουν περιθώρια μεγαλύτερης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και ενίσχυσης των πρωτοβουλιών τους από τη διοίκηση.

Παράλληλα, σημαντικό εύρημα αποτέλεσε η σχέση των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών με τη σχολική κουλτούρα. Η ηλικία και τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας συσχετίστηκαν αρνητικά με όλες τις εξεταζόμενες διαστάσεις, δείχνοντας ότι οι νεότεροι και λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί τείνουν να αντιλαμβάνονται θετικότερα τη συνεργατική λειτουργία του σχολείου. Αντίθετα, το υψηλότερο επίπεδο σπουδών συνδέθηκε με θετικότερες αντιλήψεις για όλες τις διαστάσεις. Επιπλέον, οι γυναίκες παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες από τους άνδρες σε όλες τις διαστάσεις, με μεγαλύτερη διαφοροποίηση στην Ενότητα Σκοπού. Τα αποτελέσματα αυτά αναδεικνύουν ότι η αντίληψη της σχολικής κουλτούρας διαφοροποιείται ανάλογα με τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα

Συνολικά, η συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα ισχυρό στοιχείο της σχολικής κουλτούρας, ενώ η συνεργατική ηγεσία φαίνεται να αποτελεί πεδίο στο οποίο υπάρχει δυνατότητα περαιτέρω βελτίωσης. Η ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, η υποστήριξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και η δημιουργία περισσότερων ευκαιριών συλλογικής δράσης μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση ενός περισσότερο συνεργατικού σχολικού περιβάλλοντος. Παράλληλα, οι διαφοροποιήσεις που εντοπίστηκαν ως προς την ηλικία, την προϋπηρεσία, το επίπεδο σπουδών και το φύλο υποδεικνύουν την ανάγκη να λαμβάνονται υπόψη τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών κατά τον σχεδιασμό σχετικών παρεμβάσεων. Τέλος, η δειγματοληψία ευκολίας και το σχετικά περιορισμένο δείγμα αποτελούν περιορισμούς της έρευνας και απαιτούν προσοχή κατά τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφία

Corcelles-Seuba, M., Sala-Bars, I., Soler, M., & Duran, D. (2024). Impact of reciprocal peer observation on teacher collaboration perceptions. British Educational Research Journal, 50(3), 981–1001. doi10.1002/berj.3958

Ma, L., Yao, H., & Sun, M. (2024). Distributed leadership mirrors teacher professionalism via collaborative learning and relational trust: Evidence from China. Journal of Professional Capital and Community, 9(4), 340–362. doi: 10.1108/JPCC-11-2023-0076

Ma, X., & Marion, R. (2024). How does leadership affect teacher collaboration? Evidence from teachers in US schools. School Effectiveness and School Improvement, 35(2), 116–141. doi: 10.1080/09243453.2024.2330533

McChesney, K., & Cross, J. (2023). How school culture affects teachers' classroom implementation of learning from professional development. Learning Environments Research, 26, 785–801. doi: 10.1007/s10984-023-09454-0

Moraal, E., Suhre, C., & van Veen, K. (2024). The importance of an explicit, shared school vision for teacher commitment. Teaching and Teacher Education, 137, 104387. doi: 10.1016/j.tate.2023.104387

Salas-Rodríguez, F., & Lara, S. (2023). Unpacking collective teacher efficacy in primary schools: Student achievement and professional development. Educational Research for Policy and Practice, 22, 193–214. doi: 10.1007/s10671-022-09326-z

Tsipa, S. G., Karetsou, S. G., Tsipas, N. G., & Stamati, A. V. (2025). Investigating the relationship of the collaborative culture and the full range leadership model in all-day primary schools in Greece. European Journal of Education Studies, 12(7). doi: 10.46827/ejes.v12i7.6054

Valentine, J., & Gruenert, S. W. (2006). Project ASSIST: School Culture Survey. University of Missouri. doi: http://hdl.handle.net/10355/3558

Vuorinen, T., & Gu, L. (2023). Swedish preschool student teachers' views on family–(pre)school partnerships. International Journal about Parents in Education, 13. doi: 10.54195/ijpe.16411

Επαγγελματική ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών

Ευαγγελία Κρεμεζή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc., M.Ed.

Περίληψη

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντική διάσταση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνδέεται με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, το σχολικό κλίμα και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι, μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης, η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η συσχέτισή τους με βασικές θεωρίες κινήτρων. Η βιβλιογραφία αναδεικνύει ως σημαντικούς παράγοντες την αναγνώριση, την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, την αυτονομία, την ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών, τις ευκαιρίες ανέλιξης, τις σχέσεις με μαθητές και συναδέλφους, καθώς και το σχολικό κλίμα και την ηγεσία της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, ο φόρτος εργασίας, η περιορισμένη αυτονομία και οι δυσμενείς εργασιακές συνθήκες λειτουργούν επιβαρυντικά. Συμπερασματικά, η ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης μέσω υποστηρικτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας δύναται να συμβάλει στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματική ικανοποίηση, Εκπαιδευτικοί, Κίνητρα, Εκπαιδευτική ηγεσία

Teachers' Job Satisfaction

Evangelia Kremezi, Secondary Education Teacher (Philologist), M.Sc., M.Ed.

Abstract

Teachers' job satisfaction constitutes an important dimension of educational effectiveness and is associated with the quality of teaching, school climate, and student learning outcomes. The purpose of this study is, through a review of the relevant literature, to investigate the factors influencing teachers' job satisfaction and to relate them to major motivational theories. The literature identifies recognition, personal and professional development, autonomy, responsibility and initiative, career advancement opportunities, relationships with students and colleagues, as well as school climate and leadership, as significant factors contributing to job satisfaction. Conversely, workload, limited autonomy, and unfavorable working conditions may negatively affect teachers' satisfaction. Overall, enhancing teacher job satisfaction through supportive and transformational leadership can contribute to improved school effectiveness. The findings highlight the importance of addressing teachers' needs and motivations in order to foster a collaborative school culture and promote continuous educational improvement.

Key-words: Teachers' job satisfaction, Teachers, Motivation, Educational leadership

Εισαγωγή

Στο σύγχρονο απαιτητικό και πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό συγκείμενο τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί καλούνται καθημερινά να αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα τους. Είναι υπόλογοι στην κοινωνία αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους και ειδικότερα σε ό,τι αφορά στη συμβολή τους στην επιτυχία της κύριας αποστολής του σχολείου, τα υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προς την επίτευξη αυτού του στόχου θεωρείται πολύ σημαντικός, ενώ η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που απορρέει από την εργασία τους επιδρά στον τρόπο που εργάζονται και επηρεάζει καθοριστικά τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης (Γεωργίου & Ηλιοφώτου-Μένον, 2006).

Το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών διερευνάται συστηματικά στο διεθνή χώρο και πολλές μελέτες έχουν επιχειρήσει να προσδιορίσουν τις πηγές της εργασιακής ικανοποίησης και δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών. Και αυτό γιατί, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού ο βαθμός της ικανοποίησης από την εργασία συνδέεται με την ψυχική υγεία του ανθρώπου, την αποδοτικότητα του, τη δημιουργικότητα του και την κοινωνική ευημερία του ίδιου και των άλλων γύρω του (Κάντας, 2009).Τα παραπάνω έχουν άμεσες και ουσιαστικές επιπτώσεις στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, στην επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων, στην πραγμάτωση των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού και γενικότερα στην αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. (Saiti, 2007).

Από θεωρητική άποψη η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με τα κίνητρα εργασίας, με τις στάσεις και με τις αξίες. Οι θεωρίες των κινήτρων αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα σημεία της οργανωσιακής θεωρίας επειδή συσχετίζονται με την εργασιακή αποτελεσματικότητα και τους παράγοντες που τη μεγιστοποιούν. Παράγοντες οργανωτικοί, ατομικοί, κοινωνικοί, περιβαλλοντικοί και πολιτισμικοί επηρεάζουν και καθορίζουν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων (Κάντας, 2009).

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τη σημασία της επαγγελματικής ικανοποίησης τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι μέσα από την βιβλιογραφική επισκόπηση να διερευνήσει και να καθορίσει τους παράγοντες ικανοποίησης που επηρεάζουν τη συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συσχετίζοντας τους με τις θεωρίες των κινήτρων.

Επαγγελματική ικανοποίηση

Εννοιολογική προσέγγιση της Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών. Παρόλο που οι έρευνες προσέγγισαν το φαινόμενο της επαγγελματικής ικανο-

ποίησης με διαφορετικό τρόπο, οι ερευνητές συμφωνούν πως η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή που συνίσταται από πολλά επιμέρους στοιχεία, χωρίς να αρνούνται όμως και την ύπαρξη μιας σφαιρικής ικανοποίησης γενικά από την εργασία (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Ο ορισμός της επαγγελματικής ικανοποίησης από τον Locke (1976) είναι μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την αξιολόγηση της εργασίας ή των εργασιακών εμπειριών κάποιου. Παρόμοια, η εργασιακή ικανοποίηση είναι μια θετική ή αρνητική υποκειμενική αίσθηση του εργαζομένου προς την εργασία του και αναπτύσσεται όταν υπάρχει σύνδεση μεταξύ των απαιτήσεων της εργασίας και των προσδοκιών που ο εργαζόμενος έχει από αυτή (Bush & Middlewood, 2005). Εκφράζει τη σύνδεση μεταξύ των προσδοκιών από την εργασία και των αμοιβών προς τους εργαζόμενους (Akhtar, Hashmi & Naqvi, 2010).

Εξάλλου, η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι στενά συνδεδεμένη με εκείνης της παρώθησης (motivation) και της αποδοτικότητας στην εργασία (job performance). Η πρώτη, η παρώθηση, συνδέεται άμεσα με τις διάφορες ψυχοσωματικές ανάγκες του ατόμου και λειτουργεί συνήθως ως κινητήρια δύναμη που επηρεάζει, σε μεγάλο βαθμό, τη στάση και τη συμπεριφορά του ατόμου στο χώρο της εργασίας του. Η δεύτερη, η αποδοτικότητα στην εργασία, είναι συνήθως το αποτέλεσμα της ικανοποίησης ή μη των αναγκών που προαναφέραμε καθώς και του ευχάριστου ή δυσάρεστου συναισθήματος που νιώθει το άτομο από την ικανοποίηση ή ματαίωση (frustration) των αναγκών αυτών αντίστοιχα (Ερωτοκρίτου, 1996). Ένας ευρύτατα αποδεκτός ορισμός για την επαγγελματική ικανοποίηση είναι αυτός που την ορίζει ως τις θετικές και αρνητικές στάσεις του ατόμου για την εργασία του ή για ορισμένες όψεις αυτής (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Θεωρητική προσέγγιση της Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Η ικανοποίηση στην εργασία προκύπτει από τη διαφορά που υπάρχει μεταξύ των προσδοκιών των εργαζομένων και των πραγματικών αποτελεσμάτων. Είναι δύσκολο ο εργαζόμενος να νιώσει ικανοποίηση χωρίς να έχει κίνητρα ή μπορεί να έχει κίνητρα και να μην αισθάνεται ικανοποιημένος από την εργασία του. Κατά συνέπεια από θεωρητική άποψη η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με τις θεωρίες κινήτρων, με τις στάσεις και τις αξίες (Κάντας, 1993).

Όσον αφορά την εκπαίδευση πρέπει να βρεθούν οι τρόποι με τους οποίους θα δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες εργασίας που να προσφέρουν ικανοποίηση στον εκπαιδευτικό. Υπάρχουν οι εξωτερικοί παράγοντες (συνθήκες εργασίας, αμοιβή, ο προϊστάμενος κ.α.) και οι εσωτερικοί παράγοντες (ψυχοσύνθεση, προσωπικότητα κ.α.) που ενεργοποιούν το άτομο. Εκείνο που κάνει τον εκπαιδευτικό να θέλει να εργαστεί με περισσότερο ζήλο είναι η παρώθηση να ικανοποιήσει τις ανάγκες και τα κίνητρά του. Ταυτόχρονα όμως, αυτό σχετίζεται με τις ανάγκες και τους στόχους του εκπαιδευτικού οργανισμού, γιατί αυτοί επιτυγχάνονται καλύτερα, όταν οι εκπαιδευτικοί είναι παραγωγικοί και αποτελεσματικοί (Πασσιαρδής, 2004).

Αρκετές σχολές έχουν κατά καιρούς μελετήσει την έννοια των κινήτρων από διάφορες σκοπιές, με αποτέλεσμα να έχουν προκύψει πολλές διαφορετικές θεωρίες. Κύριος όμως εμπνευστής «της θεωρίας των κινήτρων» είναι ο Abraham Maslow. Η θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow, βασίζεται σε ένα ιεραρχικό μοντέλο αναγκών. Με βάση αυτό το μοντέλο, οι ανθρώπινες ανάγκες κατηγοριοποιούνται σε πέντε βασικές ομάδες (φυσιολογικές ανάγκες, ασφάλεια, κοινωνικές σχέσεις, αυτοεκτίμηση και αυτοπραγμάτωση). Οι πέντε ανάγκες μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο κατηγορίες: στην κατηγορία που περιλαμβάνει τις ανάγκες κατώτερου επιπέδου (φυσιολογικές, ασφάλεια) και σε εκείνη που περιλαμβάνει τις ανάγκες ανώτερου επιπέδου (κοινωνικές σχέσεις, αυτοεκτίμηση, αυτοπραγμάτωση). Στην ιεραρχική αυτή δομή μία ανάγκη δεν μπορεί να αποτελέσει κίνητρο αν δεν έχει καλυφθεί σε μεγάλο ποσοστό η προηγούμενη. Το σημαντικό, βέβαια, είναι πως προσπαθώντας ο εκπαιδευτικός να καλύψει τις δικές του ανάγκες ανώτερου επιπέδου, να επιτύχει δηλαδή, τη δική του αναγνώριση και αυτοπραγμάτωση, προωθεί ταυτόχρονα και τους στόχους του εκπαιδευτικού οργανισμού στον οποίο ανήκει (Πασσιαρδής, 2004; Θεοφιλίδης, 2012).

Ένας από τους εκφραστές της σύνδεσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με τα κίνητρα εργασίας είναι και ο Herzberg με τη θεωρία των δύο παραγόντων. Ο Herzberg θεωρεί ότι δύο παράγοντες επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, η ικανοποίηση και η δυσαρέσκεια. Η ικανοποίηση σχετίζεται με τα κίνητρα ή τους εσωτερικούς παράγοντες, ενώ η δυσαρέσκεια με τους εξωτερικούς παράγοντες. Ο Herzberg εντόπισε πέντε παράγοντες που λειτουργούν παρωθητικά, ως «κίνητρα» για τον εργαζόμενο και αυτά είναι η επιτυχία, η αναγνώριση, η ικανοποίηση από το επάγγελμα, η υπευθυνότητα και η εξέλιξη, ενώ ως εξωγενή κίνητρα ή «παράγοντες υγιεινής» θεωρεί τις συνθήκες εργασίας, την πολιτική της διεύθυνσης, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την αμοιβή, το κύρος κ.α.). Οι παρωθητικές δυνάμεις συμπίπτουν με τις ανάγκες ανώτερου επιπέδου στην κλίμακα αναγκών του Maslow, ενώ οι ανάγκες που βρίσκονται στα χαμηλότερα επίπεδα ιεραρχίας στην ίδια κλίμακα συμπίπτουν με τους παράγοντες υγιεινής του Herzberg. Μεταφέροντας τη θεωρία του Herzberg στην εκπαίδευση, εάν υπάρχουν οι παρωθητικές δυνάμεις όπως η αναγνώριση, η ανάληψη ευθύνης, η ανέλιξη, τότε ο εκπαιδευτικός αισθάνεται επαγγελματική ικανοποίηση. Εάν όμως δεν υπάρχει αυτή η παρώθηση, τότε τα αποτελέσματα της εργασίας του μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τους μαθητές του (Πασσιαρδής, 2004).

Από τις δυναμικές θεωρίες, εφαρμογή στην εκπαίδευση βρίσκει η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας, του Bandura. Ο Bandura ορίζει την αυτοαποτελεσματικότητα ως την πίστη που έχει ένα άτομο ότι διαθέτει τις ικανότητες να εκτελέσει ένα συγκεκριμένο έργο υπό συγκεκριμένες συνθήκες. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο πιστεύει το άτομο στις δυνατότητές του, τόσο περισσότερο επιμένει και στην προσπάθειά του (Πλατσίδου & Γωνίδα 2005; Γεμέλου, 2010).

Τέλος, ο Vroom με τη θεωρία της προσδοκίας, επιχειρεί να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα επιλέγουν ανάμεσα σε διαφορετικές εναλλακτικές λύσεις, ώστε

να έχουν τα μεγαλύτερα ανταποδοτικά οφέλη. Οι βασικές αρχές της θεωρίας του Vroom είναι, πρώτον, ότι οι άνθρωποι διαμορφώνουν σκέψεις, συναισθήματα και προσδοκίες σχετικά με τις δραστηριότητές τους και τα αποτελέσματα που αυτές έχουν. Επιπλέον, συχνά οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τις προσδοκίες τους, πριν λάβουν αποφάσεις για την ανάληψη μιας δραστηριότητας. Δεύτερο, είναι λογικό ότι οι εργαζόμενοι θα έχουν υψηλότερα κίνητρα, όταν προσδοκούν ότι οι προσπάθειες και η απόδοσή τους θα έχουν επιθυμητά αποτελέσματα. Με άλλα λόγια, η θεωρία υποστηρίζει ότι οι προσδοκίες των ανθρώπων διαμορφώνουν τα κίνητρά τους (Πασσιαρδής, 2004; Γεμέλου, 2010).

Συνοψίζοντας τις διάφορες θεωρίες κινήτρων θα λέγαμε, ότι σε ένα εργασιακό περιβάλλον είναι απαραίτητο να υπάρχουν εκείνα τα κίνητρα που θα οδηγήσουν τους εργαζόμενους σε επαγγελματική ικανοποίηση. Συγκεκριμένα, στο χώρο της εκπαίδευσης, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ότι λειτουργούν ως επιστήμονες και όχι ως εκτελεστές των αποφάσεων κάποιων άλλων, να έχουν τη δυνατότητα ελεύθερης επιλογής διδακτικών μεθόδων και πρακτικών, ώστε να είναι και αποδοτικότεροι στην εργασία τους (Πασσιαρδής, 2004).

Επαγγελματική Ικανοποίηση και Εκπαιδευτικοί

Ο ρόλος και το έργο των εκπαιδευτικών

Η εποχή της Παγκοσμιοποίησης χαρακτηρίζεται από μια σύμπλοκη πραγματικότητα, η οποία ασκεί πιέσεις προς τους σχολικούς οργανισμούς για αναδόμηση και μετατροπή τους σε οργανισμούς μάθησης και ανάπτυξης. Βασικός παράγοντας στην προσπάθεια αυτή είναι ο εκπαιδευτικός και ο ρόλος που έχει να διαδραματίσει, καθώς θεωρείται η κινητήρια δύναμη για να κάνει η εκπαίδευση το άλμα προς τα εμπρός. Καθίσταται λοιπόν σαφές, πως σε συλλογικό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν καθοριστικά τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης (Χατζηγιάννης & Χατζηπαναγιώτου, 2012).

Εστιάζοντας τώρα στα κίνητρα των εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε ότι η σημασία τους έγκειται στο γεγονός ότι το επίπεδο του ενθουσιασμού και της αφοσίωσης του εκπαιδευτικού έχει επίπτωση στα κίνητρα μάθησης, στην προδιάθεση των μαθητών και γενικότερα στη μαθησιακή επιτυχία ή αποτυχία. Με άλλα λόγια, επειδή στην εκπαιδευτική διαδικασία η διαπλοκή των σχέσεων είναι άμεση, όσο περισσότερο παρακινημένος είναι ο εκπαιδευτικός, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες να παρακινηθούν και οι μαθητές για να μάθουν. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί με υψηλά κίνητρα είναι απαραίτητοι για ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα (Γεμέλου, 2010). Επομένως, κάθε προσπάθεια βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη της τις ανάγκες των εκπαιδευτικών καθώς και τους παράγοντες που ενδέχεται να αναστέλλουν ή να μειώνουν την αποδοτικότητα τους. Ιδιαίτερα, η κατανόηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία για την επίτευξη ενός επιτυχούς εκπαιδευτικού συστήματος (Γεμέλου, 2010).

Παράγοντες που συμβάλλουν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναφέρεται στη συναισθηματική σχέση με τον διδακτικό τους ρόλο και αναδύεται μέσα από τη διάκριση της σχέσης ανάμεσα στο τι αναζητούν από τη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός και στο τι αντιλαμβάνεται ότι αυτό του προσφέρει (Zembylas & Papanastasiou, 2004).

Πολλοί είναι οι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι Dinham and Scott (1998) με βάση τη θεωρία του Herzberg υιοθετούν ένα μοντέλο ικανοποίησης που περικλείει παράγοντες στο επίπεδο του συστήματος του σχολείου, όπως το σχολικό κλίμα και η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο Warr (2005) αναφέρει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται από εργασιακούς παράγοντες που έχουν ως αποτέλεσμα την ψυχολογική ευχαρίστηση των εργαζομένων, όπως η ελευθερία και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η αξιοποίηση των προσόντων των εκπαιδευτικών, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η αξιολόγηση της πορείας των εργασιών, οι ευκαιρίες προαγωγής και το ευχάριστο σχολικό κλίμα. Οι έρευνες των Bogler και Nir (2012) έχουν δείξει ότι η ικανοποίηση συνδέεται με τις ευκαιρίες που προσφέρει κάποιος στους εκπαιδευτικούς για λήψη αποφάσεων σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Επιπλέον, οι Κουστέλιος και Κουστέλιου (2001) αναφέρουν εξωγενείς παράγοντες που προκαλούν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και ανάμεσα σ' αυτούς κατατάσσουν το ωράριο, τον μισθό, τις συνθήκες εργασίας, κ.α. Έχει επίσης υποστηριχτεί και διαπιστωθεί από άλλους ερευνητές ότι οι σχέσεις με τους μαθητές αποτελούν έναν από τους πιο βασικούς παράγοντες, όπως και η επικοινωνία με τους συναδέλφους, η δυνατότητα προώθησης νέων σκέψεων, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η αυτονομία, οι σχέσεις με τους διευθυντές κ.α. (Zembylas & Papanastasiou, 2006). Τέλος, οι Bogler και Nir (2012) τονίζουν την σημασία που έχει η άσκηση της ηγεσίας στον σχολείο. Ο διευθυντής πρέπει μέσω της συμπεριφοράς του να ασκεί επιρροή στα άτομα αλλά και να προωθεί το βαθμό αυτονομίας των εργαζομένων.

Επισκόπηση των ερευνών για την Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών

Τις τελευταίες δεκαετίες, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διερευνάται συστηματικά στο διεθνή χώρο και πολλές μελέτες έχουν επιχειρήσει να προσδιορίσουν τις πηγές ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Eliophotou-Menon, Papanastasiou & Zembylas, 2008). Σε έρευνα που έγινε από τον Ostroff (1992) σε ένα δείγμα 13808 καθηγητών διαπιστώθηκε πως η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με την αφοσίωση που δείχνει ένα άτομο για τον οργανισμό στον οποίο εργάζεται, αλλά και με την απόδοση του οργανισμού.

Επιπλέον, η επαγγελματική ικανοποίηση που νιώθει το άτομο από την εργασία του έχει άμεση σχέση με την παραγωγικότητα του. Συγκεκριμένα, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει σχέση με την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου, η οποία βέ-

βαια έχει αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών (Rice, Gentile & McFarlin, 1991). Επίσης, σύμφωνα με άλλη έρευνα η ηγεσία της σχολικής μονάδας επιδρά στο σχολικό κλίμα και κατ' επέκταση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Bogler & Somech, 2004). Τέλος, έρευνα από τους Rhodes, Nevill and Allan (2004) για την επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έδειξε ότι για να επιτευχθεί υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση χρειάζονται καλές σχέσεις με τους συναδέλφους, συνεργασία για την επίτευξη κοινών στόχων, δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών και συνολική προσπάθεια για την επίτευξη αποτελεσματικής γνώσης. Αντίθετα, παράγοντες που μειώνουν σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση είναι ο φόρτος εργασίας και η ενασχόληση με διοικητικά θέματα του σχολείου.

Αναφορικά με τον ελληνικό χώρο, η επισκόπηση ερευνών που διενεργήθηκαν με θέμα την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δείχνει ότι αυτή κυμαίνεται από μέτρια έως αρκετά υψηλή. Έρευνα του Koustelios (2001) για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς έδειξε ότι η συνολική επαγγελματική ικανοποίηση ήταν αρκετά υψηλή. Εξάλλου, σε έρευνα που διενεργήθηκε στην Κύπρο από τους Zembyla & Papanastasiou (2006) διαπιστώθηκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την επαφή που έχουν με τους μαθητές και τους άλλους συναδέλφους, αλλά και με τις ευκαιρίες ν' αναπτύξουν την προσωπικότητα τους. Πηγές δυσαρέσκειας θεωρούνται τα κοινωνικά προβλήματα, η έλλειψη πειθαρχίας και η κακή συμπεριφορά των μαθητών, καθώς επίσης το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, η έλλειψη αυτονομίας, η αξιολόγηση και η απουσία προοπτικής ανέλιξης. Έρευνα της Saiti (2007) για την επαγγελματική ικανοποίηση σε ελληνικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατέδειξε επτά παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία των εκπαιδευτικών: ο ρόλος του διευθυντή και το σχολικό κλίμα, οι δυνατότητες προαγωγής και αμοιβών, η αναγνώριση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών και η εκπαιδευτική διοίκηση, ο μισθός, ο σχολικός οργανισμός, τα συναισθήματα των δασκάλων για τη δουλειά τους και η συνεργασία με τους συναδέλφους. Τέλος, έρευνα που διεξήχθη από τους Eliophotou-Menon, Papanastasiou & Zembylas (2008) σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου κατέδειξε τέσσερις παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών: το φύλο (οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι πιο ικανοποιημένοι από τις γυναίκες), το σχολικό επίπεδο (είναι πιο ευχαριστημένοι όσοι εργάζονται σε χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης), το σχολικό κλίμα και ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους.

Συμπεράσματα

Από την κριτική μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει πως οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέονται με την ικανοποίηση των εσωτερικών αναγκών και κινήτρων του ατόμου παραπέμποντας στη θεωρία αναγκών του Maslow και στη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg. Ως κίνητρα θεωρούνται η προσωπική ανάπτυξη, η αναγνώριση, η ανάληψη ευθυνών και

πρωτοβουλιών, η επιτυχία, η ανέλιξη, η ενδιαφέρουσα εργασία (Κάντας, 1993; Zembyla et al, 2006). Οι εκπαιδευτικοί παρωθούνται από την επιδίωξη υψηλών προσδοκιών και στόχων. Με συνεχή θετική ενίσχυση και ανατροφοδότηση των προσπαθειών τους ωθούνται σε δράση και επίτευξη υψηλών αποτελεσμάτων (Πασσιαρδής, 2004). Εξάλλου, σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να παίζει το σχολικό κλίμα, η εκπαιδευτική διοίκηση, αλλά και οι σχέσεις με τους συναδέλφους και τους μαθητές (Zembyla et al, 2006; Saiti, 2007; Eliophotou-Menon et al, 2008).

Κατά συνέπεια, ο ηγέτης της σχολικής μονάδας μπορεί να στηριχτεί στα κίνητρα «Εργασιακό Ενδιαφέρον», «Αναγνώριση» και «Προσωπική Ανάπτυξη», προκειμένου να επηρεάσει θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Μέσα από το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας μπορεί να δώσει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για άτυπη εξουσία, εμπλοκή, ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Χατζηγιάννης κα, 2012).

Επίσης, ο σχολικός ηγέτης μέσω της παρώθησης και της θετικής ενίσχυσης των προσπαθειών των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχύσει τον παράγοντα ευθύνη και αναγνώριση. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί παράλληλα με την επιδίωξη της επίτευξης των προσωπικών τους στόχων και της αυτοπραγμάτωσης τους, αποκτούν το αίσθημα «του ανήκειν», δεσμεύονται δηλαδή να υλοποιήσουν ότι ανέλαβαν και αποφάσισαν, με αποτέλεσμα να υλοποιούνται αποτελεσματικότερα και οι στόχοι του σχολικού οργανισμού. Τα παραπάνω σηματοδοτούν μια συνεργατική κουλτούρα και ένα καλό σχολικό κλίμα, τα οποία αποτελούν παράγοντες για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Eliophotou-Menon et al, 2008; Θεοφιλίδης, 2012).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως ο ηγέτης μπορεί να στηριχτεί στα κίνητρα «Προσωπική Ανάπτυξη», «Επίτευξη» και «Ανέλιξη», για να καλλιεργήσει τις νόρμες μιας κοινότητας μάθησης, οι οποίες θα εξυψώσουν τη σχολική μονάδα, δημιουργώντας αυτοπαρωθούμενες για ανάπτυξη μαθησιακές κοινότητες, οι οποίες αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτικό ολιστικά, ικανοποιώντας συνολικά τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις ανησυχίες του και απελευθερώνουν το διανοητικό δυναμικό της σχολικής μονάδας για συνεχή και συνολική βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Χατζηγιάννης κα, 2012).

Βιβλιογραφία

Akhtar, S.N., Hashmi, M.A. & Naqvi, S.I. (2010). A comparative study of jobsatisfaction in public and private school teachers at secondary level. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 2*(1), 4222–4228.

Bogler, R. & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education, 20,* 277-289.

Bogler, R. & Nir, A.E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it?. *Journal of Educational Administration, 50* (3), 287-306.

Bush, T. & Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing people in education.* London: Sage publications.

Chatzigiannis, G. & Chatzipanagiotou, P. (2012). I epangelmatiki ikanopoiisi kai epangelmatiki anaptyxi ton Kyprion daskalon os vasikes diastaseis tou epangelmatikou tous rolou. Sto Tsangaridou, N., Mavrou, K., Symeonidou, S., Ftiaka, E., Symeou, L. & Ilia, I. (Epim.). *I Krisi kai o rolos tis Paidagogikis: Thesmoi, Axies, Koinonia.*(164-174). Praktika 12ou Synedriou Paidagogikis Etaireias Kyprou. Lefkosia: Panepistimio Kyprou

Dinham, S. & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration, 36,* 362-378.

Eliophotou-Menon, M., Papanastasiou, E. &Zembylas, M. (2008). Examing the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: evidence from Cyprus. *Journal of the Common wealth Council for Educational Administration & Management, 36,* 75-86.

Erotokritou, M. (1996). Epangelmatiki ikanopoiisi ton ekpaideftikon kai Kypriaki Ekpaidefsi. Synchroni Ekpaidefsi: Trimini Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon, 89, 55-66.

Gemelou, D. (2010). Ta Kinitra ton Ekpaideftikon Anglikis Glossas Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis. *Research Papers in Language Teaching and Learning, 1,* 101-116.

Georgiou, M. & Iliofotou-Menon, M. (2006). Dierevnontas ena dynamiko montelo scheseon stin epangelmatiki ikanopoiisi ton ekpaideftikon, to scholiko klima kai tin apotelesmatikotita tou scholeiou: mia empeiriki erevna sti Mesi Ekpaidefsi. Sto: E. Ftiaka, A. Gagatsis, I. Ilia, I., & M. Modestou, (Epim.). I Synchroni Ekpaideftiki Erevna stin Kypro. (1065-1074). Praktika 9ou Synedriou Paidagogikis Etaireias Kyprou. Lefkosia: Panepistimio Kyprou.

Kantas, A. (1993). Organotiki-Viomichaniki Psychologia. Athina: Ellinika Grammata.

Kantas, A. (2009). Organotiki-Viomichaniki Psychologia. Athina: Ellinika Grammata.

Koustelios, A. & Kousteliou, I. (2001). Epangelmatiki ikanopoiisi kai epangelmatiki exouthenosi stin ekpaidefsi. Psychologia, *8* (1), 30-39.

Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management, 15,* 354-358.

Locke, E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.

Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction attitudes and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology, 77,* 963-974.

Passiardis, P. (2004). Ekpaideftiki igesia. Athina: Metaichmio.

Platsidou, M. & Gonida, E. (2005). Theories kinitron kai i efarmogi tous sto choro tis ergasias. Sto A. Kapsali (Epim. Ekd.), *Organosi kai Dioikisi Scholikon Monadon* (sel. 159-182). Thessaloniki: Ekdoseis Panepistimiou Makedonias.

Rhodes, C., Nevill, A. & Allan, J. (2004). Valuing and supporting teachers: A survey-of teacher satisfaction, dissatisfaction morale and retention within an English Local Education Authority. *Research in Education, 71,* 74-87.

Rice, R.W., Gentile, D.A. & McFarlin, D.B., (1991). Facet importance and job Satisfaction. *Journal of Applied Psychology,76,*31-39.

Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: Factor analysis of the Greek reality. *Management in Education, 21*(2), 23-27.

Theofilidis, Ch. (2012). Scholiki igesia kai dioikisi. Apo ti Grafeiokratia sti Metaschimatistiki Igesia.(2i ekdosi). Athina :Grigori.

Warr, P. (2005). Work, well being and mental Health. In: Barling J., Kelloway K. & Frone M. (eds), *Handbook of Work Stress*. New York: Sage.

Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration, 42*(3), 357-374.

Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and Dissatisfaction in Cyprus. *A Journal of Comparative Education, 36,* 229-247.

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως πεδίο Κριτικής Παιδαγωγικής: Θεωρητικές αναγνώσεις και σύγχρονες τάσεις

Γκολώνης Χρύσανθος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.82 PhDc
Μπελαφέμινε Φρατζέσκα , Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 M.Sc.
Θεοδωράκης Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86 MSc.
Δάβου Φωτεινή Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 89.02 M.Sc.
Καραϊσαρλής Θρασύβουλος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86 M.Sc.

Περίληψη

Η εκπαίδευση των ενηλίκων συνιστά ένα ιδιαίτερα δυναμικό πεδίο θεωρίας και πράξης, το οποίο συνδέεται άμεσα με τις πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές εξελίξεις των σύγχρονων κοινωνιών. Το παρόν άρθρο προσεγγίζει την εκπαίδευση ενηλίκων μέσα από το θεωρητικό πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής, με στόχο να αναδείξει τον χειραφετητικό, δημοκρατικό και κοινωνικά μετασχηματιστικό της χαρακτήρα. Ειδικότερα, εξετάζονται τα βασικά σημεία συνάντησης ανάμεσα στην Κριτική Παιδαγωγική και την Εκπαίδευση Ενηλίκων, με έμφαση στην εμπειρία, στον διάλογο, στον κριτικό αναστοχασμό, στη συμμετοχή και στη χειραφέτηση. Παράλληλα, διερευνώνται σύγχρονες τάσεις που επηρεάζουν το πεδίο, όπως η δια βίου μάθηση, η έμφαση στις δεξιότητες και στην απασχολησιμότητα, οι μικροπιστοποιήσεις, η ψηφιοποίηση της μάθησης, η τεχνητή νοημοσύνη και η ενίσχυση της συμπερίληψης και της ενεργού πολιτειότητας. Μεθοδολογικά, το άρθρο βασίζεται σε ποιοτική και ερμηνευτική προσέγγιση, μέσω κριτικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Η ανάλυση δείχνει ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο κριτικής συνειδητοποίησης και κοινωνικής ενδυνάμωσης, μόνο όταν δεν περιορίζεται σε έναν στενά εργαλειακό και τεχνοκρατικό ρόλο. Ταυτόχρονα, διαπιστώνεται ότι οι σύγχρονες εξελίξεις μπορούν να δημιουργήσουν σημαντικές δυνατότητες πρόσβασης, ευελιξίας και συμμετοχής, αλλά και σοβαρές αντιφάσεις, καθώς ενδέχεται να ενισχύσουν την αποπολιτικοποίηση της μάθησης και την προσαρμογή στις απαιτήσεις της αγοράς. Τέλος, το άρθρο καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η Κριτική Παιδαγωγική παραμένει ένα ιδιαίτερα επίκαιρο θεωρητικό πλαίσιο για την επανανοηματοδότηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως χώρου δημοκρατίας, αναστοχασμού, κοινωνικής δικαιοσύνης και μετασχηματισμού.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Κριτική Παιδαγωγική, χειραφέτηση, κριτικός αναστοχασμός, δια βίου μάθηση, μετασχηματιστική μάθηση, κοινωνικός μετασχηματισμός.

Adult Education as a Field of Critical Pedagogy: Theoretical Perspectives and Contemporary Trends

Chrysanthos Golonis, PhD Candidate - Fratzeska Belafemine, M.Sc. - Georgios Theodorakis, M.Sc. - Fotini Maria Davou, M.Sc. - Thrasyvoulos Karaisarlis, M.Sc.

Abstract

Adult education constitutes a particularly dynamic field of theory and practice, directly connected to the political, social, economic, and cultural developments of contemporary societies. This article approaches adult education through the theoretical lens of Critical Pedagogy, aiming to highlight its emancipatory, democratic, and socially transformative character. More specifically, it examines the main points of convergence between Critical Pedagogy and Adult Education, with particular emphasis on experience, dialogue, critical reflection, participation, and emancipation. At the same time, it explores contemporary trends affecting the field, including lifelong learning, the growing emphasis on skills and employability, micro-credentials, the digitalisation of learning, artificial intelligence, and the promotion of inclusion and active citizenship. Methodologically, the article is based on a qualitative and interpretive approach, employing a critical review of the relevant literature. The analysis demonstrates that Adult Education can function as a field of critical consciousness-raising and social empowerment only when it is not confined to a narrowly instrumental and technocratic role. At the same time, the findings indicate that contemporary developments may create significant opportunities for access, flexibility, and participation, while also generating serious contradictions, since they may reinforce the depoliticisation of learning and its adaptation to labour-market demands. Finally, the article concludes that Critical Pedagogy remains a highly relevant theoretical framework for reconceptualising Adult Education as a space for democracy, reflection, social justice, and transformation.

Key-words: Adult Education, Critical Pedagogy, emancipation, critical reflection, lifelong learning, transformative learning, social transformation.

Εισαγωγή

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί ένα ιδιαίτερα δυναμικό και πολυδιάστατο πεδίο της παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης, το οποίο είναι στενά συνδεδεμένο με τις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές μεταβολές των σύγχρονων κοινωνιών. Σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από ταχύτατες τεχνολογικές εξελίξεις, αναδιάρθρωση της εργασίας, διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και ενίσχυση της ανάγκης για διαρκή μάθηση, η Εκπαίδευση Ενηλίκων καλείται να υπερβεί έναν στενά τεχνικό ή εργαλειακό ρόλο και να αναδειχθεί σε χώρο προσωπικής ανάπτυξης, κοινωνικής συμμετοχής και κριτικής συνειδητοποίησης. Η εκπαιδευτική διαδικασία των ενηλίκων δεν αφορά μόνο την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και τη δυνατότητα κατανόησης της πραγματικότητας, αμφισβήτησης κυρίαρχων αντιλήψεων και ενεργού παρέμβασης στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η Κριτική Παιδαγωγική προσφέρει ένα ιδιαίτερα γόνιμο θεωρητικό εργαλείο για την προσέγγιση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση όχι ως ουδέτερη διαδικασία μετάδοσης πληροφοριών, αλλά ως βαθιά κοινωνική και πολιτική πράξη, η οποία μπορεί είτε να αναπαράγει υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας είτε να συμβάλει στη χειραφέτηση των υποκειμένων.

Βασικές έννοιες, όπως ο διάλογος, η κριτική συνείδηση, ο αναστοχασμός, ο κοινωνικός μετασχηματισμός και η ενδυνάμωση, αποκτούν κεντρική σημασία, ιδίως όταν αναφέρονται σε ενηλίκους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι εισέρχονται στη μαθησιακή διαδικασία φέροντας εμπειρίες, βιώματα, κοινωνικούς ρόλους και ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις για τον κόσμο (Freire, 2018; Brookfield, 2005; Merriam & Bierema, 2013).

Σκοπός της μελέτης

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως πεδίο Κριτικής Παιδαγωγικής, με εστίαση τόσο στις βασικές θεωρητικές αναγνώσεις που συγκροτούν αυτή τη σχέση όσο και στις σύγχρονες τάσεις που μπορούν να επηρεάσουν τον χαρακτήρα και τη λειτουργία της. Ειδικότερα, επιδιώκεται να αναδειχθούν οι βασικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής που μπορούν να αξιοποιηθούν στην ερμηνεία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, να εξεταστεί με ποιους τρόπους μπορεί να λειτουργήσει η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως διαδικασία κριτικής συνειδητοποίησης, κοινωνικού μετασχηματισμού και ενδυνάμωσης, καθώς και να αποτιμηθούν κριτικά οι σύγχρονες εξελίξεις που ενισχύουν ή περιορίζουν τον χειραφετητικό της προσανατολισμό.

Ερευνητικά ερωτήματα

Η μελέτη έχει οργανωθεί γύρω από τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι σύγχρονες τάσεις που μπορούν να αναδιαμορφώσουν το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων;
2. Ποιες αντιφάσεις μπορούν να ανακύψουν ανάμεσα στη χειραφετητική αποστολή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και στις εργαλειακές απαιτήσεις της αγοράς, της πιστοποίησης και της απασχολησιμότητας;

Μεθοδολογία

Μεθοδολογικά, το άρθρο βασίζεται σε ποιοτική, θεωρητική και ερμηνευτική προσέγγιση, μέσω κριτικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Ειδικότερα, αξιοποιείται η ελληνόγλωσση και διεθνής βιβλιογραφία που σχετίζεται με την Εκπαίδευση Ενηλίκων, την Κριτική Παιδαγωγική, τη μετασχηματιστική μάθηση και τις σύγχρονες εξελίξεις που επηρεάζουν το πεδίο. Η ανάλυση έχει οργανωθεί σε τρία επίπεδα:

1. Στην εννοιολογική αποσαφήνιση των βασικών όρων και των θεωρητικών παραδοχών.
2. Στη συγκριτική και ερμηνευτική ανάγνωση βασικών θεωρητικών προσεγγίσεων.
3. Στην κριτική σύνθεση των σύγχρονων τάσεων υπό το πρίσμα της δημοκρατικής συμμετοχής, της χειραφέτησης και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθοδολογίας κρίθηκε κατάλληλη, καθώς το αντικείμενο της συγκεκριμένης μελέτης δεν αφορά την αποτύπωση πρωτογενών εμπειρικών δεδομένων, αλλά τη θεωρητική διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η Εκπαίδευση Ενηλίκων νοηματοδοτείται ως πεδίο Κριτικής Παιδαγωγικής στο σύγχρονο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί ένα σύνθετο και διεπιστημονικό πεδίο μελέτης, το οποίο έχει αναπτυχθεί μέσα από τη διασταύρωση των επιστημών της κοινωνιολογίας, της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και της πολιτικής θεωρίας. Η ιδιαιτερότητά της έγκειται στο γεγονός ότι δεν αφορά απλώς μια ηλικιακή κατηγορία εκπαιδευομένων, αλλά αποτελεί ένα σύνολο μαθησιακών διεργασιών οι οποίες σχετίζονται με την κοινωνική θέση και την εμπειρία των εκπαιδευομένων, τις ανάγκες τους, τα κίνητρα που έχουν για εκπαίδευση και τις προσδοκίες τους. Σε αντίθεση με το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, η Εκπαίδευση Ενηλίκων αναγνωρίζει ότι οι ενήλικοι εισέρχονται στη μαθησιακή διαδικασία έχοντας ήδη διαμορφώσει ένα πλούσιο απόθεμα γνώσεων, αξιών, εμπειριών και στάσεων, το οποίο δεν μπορεί να αγνοηθεί, αλλά, αντίθετα, πρέπει να αξιοποιηθεί ως βασικός άξονας της μάθησης (Knowles, Holton, & Swanson, 2015; Jarvis, 2010; Merriam & Bierema, 2013).

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στηρίζεται σε μια θεωρητική παράδοση που αναγνωρίζει ότι οι ενήλικοι δεν μαθαίνουν παθητικά, αλλά μέσα από τη βιωματική συμμετοχή, τον αναστοχασμό και την εμπειρία. Κεντρική θέση κατέχει η αρχή της ενεργητικής συμμετοχής, καθώς οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται ουσιαστικά στη μαθησιακή διαδικασία και δεν λειτουργούν ως απλοί δέκτες γνώσης και πληροφοριών. Παράλληλα, η αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση ενισχύει την ευθύνη του ατόμου για την πορεία της μάθησής του, στοιχείο που μπορεί να συνδεθεί με τις ανάγκες, τα κίνητρα και τους προσωπικούς του στόχους (Knowles et al., 2015).

Ιδιαίτερη σημασία έχει η αξιοποίηση της προϋπάρχουσας εμπειρίας των εκπαιδευομένων, η οποία αποτελεί βασικό σημείο αναφοράς για την κατανόηση των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτώνται μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία (Merriam & Bierema, 2013).

Βασικό συστατικό του αναστοχασμού είναι η κριτική επανεξέταση των εμπειριών και των παραδοχών, η οποία οδηγεί ενίοτε σε μετασχηματισμό της οπτικής του ατόμου (Mezirow, 1991). Η πρακτική συνάφεια της γνώσης συνήθως καθιστά τη μάθηση λειτουργική και ουσιαστική για την προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ζωή των ενηλίκων (Jarvis, 2010).

Ως εκ τούτου, η μάθηση των ενηλίκων δεν μπορεί να περιορίζεται σε μια μηχανική μετάδοση πληροφοριών, αλλά οφείλει να συγκροτείται ως διαδικασία νοηματοδότησης

της εμπειρίας και επαναδιαπραγμάτευσης των τρόπων με τους οποίους τα άτομα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τον κόσμο (Brookfield, 1986; Mezirow, 1991).

Αξίζει να αναδειχθεί η σημασία της Κριτικής Παιδαγωγικής ως θεωρητικού πλαισίου για την κατανόηση του βαθύτερου κοινωνικού και πολιτικού χαρακτήρα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η Κριτική Παιδαγωγική αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως πεδίο σχέσεων εξουσίας, κοινωνικής διαμόρφωσης και ιδεολογίας και υποστηρίζει ότι καμία εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι ουδέτερη. Επιπλέον, θεωρεί ότι η γνώση δεν είναι ένα στατικό και αντικειμενικό σύνολο πληροφοριών που μεταδίδεται από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο, αλλά ένα πεδίο διαπραγμάτευσης, κριτικής επεξεργασίας και κοινωνικής κατασκευής. Από τη συγκεκριμένη οπτική, η εκπαίδευση μπορεί είτε να αναπαράγει υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες και κυρίαρχες αντιλήψεις είτε να δημιουργεί προϋποθέσεις χειραφέτησης, αμφισβήτησης και κοινωνικού μετασχηματισμού (Freire, 2018; Brookfield, 2005).

Η Κριτική Παιδαγωγική και η Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σημεία συνάντησης και θεωρητικές συγκλίσεις

Η σχέση ανάμεσα στην Κριτική Παιδαγωγική και την Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι ουσιαστική και πολυεπίπεδη, καθώς αμφότερες οι προσεγγίσεις συγκλίνουν στην αντίληψη ότι η μάθηση δεν αποτελεί ουδέτερη τεχνική ή αποκλειστικά γνωστική διαδικασία, αλλά μια βαθιά κοινωνική, πολιτισμική και πολιτική πράξη. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, όταν δεν περιορίζεται σε έναν εργαλειακό προσανατολισμό απόκτησης δεξιοτήτων, αναγνωρίζει τον ενήλικο εκπαιδευόμενο ως κοινωνικό και ιστορικό υποκείμενο, φορέα εμπειριών, αξιών, αντιλήψεων και βιωμένων σχέσεων με την εξουσία, την κοινότητα, την εργασία και τους θεσμούς. Η Κριτική Παιδαγωγική, αντίστοιχα, προσεγγίζει τη μάθηση ως διαδικασία μέσα από την οποία το άτομο δύναται να κατανοήσει κριτικά τις συνθήκες της ζωής του, να αμφισβητήσει κυρίαρχες αναπαραστάσεις και να αναπτύξει προοπτικές συλλογικής και ατομικής χειραφέτησης (Freire, 2018; Brookfield, 2005).

Σημαντικό σημείο συνάντησης των δύο πεδίων εντοπίζεται στην κεντρική θέση που αποδίδουν στην εμπειρία των εκπαιδευομένων. Στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, η εμπειρία θεωρείται βασικό υλικό μάθησης, καθώς ο ενήλικος δεν προσέρχεται ως κενός δέκτης γνώσης, αλλά ως πρόσωπο που διαθέτει συσσωρευμένες βιωματικές γνώσεις και ερμηνευτικά σχήματα. Η Κριτική Παιδαγωγική, ωστόσο, υπερβαίνει την απλή αναγνώριση της εμπειρίας και τη μετατρέπει σε αντικείμενο κριτικής διερεύνησης. Δεν αρκεί η εμπειρία να αξιοποιείται ως αφετηρία διδασκαλίας· χρειάζεται επίσης να ερμηνεύεται, να αναστοχάζεται και να αποδομείται, προκειμένου να αναδειχθούν οι κοινωνικοί, πολιτικοί και ιδεολογικοί όροι που τη συγκροτούν (Brookfield, 1986; Mezirow, 1991).

Ένα άλλο σημαντικό σημείο σύγκλισης αποτελεί ο διάλογος ως βασική παιδαγωγική αρχή. Στην Κριτική Παιδαγωγική, ο διάλογος δεν νοείται ως απλή τεχνική επικοινωνίας, αλλά ως θεμελιώδης όρος για τη συγκρότηση μιας δημοκρατικής μαθησιακής

σχέσης. Ο διάλογος αναγνωρίζει τη φωνή του εκπαιδευόμενου, απορρίπτει την αυθεντία της μονολογικής διδασκαλίας και δημιουργεί συνθήκες συλλογικής διερεύνησης της γνώσης. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, από την πλευρά της, στηρίζεται στη συμμετοχικότητα, στη συνεργασία και στην ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευομένων. Όταν οι δύο αυτές προσεγγίσεις συναντώνται, ο διάλογος μετατρέπεται σε διαδικασία αμοιβαίας μάθησης, κατά την οποία ο εκπαιδευτής δεν λειτουργεί ως αποκλειστικός κάτοχος της γνώσης, αλλά ως συνοδοιπόρος, εμψυχωτής και διευκολυντής μιας συλλογικής πορείας κατανόησης και αναστοχασμού (Freire, 2018; Brookfield, 2005).

Ιδιαίτερη σημασία έχει ακόμη η κοινή έμφαση που αποδίδουν στον κριτικό αναστοχασμό. Στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, ο αναστοχασμός θεωρείται αναγκαίος για την επεξεργασία της εμπειρίας και τη νοηματοδότησή της. Στην Κριτική Παιδαγωγική, όμως, ο αναστοχασμός αποκτά σαφώς πολιτικό περιεχόμενο, καθώς δεν περιορίζεται στην προσωπική αυτογνωσία, αλλά επεκτείνεται στην κριτική εξέταση των σχέσεων εξουσίας, των κοινωνικών δομών και των μηχανισμών αποκλεισμού. Στο ίδιο θεωρητικό πεδίο εντάσσεται και η μετασχηματιστική μάθηση του Mezirow, η οποία τονίζει την αναθεώρηση πλαισίων αναφοράς μέσα από την κριτική επεξεργασία εμπειριών και παραδοχών (Mezirow, 1991; Brookfield, 2005).

Σύγχρονες τάσεις στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και κριτική αποτίμηση

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, ως πεδίο στενά συνδεδεμένο με τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές εξελίξεις, βρίσκεται σήμερα σε μια φάση έντονου αναπροσανατολισμού. Οι μεταβολές στην αγορά εργασίας, η ψηφιακή μετάβαση, η έμφαση στη δια βίου μάθηση, η ανάγκη για συνεχή αναβάθμιση δεξιοτήτων, οι απαιτήσεις κοινωνικής ένταξης και η ταχεία ανάπτυξη νέων τεχνολογιών έχουν ως αποτέλεσμα να επηρεάζονται ουσιαστικά τόσο ο χαρακτήρας όσο και οι σκοποί της (UNESCO, 2015; UNESCO, 2022).

Μία από τις σημαντικότερες τάσεις των τελευταίων ετών είναι η ενίσχυση της λογικής της δια βίου μάθησης ως μόνιμης απαίτησης για τον σύγχρονο πολίτη. Από τη μία πλευρά, η συγκεκριμένη αντίληψη διευρύνει σημαντικά το πεδίο της μάθησης και αναγνωρίζει ότι η εκπαίδευση δεν εξαντλείται στην τυπική σχολική ή πανεπιστημιακή πορεία, αλλά συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Από την άλλη πλευρά, όμως, η δια βίου μάθηση συχνά εντάσσεται σε ένα πλαίσιο ατομικής ευθύνης και διαρκούς αυτοβελτίωσης, στο οποίο το άτομο καλείται να προσαρμόζεται συνεχώς στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της οικονομίας και της αγοράς εργασίας (Biesta, 2006).

Στενά συνδεδεμένη με αυτή την εξέλιξη είναι και η αυξανόμενη έμφαση στις δεξιότητες του ατόμου, στην απασχολησιμότητα και στην πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων συχνά οργανώνεται πλέον γύρω από προγράμματα κατάρτισης, απόκτησης εξειδικευμένων προσόντων, ανάπτυξης επαγγελματικών ικανοτήτων και μικροπιστοποιήσεων. Αν και η συγκεκριμένη τάση ανταποκρίνεται σε

πραγματικές κοινωνικές ανάγκες, εγκυμονεί ωστόσο τον κίνδυνο να περιοριστεί η Εκπαίδευση Ενηλίκων σε έναν στενά τεχνοκρατικό μηχανισμό προσαρμογής στις ανάγκες της αγοράς (Council of the European Union, 2022; European Commission, 2024).

Ιδιαίτερα έντονη είναι επίσης η τάση της ψηφιοποίησης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η αξιοποίηση νέων τεχνολογιών και οι ψηφιακές πλατφόρμες έχουν διευρύνει σημαντικά τις δυνατότητες πρόσβασης στη μάθηση. Παράλληλα, όμως, η ψηφιακή μετάβαση δεν είναι από μόνη της ουδέτερη, καθώς μπορεί να συνοδεύεται από νέες μορφές αποκλεισμού, τυποποίησης και επιτήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παράλληλα, αυξάνεται το ενδιαφέρον για την κοινωνική δικαιοσύνη, τη συμπερίληψη και την πρόσβαση ευάλωτων ομάδων στην εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη τάση μπορεί να επαναφέρει την Εκπαίδευση Ενηλίκων στον πυρήνα των ζητημάτων ισότητας, δημοκρατίας και συμμετοχής. Επιπλέον, η ανάπτυξη της τεχνητής νοημοσύνης και των νέων μαθησιακών περιβαλλόντων δημιουργεί νέες δυνατότητες εξατομικευμένης υποστήριξης, αλλά και σοβαρούς προβληματισμούς σχετικά με τον έλεγχο, την τυποποίηση και την εργαλειακή αντίληψη της μάθησης (OECD, 2023).

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, η ανάλυση που προηγήθηκε ανέδειξε ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων συνιστά ένα πεδίο με έντονη κοινωνική, παιδαγωγική και πολιτική βαρύτητα. Η σύνδεσή της με την Κριτική Παιδαγωγική αποδείχθηκε ιδιαίτερα γόνιμη, καθώς επέτρεψε να φωτιστεί η μαθησιακή διαδικασία όχι μόνο ως μέσο απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και ως διαδικασία κριτικής συνειδητοποίησης, ενδυνάμωσης, αναστοχασμού και κοινωνικού μετασχηματισμού (Freire, 2018; Mezirow, 1991; Brookfield, 2005).

Ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα, διαπιστώθηκε ότι τα βασικά σημεία συνάντησης ανάμεσα στην Κριτική Παιδαγωγική και την Εκπαίδευση Ενηλίκων εντοπίζονται στην έμφαση που αποδίδεται στην εμπειρία, στον διάλογο, στον κριτικό αναστοχασμό, στη συμμετοχική μάθηση και στη χειραφέτηση. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων μπορεί πράγματι να λειτουργήσει ως πεδίο κριτικής μάθησης και κοινωνικής ενδυνάμωσης, υπό την προϋπόθεση ότι διατηρεί έναν προσανατολισμό που υπερβαίνει τη στενή λογική της κατάρτισης.

Ωστόσο, ο χειραφετητικός αυτός χαρακτήρας δεν είναι δεδομένος. Οι σύγχρονες τάσεις που διαμορφώνουν το πεδίο δημιουργούν ένα σύνθετο και συχνά αντιφατικό τοπίο: από τη μία πλευρά, προσφέρουν νέες ευκαιρίες πρόσβασης, συμμετοχής και ευελιξίας και, από την άλλη, ενέχουν τον κίνδυνο εργαλειακής αντιμετώπισης της μάθησης και υποχώρησης της δημοκρατικής και κοινωνικής της αποστολής (Biesta, 2006; OECD, 2023).

Συμπερασματικά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων διατηρεί ακόμη και σήμερα σημαντικές δυνατότητες να λειτουργήσει ως χώρος δημοκρατίας, κοινωνικού μετασχηματισμού και συμμετοχής. Για να μπορέσει να συμβεί αυτό, χρειάζεται να αντισταθεί στην αποπολιτικοποίηση και στην υπερβολικά εργαλειακή χρήση της και να επανασυνδεθεί με τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης, της χειραφέτησης και της κριτικής συνείδησης.

Βιβλιογραφία

Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices*. Open University Press. https://books.google.com/books/about/Understanding_And_Facilitating_Adult_Lea.html?id=kDWLBgAAQBAJ

Brookfield, S. D. (2005). *The power of critical theory for adult learning and teaching*. Open University Press.

https://books.google.com/books/about/The_Power_of_Critical_Theory_for_Adult_L.html?id=4Bp5QgAACAAJ

Council of the European Union. (2022). *Council Recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability (2022/C 243/02). Official Journal of the European Union, C 243*, 10–25. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32022H0627%2802%29

European Commission. (2024, December 19). *A European approach to micro-credentials*. https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/micro-credentials

Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed* (50th anniversary ed.). Bloomsbury Academic. https://www.bloomsbury.com/us/pedagogy-of-the-oppressed-9781501314131/

Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (4th ed.). Routledge.https://doi.org/10.4324/9780203718100 https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203718100/adult-education-lifelong-learning-peter-jarvis

Knowles, M. S., Holton, E. F., III, & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315816951 https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315816951/adult-learner-malcolm-knowles-elwood-holton-iii-richard-swanson

Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2013). *Adult learning: Linking theory and practice*. Jossey-Bass. https://books.google.com/books/about/Adult_Learning.html?id=ISJ8AAAAQBAJ

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass. https://unesdoc.unesco.org/ark%3A/48223/pf0000194194

OECD. (2023). *OECD Employment Outlook 2023: Artificial intelligence and the labour market*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/08785bba-en

UNESCO. (2015). *Recommendation on adult learning and education*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.

https://unesdoc.unesco.org/ark%3A/48223/pf0000245179

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2022). *Fifth global report on adult learning and education (GRALE 5): Citizenship education – Empowering adults for change*. https://www.uil.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/06/GRALE5_EN_FullReport15June2022.pdf

Από την ποσοτική μέτρηση στην τέταρτη γενιά αξιολόγησης: Πέντε βασικοί πυλώνες ανάπτυξης της σχολικής μονάδας

Μαρία-Νεφέλη Οικονόμου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, ΜΑ

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εξετάζει την ιστορική εξέλιξη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης μέσα από το πρίσμα των τεσσάρων γενεών που εισηγήθηκαν οι Guba & Lincoln το 1989. Αρχικά, επιχειρείται η εννοιολογική οριοθέτηση της αξιολόγησης (evaluation) από συγγενείες έννοιες, όπως η μέτρηση (measurement), ο έλεγχος (inspection) και η αποτίμηση (assessment). Στη συνέχεια, αναλύεται τη σταδιακή μετατόπιση από τα παραδοσιακά, θετικιστικά μοντέλα στις κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις της τέταρτης γενιάς και μελετάται ο αντίκτυπος αυτής της διαδρομής στη σχολική μονάδα. Η μετάβαση της αξιολόγησης από μια γραφειοκρατική υποχρέωση σε ένα δυναμικό εργαλείο συμμετοχικότητας εξετάζεται μέσα από πέντε βασικούς πυλώνες: τον δημοκρατικό διάλογο, τον συλλογικό αναστοχασμό, τη σχολική αυτονομία, την επαγγελματική ανάπτυξη και τα σχέδια δράσης.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτική αξιολόγηση, σχολική μονάδα, τέταρτη γενιά, Guba & Lincoln

From quantitative measurement to fourth generation evaluation: five basic components of school development

Maria-Nefeli Oikonomou, Primary School Teacher, MA

Abstracts

This article examines the historical evolution of educational evaluation, following the four generations of evaluation introduced by Guba and Lincoln in 1989. First, it attempts to define the term evaluation from related concepts, such as measurement, inspection, and assessment. Furthermore, it analyzes the gradual shift from traditional, positivistic models to constructivist approaches and highlights the impact of this progression on school. The transition of evaluation from a bureaucratic obligation to a dynamic tool of participation is examined through five core pillars: democratic dialogue, collective reflection, school autonomy, professional development, and action plans.

Key-Words: educational evaluation, school, fourth generation, Guba & Lincoln

Εισαγωγή

Η συζήτηση για την αξιολόγηση στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτελεί πεδίο ισχυρών αντιπαραθέσεων για περισσότερο από τριάντα χρόνια. Ακόμα και μετά την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και την αντικατάστασή του από τον Σχολικό Σύμβουλο (ν. 1304/1982), η θεσμοθέτηση και η εφαρμογή της αξιολόγησης

στο εκπαιδευτικό σύστημα συνέχισε να αποτελεί κομμάτι της εκπαιδευτικής πολιτικής σχεδόν όλων των κυβερνήσεων (Μπάρδα & Κουτούζης, 2021: 139), παρέμενε όμως στον δημόσιο διάλογο «ως απειλή και ως φάντασμα» (Mavrogiorgos, 2003: 26). Τα τελευταία χρόνια έχει επανέλθει δυναμικά στον ελληνικό δημόσιο διάλογο, αποκτώντας νέες διαστάσεις, καθώς η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας ξεκίνησε να υλοποιείται το σχολικό έτος 2021-2022, με τη μορφή εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, μετά από τη δημοσίευση του ν. 4692/2020, ο οποίος εξειδικεύτηκε με τις Υπουργικές Αποφάσεις 6603/ΓΔ4/20-01-2021, 108906/ ΓΔ4/10-09-2021 και 122756/ ΓΔ4/29-09-2021. Η κυβέρνηση προέβη σε μία σειρά από νομοθετικές πράξεις, υλοποιώντας τις προεκλογικές της δεσμεύσεις, στοχεύοντας στην ανάδειξη και επιβράβευση θετικών παραδειγμάτων, στην ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ενίσχυση των επιμορφωτικών δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών (Πρακτικά Βουλής, 2020, ΙΗ: 14). Ωστόσο, η νομοθετική πρωτοβουλία προκάλεσε έντονες αντιδράσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα. Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις εξέφρασαν την αντίθεσή τους και δεν αποδέχτηκαν το προτεινόμενο αξιολογικό πλαίσιο (βλ. ενδεικτικά Δ.Ο.Ε., 2025).

Το παρόν άρθρο εκκινεί από τη θέση ότι η αξιολόγηση στην Ελλάδα συχνά νοηματοδοτείται μέσα από το πρίσμα του διοικητικού ελέγχου, γεγονός που εξηγεί τη διαρκή επιφυλακτικότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Πίσω από τις θεσμικές μεταρρυθμίσεις και τις συνδικαλιστικές αντιδράσεις κρύβεται, στην πραγματικότητα, η σύγκρουση διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων: το κράτος συχνά επιδιώκει τον τεχνοκρατικό έλεγχο και τη λογοδοσία, ενώ οι εκπαιδευτικοί ζητούν συμμετοχικότητα και χειραφέτηση. Στο πλαίσιο αυτό, σκοπός του άρθρου είναι να προσφέρει μια θεωρητική ανασκόπηση της ιστορικής εξέλιξης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης διεθνώς, μέσα από το σχήμα των τεσσάρων γενεών της αξιολόγησης των Guba και Lincoln (1989). Ειδικότερα, το άρθρο εστιάζει στη μετάβαση από παραδοσιακά τεχνοκρατικά μοντέλα ελέγχου σε ποιοτικές, συμμετοχικές προσεγγίσεις, και στην επίδραση που ασκούν οι κονστρουκτιβιστικές τάσεις για την αξιολόγηση στη λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Εννοιολογικές οριοθετήσεις

Για την έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης έχει διατυπωθεί μεγάλος αριθμός ορισμών στην ελληνική και στη διεθνή βιβλιογραφία, γεγονός το οποίο καταδεικνύει ότι πρόκειται για μία πολυδιάστατη έννοια, η οποία δεν είναι εύκολο να οριστεί με ενιαίο τρόπο. Αρχικά, η ετυμολογία της λέξης εμπεριέχει την έννοια της «αξίας» (value) και ως εκ τούτου δεν αποτελεί μια απλή συγκέντρωση δεδομένων ή περιγραφή, αλλά μια συστηματική διαδικασία απόδοσης αξίας σε ένα αντικείμενο ή οργανισμό με βάση συγκεκριμένα κριτήρια (Alkin, 2012: 4-5). Ωστόσο, ο όρος συχνά χρησιμοποιείται ως ομπρέλα για να περιγράψει έννοιες όπως η μέτρηση (measurement), ο έλεγχος (inspection) και η αποτίμηση (assessment). Για τον λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαίος ο διαχωρισμός της αξιολόγησης (evaluation) από συγγενείς έννοιες με τις οποίες συχνά συγχέεται.

Η μέτρηση αντιπροσωπεύει την παραδοσιακή προσέγγιση και αποτελεί μία καθαρά ποσοτική διαδικασία συγκέντρωσης αριθμητικών δεδομένων για την εξαγωγή συμπερασμάτων, χωρίς ερμηνευτική κρίση. Η αξιολόγηση αποτελεί συνθετότερη και ευρύτερη διαδικασία καθώς στοχεύει στην αποτίμηση ή την ερμηνεία δεδομένων (Dimitropoulos, 2002). Αντίστοιχα, ο έλεγχος ή η επιθεώρηση συνιστούν εξωτερικές, ιεραρχικές διαδικασίες με στόχο τη συμμόρφωση προς τους κανόνες και την απόδοση ευθυνών (Mavrogiorgos, 2003). Οι όροι αξιολόγηση (evaluation) και αποτίμηση (assessment) χρησιμοποιούνταν αρχικά ως συνώνυμοι, καθώς η εννοιολογική αυτονόμηση του όρου "assessment" παγιώθηκε στα τέλη του 20ού αιώνα. Η διαφορά των δύο όρων εντοπίζεται στο επίπεδο αναφοράς και στον τελικό σκοπό. Η αποτίμηση εστιάζει στον εντοπισμό και τη βελτίωση των αναγκών σε επίπεδο μαθητών/τριών, ενώ η αξιολόγηση συνθέτει αυτά τα δεδομένα για τη διατύπωση μίας ευρύτερης αξιολογικής κρίσης σχετικά με την ποιότητα και βελτίωση της σχολικής μονάδας (Kassotakis, 2013).

Επιπλέον, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύονται ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες διαφοροποιούνται ως προς τον σκοπό της αξιολόγησης. Ορισμένες εστιάζουν στον βαθμό επίτευξης προκαθορισμένων στόχων, άλλες επικεντρώνονται στον προσδιορισμό της αξίας ή της ποιότητας, ενώ κάποιες αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως μία διαδικασία συλλογής πληροφοριών με σκοπό τη λήψη αποφάσεων (Stufflebeam & Coryn, 2010). Ειδικότερα, για τον Tyler (1949) η αξιολόγηση ταυτίζεται με τη μέτρηση του βαθμού επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων. Αντίθετα, ο Scriven (1967) μετατοπίζει το ενδιαφέρον στην αντικειμενική αποτίμηση της πραγματικής αξίας, ενώ οι Stufflebeam και Coryn (2014), μέσα από το μοντέλο CIPP, αναδεικνύουν τον προσανατολισμό της αξιολόγησης στη λήψη διοικητικών και εκπαιδευτικών αποφάσεων.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στις σύγχρονες προσεγγίσεις αναγνωρίζεται ως ένα δυναμικό εργαλείο εσωτερικής ανάπτυξης και θεμελιώνεται επιστημονικά μέσα από το έργο σημαντικών θεωρητικών. Η συνεισφορά του Michael Scriven προς αυτή την κατεύθυνση είναι σημαντική, καθώς εισήγαγε τη διάκριση μεταξύ διαμορφωτικής (formative) και αθροιστικής (summative) αξιολόγησης (Scriven, 1967:7-9), και όρισε την αξιολόγηση ως μία συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία στοχεύει τον εντοπισμό αδυναμιών και αποκλίσεων, και παρέχει διαρκή ανατροφοδότηση, επιτρέποντας διορθωτικές παρεμβάσεις (Scriven, 1991: 169). Την οπτική αυτή εμβάθυνε ο Robert Stake μέσω του μοντέλου της ανταποκριτικής αξιολόγησης (responsive evaluation) και υποστήριξε ότι η αξιολόγηση δεν αποτελεί μία αποστασιοποιημένη μέτρηση, αλλά μία ευέλικτη διαδικασία που ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες και εμπειρίες όλων των εμπλεκόμενων (Stake, 2001: 183). Τέλος, η Mertens (2009:48) διεύρυνε το περιεχόμενο της αξιολόγησης, υποστηρίζοντας ότι πρέπει να λειτουργεί ως μέσο κοινωνικής δικαιοσύνης και ενδυνάμωσης, καθιστώντας τους/τις συμμετέχοντες/ουσες φορείς αλλαγής. Η σύγκλιση αυτών των θεωρητικών ρευμάτων, παράλληλα με την εμφάνιση πληθώρας εναλλακτικών μοντέλων μετά τη θεσμική αυτονόμηση του πεδίου της αξιολόγησης τη δεκαετία του 1980, οδήγησε στην εννοιο-

λογική μετατόπιση της αξιολόγησης από μία διοικητική, ελεγκτική διαδικασία σε μία ποιοτική διαδικασία βελτίωσης.

Οι Τέσσερις Γενιές της Αξιολόγησης

Οι Guba και Lincoln στο έργο τους "Fourth Generation Evaluation" το 1989 επαναπροσδιόρισαν το πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Μέσα από την ιστορική αναδρομή και την κριτική ανάλυση των παραδοσιακών προσεγγίσεων, ταξινόμησαν την πορεία της αξιολόγησης σε τέσσερις διακριτές γενιές, αναδεικνύοντας τη σταδιακή μετάβαση από τον θετικισμό στον κονστρουκτιβισμό. Στον Πίνακα 1 συνοψίζονται τα βασικά χαρακτηριστικά κάθε γενιάς και η χρονική περίοδος στην οποία αυτή τοποθετείται. Κάθε γενιά δεν συνιστά απλώς ένα χρονικό διάστημα, αλλά αντικατοπτρίζει μια διαφορετική προσέγγιση αναφορικά με τον ρόλο του αξιολογητή και τον σκοπό της διαδικασίας.

Πίνακας 1. Οι Τέσσερις Γενιές της Αξιολόγησης

Γενιά	Χρονολογία	Βασικά χαρακτηριστικά
1η Γενιά: Μέτρηση (Measurement	Από τα μέσα του 19ου αιώνα έως τις αρχές του 20ού (κυρίως 1900–1930)	Χρήση τεστ και ψυχομετρικών εργαλείων και ποσοτικών δεδομένων για τη μέτρηση των ικανοτήτων των ατόμων. Ο αξιολογητής εφαρμόζει εργαλεία μέτρησης
2η Γενιά: Περιγραφή (Description)	Δεκαετία του 1930 έως τα τέλη της δεκαετίας του 1950	Εξέταση του βαθμού επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων και σύγκριση με τα αποτελέσματα. Ανάλυση των παραγόντων που οδηγούν στην επιτυχία ή αποτυχία του προγράμματος. Ο αξιολογητής αναλύει τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες
3η Γενιά: Κρίση (Judgement)	Δεκαετία του 1960 έως τα τέλη της δεκαετίας του 1970	Εισαγωγή της διάκρισης μεταξύ διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης. Η αξιολόγηση δεν ελέγχει απλώς αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι, αλλά κρίνει και την ίδια την ποιότητα των στόχων. Ο αξιολογητής κρίνει με βάση εξωτερικά κριτήρια.
4η Γενιά: Ανταποκριτική (Responsive/ Constructivist)	Από τη δεκαετία του 1980 έως σήμερα	Διαπραγμάτευση όλων των εμπλεκόμενων για τη συνδιαμόρφωση της αξιολόγησης. Ο αξιολογητής Συντονίζει τις διαδικασίες

Από την Μέτρηση στην Κρίση

Η διαδρομή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ξεκινάει ως μία προσπάθεια επιστημονικού ελέγχου και ποσοτικοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην πρώτη γενιά η αξιολόγηση ταυτίζεται με τη μέτρηση και υιοθετεί το θετικιστικό παράδειγμα, σύμφωνα με το οποίο η πραγματικότητα είναι εξωτερική και μπορεί να γίνει αντικειμενικά κατανοητή μέσα από επιστημονικές μεθόδους (Guba & Lincoln, 1989: 25). Χρη-

σιμοποιούνται τυποποιημένες δοκιμασίες (test) και αριθμητικοί δείκτες, με σκοπό την ποσοτικοποίηση των επιδόσεων των μαθητών/τριών (Laughlin & Broadbent, 1996: 434). Ο ρόλος του αξιολογητή είναι τεχνικός (technical), καθώς οφείλει να γνωρίζει ή να κατασκευάσει τα κατάλληλα εργαλεία μέτρησης (Guba & Lincoln, 1989:26) και να δρα ως ουδέτερη και ανεξάρτητη αρχή (Hu et al., 2026: 57). Υπό αυτό το πρίσμα, η εκπαίδευση θεωρείται μία γραμμική, μηχανική διαδικασία, που αποτιμάται στη βάσει ποσοτικών αποτελεσμάτων, παραγνωρίζοντας το κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η δεύτερη γενιά μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το άτομο στα εκπαιδευτικά προγράμματα και αξιολογεί τον βαθμό επίτευξης προκαθορισμένων, συμπεριφορικών στόχων (Guba & Lincoln, 1989: 28). Ο αξιολογητής διατυπώνει τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες του αντικείμενου αξιολόγησης στη βάση καθορισμένων στόχων (Laughlin & Broadbent, 1996: 434). Κύριος εκπρόσωπος της περιόδου είναι ο Tyler (1949) ο οποίος εισήγαγε τον όρο «εκπαιδευτική αξιολόγηση» (educational evaluation) ορίζοντάς την ως τη διαδικασία ελέγχου της συμφωνίας μεταξύ των αρχικών στόχων του προγράμματος σπουδών και των τελικών αποτελεσμάτων.

Η τρίτη γενιά εισάγει μία σημαντική διαφοροποίηση στον ρόλο του αξιολογητή, διότι περιγράφει αλλά ταυτόχρονα διατυπώνει κρίση για την αξία (worth) και τη χρησιμότητα (merit) της εκπαίδευσης (Laughlin & Broadbent, 1996: 434). Οι δύο αυτές έννοιες φέρνουν στο προσκήνιο την ποιότητα στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, όμως διατηρούν σε σημαντικό βαθμό την εξουσία του αξιολογητή ως απόλυτου δικαστή (evaluator as judge), ο οποίος κρίνει με βάση τις προσωπικές αξίες, αγνοώντας τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών (Guba & Lincoln, 1989: 30).

Παρά τις μεθοδολογικές τους διαφορές, οι τρεις πρώτες γενιές ακολουθούν το θετικιστικό παράδειγμα, σύμφωνα με το οποίο η πραγματικότητα μπορεί να μετρηθεί αντικειμενικά (Guba & Lincoln, 1989: 38). Η προσέγγιση που υιοθετείται είναι προκαθορισμένη, καθώς οι στόχοι και τα κριτήρια της αξιολόγησης αποφασίζονται πριν ξεκινήσει η διαδικασία, ενώ στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρίσκεται η απόκλιση ανάμεσα στα τελικά αποτελέσματα και στην αρχική στοχοθεσία (Hu et al., 2026: 58). Από τις προσεγγίσεις αυτές απουσιάζει ο πλουραλισμός αξιών και οπτικών, καθώς αγνοούνται οι διαφορετικές φωνές και αξίες των εμπλεκομένων, όπως των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών, καθώς και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο δρουν (Hu et al., 2026: 56). Η ανάλυση των Guba και Lincoln για την αξιολόγηση αποτελεί μία συστηματική κριτική απέναντι στα θετικιστικά θεμέλια της παραδοσιακής αξιολόγησης, η οποία οδηγεί στην τέταρτη γενιά ως εναλλακτική στις προσεγγίσεις της προηγούμενης χρονικής περιόδου.

Η Τέταρτη Γενιά της Αξιολόγησης (Fourth Generation Evaluation)

Η τέταρτη γενιά προτείνεται από τους Guba και Lincoln ως εναλλακτικό υπόδειγμα, γνωστό ως «κονστρουκτιβιστικό, νατουραλιστικό, ερμηνευτικό ή κατανοητικό παράδειγμα» (Guba & Lincoln, 1989: 83). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η πραγματι-

κότητα αποτελεί μία κοινωνική κατασκευή που διαφοροποιείται στον χρόνο και στον τόπο, με αποτέλεσμα η αλήθεια να θεωρείται ζήτημα συναίνεσης μεταξύ των εμπλεκομένων, και όχι αντιστοιχίας με μία μόνο πραγματικότητα (Patton, 2002: 44). Στο πλαίσιο αυτό, η αξιολόγηση μετατρέπεται σε μία κοινωνικά δομημένη διαδικασία που εκκινεί από τις ιδέες των συμμετεχόντων/ουσών, καθορίζοντας την ερευνητική πορεία αλλά και τα δεδομένα που παράγονται (Hu et al., 2026: 57).

Οι θεωρίες τις τέταρτης γενιάς απορρίπτουν μία εξωτερική αλήθεια και ενδυναμώνουν τους/τις εκπαιδευτικούς, επιτρέποντάς τους να εκφράσουν ενεργά τους προβληματισμούς τους και αναγνωρίζοντας τις υποκειμενικές τους εμπειρίες ως τον πυρήνα για την κατανόηση της πραγματικότητας (Guba & Lincoln, 1989: 9). Συνεπώς, η αξιολόγηση στην τέταρτη γενιά αξιοποιεί τον πλουραλισμό απόψεων, ενώ η λήψη αποφάσεων μέσα επιτυγχάνεται μέσα από τη διαπραγμάτευση και τη συναίνεση, ακολουθώντας μία ερμηνευτική-διαλεκτική διαδικασία (Guba & Lincoln, 1989: 8-9). Ο αξιολογητής λειτουργεί ως διευκολυντής του διαλόγου μεταξύ των εμπλεκομένων μερών (stakeholders), προκειμένου να υπάρξει συμφωνία αναφορικά με την αξία του υπό αξιολόγηση αντικειμένου (Guba & Lincoln, 1989: 41).

Η ερμηνευτική διαλεκτική διαπραγμάτευση (hermeneutic dialectic negotiation) αποτελεί την κεντρική μεθοδολογική διαδικασία της τέταρτης γενιάς. Εκκινεί από τη θέση ότι η αξιολόγηση δεν στοχεύει στην αντικειμενική περιγραφή της σχολικής πραγματικότητας, αλλά στην ανάδειξη των ερμηνειών που αποδίδουν τα άτομα στο εκάστοτε πλαίσιο (Guba & Lincoln, 1989: 8-9). Πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία που δεν είναι προαποφασισμένη, αλλά διαμορφώνεται διαρκώς μέσα από τη διαπραγμάτευση (Guba & Lincoln, 1989: 38), έχοντας πρακτικό προσανατολισμό που παρακινεί τους/τις εμπλεκόμενους/ες να δεσμευτούν και να αναλάβουν δράση (Guba & Lincoln, 1989: 10).

Παράλληλα οι συγγραφείς εισάγουν την έννοια της ανταποκριτικής αξιολόγησης (responsive evaluation) η οποία αναπτύσσεται σε τέσσερα στάδια (Guba & Lincoln, 1989: 42) Στην πρώτη φάση προσδιορίζονται οι ομάδες των εμπλεκομένων και καταθέτουν ανησυχίες και ζητήματα προς συζήτηση. Στη δεύτερη φάση παρουσιάζονται και συζητούνται ανοιχτά όσα κατατέθηκαν. Στην τρίτη φάση συλλέγονται ποιοτικές ή ποσοτικές πληροφορίες, ενώ στην τέταρτη φάση αξιοποιούνται όλα τα δεδομένα που προέκυψαν προκειμένου να ληφθούν κοινές αποφάσεις. Μέσα από τη διεξαγωγή των παραπάνω σταδίων, οι ανησυχίες και τα ζητήματα των εμπλεκόμενων μερών αποτελούν τους κεντρικούς οργανωτικούς άξονες γύρω από τους οποίους οργανώνεται και οικοδομείται η αξιολογική διαδικασία (Guba & Lincoln, 1989: 50).

Η αξιολόγηση ως μέσο ανάπτυξης της σχολικής μονάδας

Έχοντας αναλύσει τις τέσσερις γενιές της αξιολόγησης, γίνεται σαφές ότι οι προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν κατά την τέταρτη γενιά μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Για να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο η προσέγγιση των Guba και Lincoln οδηγεί στην εξέλιξη της αξιολόγησης από εργαλείο

ελέγχου σε μοχλό ανάπτυξης, είναι απαραίτητο να αναλυθούν πέντε θεμελιώδεις πυλώνες που συγκροτούν την αξιολογική διαδικασία: δημοκρατικός διάλογος, συλλογικός αναστοχασμός, σχολική αυτονομία, επαγγελματική ανάπτυξη, σχέδια δράσης.

Ο δημοκρατικός διάλογος αποτελεί κεντρικό πυλώνα πάνω στον οποίο οικοδομείται η συμμετοχική αξιολόγηση. Η σχολική πραγματικότητα θεωρείται κοινωνικά κατασκευασμένη, και ως εκ τούτου, η αξιολογική διαδικασία μετατρέπεται σε πεδίο επικοινωνίας και ανοιχτής συμμετοχής. Όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς – διοίκηση, εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες, γονείς – εκφράζονται ισότιμα και παρουσιάζουν την πραγματικότητα που βιώνουν. Ο διάλογος αυτός δεν αποτελεί μία τυπική συζήτηση, αλλά μία δομημένη δημοκρατική διαδικασία που αναδεικνύει διαφορετικές οπτικές και αξίες της σχολικής πραγματικότητας (Guba & Lincoln, 1989: 16). Μέσα από την ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών συντίθενται συλλογικά το όραμα και οι στόχοι του σχολείου ανατρέποντας την ιεραρχική επιβολή «από πάνω προς τα κάτω» (Ryan & Feller, 2009: 182). Η σχολική κοινότητα μαθαίνει να διαπραγματεύεται, να συνδιαμορφώνει και να αναλαμβάνει δράση (Guba & Lincoln, 1989: 10). Με αυτόν τον τρόπο, ο δημοκρατικός διάλογος καλλιεργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και κοινής ευθύνης, στοιχεία απαραίτητα για οποιαδήποτε προσπάθεια αλλαγής στη σχολική μονάδα (Nevo, 2006: 11).

Ο συλλογικός αναστοχασμός είναι στενά συνδεδεμένος με τον δημοκρατικό διάλογο, και αποτελεί τον δεύτερο πυλώνα για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Στο πλαίσιο των ερμηνευτικών-κονστρουκτιβιστικών προσεγγίσεων, η αξιολόγηση παύει να προσεγγίζεται ως μία εξωτερική μέτρηση των επιδόσεων ή ως μία γραφειοκρατική υποχρέωση, αλλά μετατρέπεται σε μία εσωτερική διαδικασία αυτοκριτικής. Τα μέλη της σχολικής κοινότητας δεν καταγράφουν απλώς δεδομένα, αλλά εμβαθύνουν στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, αναλύουν τις πτυχές της και αναγνωρίζουν τις αδυναμίες της (Schön, 1983: 26). Αυτή η κοινή προσπάθεια αλλάζει ριζικά την κουλτούρα του σχολείου, καθώς ο φόβος της τιμωρίας ή της εξωτερικής κρίσης αντικαθίσταται από την επιθυμία για ουσιαστική βελτίωση (MacBeath, 2006: 48). Ο αναστοχασμός ξεπερνάει τα όρια της σχολικής τάξης αποκτά συλλογικό χαρακτήρα. Οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται τους προβληματισμούς τους, ανταλλάσσουν εμπειρίες και εξετάζουν από κοινού πώς οι πρακτικές τους επηρεάζουν τη συνολική λειτουργία του σχολείου. Έτσι, ο συλλογικός αναστοχασμός λειτουργεί ως μια διαγνωστική διαδικασία που επιτρέπει στο σχολείο να εντοπίσει τις πραγματικές του ανάγκες και να θέσει τις βάσεις για τις αλλαγές που θα ακολουθήσουν.

Η σχολική αυτονομία αποτελεί τον τρίτο πυλώνα που απελευθερώνει τη σχολική μονάδα από τον συγκεντρωτικό έλεγχο. Αρχικά, κρίνεται αναγκαίο να διευκρινιστεί ότι η έννοια αφορά την αποκέντρωση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων (self-governance) και σε καμία περίπτωση δε σχετίζεται με τη μείωση της κρατικής υποστήριξης ή τη χρηματοδότηση των σχολείων. Υπό αυτό το πρίσμα, το σχολείο σταματά να εφαρμόζει τυφλά εντολές και κριτήρια που ορίζονται από κάποια κεντρική εξουσία, και αποκτά τη δύναμη και την ελευθερία να ορίζει το ίδιο την ταυτότητά του

(Chu, 2004: 63). Βασιζόμενο στα συμπεράσματα του συλλογικού αναστοχασμού, το σχολείο μπορεί να ιεραρχήσει τα δικά του προβλήματα και να θέσει τους δικούς του στόχους, προσαρμοσμένους στις ιδιαίτερες κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες της περιοχής του (McBeath, 2006: 84). Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι ελέγχουν και διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές, με αποτέλεσμα να δεσμεύονται ουσιαστικά στην υλοποίησή τους. Έτσι, η αυτονομία μετατρέπει τη σχολική μονάδα από εκτελεστικό όργανο εκπαιδευτικής πολιτικής σε αυτόνομο κέντρο λήψης αποφάσεων, ικανό να σχεδιάζει το μέλλον του με βάση τις πραγματικές του ανάγκες (Nevo, 2006: 448).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί τον τέταρτο πυλώνα, ο οποίος συνδέει άμεσα την αξιολογική διαδικασία με την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο των συμμετοχικών προσεγγίσεων, η αξιολόγηση δεν αποσκοπεί στον εντοπισμό και στην τιμωρία των «ανεπαρκών» εκπαιδευτικών, αλλά στη στήριξη και στην εξέλιξή τους. Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μεγαλύτερη επίγνωση των επαγγελματικών τους αναγκών, καθώς συμμετέχουν ενεργά στον αναστοχασμό και την αυτονομία του σχολείου,. Αυτή η συνειδητοποίηση μετατρέπει την επιμόρφωση από μια επιβεβλημένη, θεωρητική διαδικασία σε μια εσωτερική, ουσιαστική ανάγκη (Pan, 2017: 68). Το σχολείο αναπτύσσει και προσφέρει ευκαιρίες για ενδοσχολική επιμόρφωση, όπου οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, ανταλλάσσουν καλές πρακτικές, παρακολουθούν διδασκαλίες και μαθαίνουν μαζί. Με αυτόν τον τρόπο, η σχολική μονάδα υπερβαίνει την παραδοσιακή της δομή και εξελίσσεται σε «οργανισμό που μαθαίνει» (Hopkins, 2014: 55). Γίνεται ένα δυναμικό περιβάλλον όπου η γνώση παράγεται εκ των έσω και διαχέεται σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, καλλιεργώντας μία κουλτούρα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (Barnett & O'Mahony, 2006: 121).

Τα σχέδια δράσης αποτελούν τον πέμπτο πυλώνα και δίνουν πρακτική διάσταση στην αξιολογική διαδικασία. Η αξιολόγηση δεν ολοκληρώνεται με τη σύνταξη μιας τυπικής έκθεσης ή τη βαθμολόγηση της σχολικής μονάδας (Guba και Lincoln, 1989: 10). Μετατρέπεται σε ουσιαστική παρέμβαση, καθώς η σχολική κοινότητα σχεδιάζει και εφαρμόζει σχέδια δράσεων για την αντιμετώπιση των ζητημάτων που ανέκυψαν στις συζητήσεις (Ryan & Feller, 2009). Τα σχέδια αυτά είναι στοχευμένα, διαθέτουν σαφή χρονοδιαγράμματα, καταμερισμό ρόλων και κριτήρια επαναξιολόγησης (MacBeath, 2006: 89). Με αυτόν τον τρόπο, αποδεικνύεται ότι η αξιολόγηση στις κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις λειτουργεί ως ένας μηχανισμός, ο οποίος δεν αρκείται στη διάγνωση της πραγματικότητας, αλλά παρεμβαίνει δυναμικά στο σχολικό περιβάλλον (Nevo, 2006: 172).

Συμπεράσματα

Η ιστορική εξέλιξη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης χαρακτηρίζεται από τη σταδιακή μετατόπιση από τις θετικιστικές, ποσοτικές προσεγγίσεις σε περισσότερο ποιοτικές και συμμετοχικές μορφές αποτίμησης. Η εξέλιξη αυτή κωδικοποιείται από τους Guba & Lincoln (1989) μέσα από το σχήμα των τεσσάρων γενεών της αξιολόγησης. Η μετάβαση από τη μία γενιά στην άλλη δεν αποτελεί ένα γραμμικά εξελισσόμενο γεγονός

με σαφή χρονικά όρια, αλλά μία δυναμική, συχνά επικαλυπτόμενη μετατόπιση. Οι προσεγγίσεις κάθε γενιάς δεν ανατρέπονται με τρόπο ισοπεδωτικό, ούτε συνεπάγονται την πλήρη κατάργηση των προηγούμενων μεθοδολογικών εργαλείων. Ωστόσο, αποτυπώνουν την ωρίμανση της επιστημονικής και εκπαιδευτικής σκέψης, η οποία σταδιακά απομακρύνεται από τη θετικιστική ψευδαίσθηση μιας «απόλυτα αντικειμενικής και ουδέτερης αλήθειας», αναγνωρίζοντας ότι η σχολική πραγματικότητα είναι πολυδιάστατη και γεμάτη από αλληλοσυμπληρούμενες ή συγκρουόμενες οπτικές. Υπό αυτό το πρίσμα, η αξιολόγηση μεταβαίνει από τον τεχνοκρατικό έλεγχο προς τον δημοκρατικό πλουραλισμό, με αποτέλεσμα να μετατρέπεται από πράξη εξουσίας σε μία πρακτική εσωτερικής ανάπτυξης και αυτονομίας των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alkin, M. C. (Ed.). (2012). *Evaluation Roots: A Wider Perspective of Theorists' Views and Influences* (2nd ed.). SAGE Publications.

Barnett, B. G., & O'Mahony, G. R. (2006). *Developing a culture of reflection: Implications for school improvement*. Reflective Practice, 7(4), 499–523.

Chu, H. (2004). *What kind of modern school system do we need?*. Frontiers of Education in China, 2(1), 53–71.

Dimitropoulos, E. G. (2002). *Ekpaideftiki axiologisi: I axiologisi tis ekpaidefsis kai tou ekpaideftikou ergou* (Tomos A'), Athina: Grigoris.

D.O.E. (2025). Apofasi tis 94is G.S. tis D.O.E. gia to Agonistiko- Programma Drasis. Retrieved August 11, 2025, from https://shorturl.at/WOZbd.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: SAGE.

Hopkins, D. (2014). *A teacher's guide to classroom research* (5th ed.). Open University Press.

Hu, Z. F., Li, Y. F., Zhang, Z. Z., Jia, G. H., & Li, J. W. (2026). *Rethinking Educational Evaluation: From Fourth Generation to an Integrated Model*. Psychology, 17, 55-76.

Kassotakis, M. (2013). I axiologisi tis epidoseos ton mathiton: Mesa, methodoi, provlimata, prooptikes. Grigoris.

MacBeath, J. (2006). *School inspection and self-evaluation: Working with the new relationship*. Routledge.

Mavrogiorgos, G. (2003). *Giati tosi "syzitisi" gia tin axiologisi tou ekpaideftikou*. I leschi ton ekpaideftikon, 30, 26-28.

Mertens, D. M. (2009). *Transformative research and evaluation*. The Guilford Press.

Nevo, D. (2006). Dialogue evaluation: A possible bridge between school self-evaluation and external inspection. In J. MacBeath & P. Mortimore (Eds.), *Improving shops and schools: School effectiveness and school improvement* (pp. 165–177). Routledge.

Pan, H.-L. W. (2017). *Teacher evaluation as a means for professional development*. International Journal of Educational Methodology, 3(2), 65–73.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Ryan, K. E., & Feller, I. (2009). Evaluation, accountability, and performance measurement in national education systems: Trends, methods, and issues. In K. E. Ryan & J. B. Cousins (Eds.), *The Sage international handbook of educational evaluation* (pp. 171–190). SAGE Publications.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation Chicago* (pp. 39-83). Rand McNally.

Stake, R. E. (2011). Program Evaluation Particularly Responsive Evaluation. Journal of MultiDisciplinary Evaluation, 7(15), 180-201.

Stufflebeam, D. L. & Coryn, C. L. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (2nd edn.). Jossey-Bass.

Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.

Η διαχείριση διοικητικών κρίσεων στη σχολική μονάδα: Νομιμότητα και εκπαιδευτική ηγεσία στον ρόλο του Διευθυντή

Αλεξοπούλου Θεοδώρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed
Μπελαφέμινε Φρατζέσκα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.

Περίληψη

Η σχολική μονάδα αποτελεί εκπαιδευτικό οργανισμό και παράλληλα οργανικό τμήμα της δημόσιας διοίκησης. Καταγγελίες, συγκρούσεις, περιστατικά βίας και αμφισβητήσεις διοικητικών ενεργειών υποχρεώνουν συχνά τον Διευθυντή να λάβει αποφάσεις υπό πίεση χρόνου, ενώ ταυτόχρονα οφείλει να αποκτήσει σαφή εικόνα των δεδομένων. Το παρόν άρθρο εξετάζει τη διαχείριση διοικητικών κρίσεων στο σημείο τομής της διοικητικής νομιμότητας και της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ακολουθώντας θεωρητική και ερμηνευτική προσέγγιση που συνδέει τη διεθνή βιβλιογραφία με το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο. Υποστηρίζεται ότι η αποτελεσματική διαχείριση έγκειται στην ικανότητα του σχολείου να προστατεύει τα δικαιώματα των μελών του, να διατηρεί την εμπιστοσύνη και να μετατρέπει την κρίση σε ευκαιρία συλλογικής μάθησης. Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης προτείνεται το «Μοντέλο Ολοκληρωμένης Διοικητικής και Παιδαγωγικής Διαχείρισης» (ΜΟΔΠΔ). Οι πέντε προτεινόμενες λειτουργίες του —θεσμική οριοθέτηση, τεκμηριωμένη διερεύνηση, αναλογική απόφαση, υπεύθυνη επικοινωνία και παιδαγωγική αποκατάσταση— προσφέρουν ένα πλαίσιο υποστήριξης της σχολικής ηγεσίας και της επιμόρφωσης των στελεχών.

Λέξεις-Κλειδιά: διοικητική κρίση, σχολική διοίκηση, εκπαιδευτική ηγεσία, νομιμότητα, οργανωσιακή μάθηση

Administrative Crisis Management in the School Unit: Legality and Educational Leadership in the Principal's Role

Alexopoulou Theodora, Primary Education Teacher, M.Ed.
Belafemine Fratzeska, Primary Education Teacher, M.Ed.

Abstract

A school unit operates as an educational organization and an integral component of public administration. Complaints, conflicts, violence, and challenges to administrative actions frequently compel principals to decide under time pressure while also developing a clear understanding of the relevant facts. This article examines administrative crisis management at the intersection of legality and educational leadership. Adopting a theoretical-hermeneutic approach, it bridges international literature with the Greek institutional framework. Effective management relies on the school’s capacity to protect rights, maintain trust, and transform crisis into collective learning. For the purposes of this study, the "Integrated Administrative and Pedagogical Management Model" (IAPMM) is proposed. Its five proposed functions—institutional framing, evidence-based investigation, proportionate decision-making, responsible communication, and pedagogical restoration—provide a support framework for school leadership and professional executive development.

Key-Words: administrative crisis, school management, educational leadership, legality, organizational learning

Εισαγωγή

Η σύγχρονη σχολική μονάδα λειτουργεί σε περιβάλλον αυξημένης θεσμικής, κοινωνικής και παιδαγωγικής πολυπλοκότητας. Οι Διευθυντές καλούνται να διαχειριστούν, πέρα από το εκπαιδευτικό έργο, καταγγελίες, συγκρούσεις, περιστατικά ενδοσχολικής βίας, ζητήματα προσωπικών δεδομένων και έκτακτους κινδύνους. Μια καθημερινή δυσλειτουργία μπορεί έτσι να εξελιχθεί σε διοικητική κρίση, όταν τίθενται σε αμφισβήτηση η ασφάλεια, η νομιμότητα ή η αξιοπιστία του σχολείου.

Η διεθνής έρευνα συνδέει την ηγεσία με την ποιότητα του σχολείου μέσω των συνθηκών εργασίας, της συνεργασίας και της εστίασης στη μάθηση (Leithwood et al., 2020). Σε συνθήκες κρίσης απαιτούνται επιπλέον ερμηνεία ατελών πληροφοριών, διαχείριση αντικρουόμενων συμφερόντων και αποφάσεις υπό πίεση (Smith & Riley, 2012). Η πανδημία ανέδειξε επίσης τη σημασία της προσαρμοστικότητας, της κατανεμημένης ευθύνης και των αξιόπιστων δικτύων συνεργασίας (Harris & Jones, 2020, 2022).

Στο ελληνικό δημόσιο σχολείο η πρόκληση είναι εντονότερη, επειδή ο Διευθυντής έχει διττή ιδιότητα: αποτελεί εκπαιδευτικό ηγέτη και ταυτόχρονα διοικητικό όργανο που δεσμεύεται από τις αρχές της νομιμότητας, της αμεροληψίας, της αιτιολογίας, της χρηστής διοίκησης και της προστασίας των δικαιωμάτων. Το θεσμικό πλαίσιο αναθέτει στη σχολική ηγεσία ευθύνη για την εύρυθμη λειτουργία, τον συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου και τη συνεργασία με τα συλλογικά όργανα και τις υποστηρικτικές δομές (Ν. 4823/2021). Παράλληλα, ειδικές ρυθμίσεις, όπως εκείνες για την ενδοσχολική βία, προσθέτουν σαφείς διαδικασίες αναφοράς και διαχείρισης (Ν. 5029/2023· ΚΥΑ 35692/GD4/2024).

Κεντρικό ερώτημα του άρθρου είναι πώς μπορεί ο Διευθυντής να συνδυάσει την ασφάλεια δικαίου με την ευελιξία που απαιτεί η εκπαιδευτική ηγεσία. Επιμέρους εξετάζεται ποια στοιχεία διαφοροποιούν τη διοικητική κρίση από ένα συνηθισμένο πρόβλημα και ποιο εννοιολογικό πλαίσιο μπορεί να καθοδηγήσει αποφάσεις που είναι σύννομες, τεκμηριωμένες, παιδαγωγικά πρόσφορες και κοινωνικά νομιμοποιημένες.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μελέτη είναι θεωρητική και βασίζεται σε ποιοτική, ερμηνευτική σύνθεση. Συνδυάζει κλασικές και σύγχρονες μελέτες για την αποτελεσματική και κατανεμημένη ηγεσία και την ηγεσία σε συνθήκες κρίσης με τις κανονιστικές απαιτήσεις του ελληνικού δημόσιου σχολείου, ιδίως ως προς τη διοικητική διαδικασία και τις πρόσφατες ρυθμίσεις για την ενδοσχολική βία. Η κριτική συσχέτιση των δύο πεδίων οδηγεί στη διαμόρφωση εφαρμοσμένου μοντέλου λήψης αποφάσεων. Η πρόταση είναι θεωρητική και προορίζεται για περαιτέρω εμπειρικό έλεγχο· δεν υποκαθιστά την εκτίμηση των πραγματικών περιστατικών ούτε την εξειδικευμένη νομική καθοδήγηση.

Η διοικητική κρίση ως σύνθετη πρόκληση για τη σχολική μονάδα

Δεν συνιστά κάθε δύσκολο περιστατικό κρίση. Ένα πρόβλημα μπορεί να αντιμετωπιστεί με γνωστές διαδικασίες, επαρκή χρόνο και σχετικά σταθερές πληροφορίες. Η κρίση, αντίθετα, χαρακτηρίζεται από απειλή σε θεμελιώδεις λειτουργίες ή αξίες, αβεβαιότητα, χρονική πίεση, έντονη συναισθηματική φόρτιση και αυξημένο ενδιαφέρον πολλών μερών. Στο σχολείο η απειλή μπορεί να αφορά τη σωματική ή ψυχοκοινωνική ασφάλεια, τα δικαιώματα μαθητών και εργαζομένων, τη συνέχεια της εκπαιδευτικής λειτουργίας ή την εμπιστοσύνη προς τον θεσμό.

Οι Smith και Riley (2012) υπογραμμίζουν ότι η ηγεσία σε κρίση απαιτεί δεξιότητες διαφορετικές από εκείνες της ομαλής λειτουργίας: ταχεία νοηματοδότηση, ψυχραιμία, αποφασιστικότητα, επικοινωνιακή συνέπεια και ικανότητα κινητοποίησης των άλλων. Η διαπίστωση αυτή δεν σημαίνει αυταρχική συγκέντρωση της εξουσίας. Η κατανεμημένη ηγεσία δείχνει ότι η γνώση και η ευθύνη διαχέονται σε πρόσωπα, ρόλους και αλληλεπιδράσεις, άρα η ποιότητα της απόφασης εξαρτάται από την ενεργοποίηση του Συλλόγου Διδασκόντων, των Συμβούλων Εκπαίδευσης, των υποστηρικτικών δομών και των αρμόδιων υπηρεσιών (Spillane, 2006).

Η βιβλιογραφία μετά την πανδημία ενισχύει αυτή τη θέση. Οι Harris και Jones (2022) συνδέουν την ανθεκτικότητα των σχολείων με την εμπιστοσύνη, τη συνεργασία, την προσαρμοστική ικανότητα και τη φροντίδα της ευημερίας. Η νεότερη συζήτηση για την ηγεσία κρίσεων επιμένει ότι η κρίση δεν αποτελεί απλώς διακοπή της κανονικότητας, αλλά δοκιμασία της οργανωσιακής ικανότητας να προλαμβάνει, να ανταποκρίνεται και να μαθαίνει (Harris & Jones, 2025). Αντίστοιχα, η UNESCO (2024) αντιμετωπίζει την εκπαιδευτική ηγεσία ως κοινωνική επιρροή προσανατολισμένη στη μάθηση και τονίζει ότι χρειάζεται σαφής ρόλος, κατάλληλη επιλογή, επαγγελματική ανάπτυξη και συνεργατική κουλτούρα.

Στη σχολική πράξη η έκταση μιας κρίσης δεν καθορίζεται μόνο από το αρχικό γεγονός. Επηρεάζεται εξίσου από τον τρόπο με τον οποίο το γεγονός ερμηνεύεται, κοινοποιείται και αντιμετωπίζεται. Ελλιπής ενημέρωση, αντιφατικά μηνύματα ή απουσία τεκμηρίωσης μπορεί να μετατρέψουν ένα διαχειρίσιμο περιστατικό σε κρίση εμπιστοσύνης. Η έγκαιρη αναγνώριση, η σαφής ανάθεση ρόλων και η συνεπής επικοινωνία περιορίζουν συνήθως αυτή την κλιμάκωση. Για τον λόγο αυτό, η ποιότητα της διαχείρισης κρίνεται σε όλη τη διαδρομή της υπόθεσης και όχι μόνο από το περιεχόμενο της τελικής απόφασης.

Οι διοικητικές κρίσεις μπορεί να έχουν λειτουργική, παιδαγωγική, δεοντολογική ή διάσταση εμπιστοσύνης, ενώ συχνά οι κατηγορίες αλληλεπικαλύπτονται. Ένα λειτουργικό πρόβλημα, μια σύγκρουση μαθητών ή μια διαφωνία εκπαιδευτικών μπορεί να αποκτήσει διοικητική και νομική διάσταση, ανάλογα με τον κίνδυνο, τα δικαιώματα που επηρεάζονται και τον τρόπο διαχείρισης. Γι’ αυτό απαιτείται ταυτόχρονη εξέταση του γεγονότος, του θεσμικού πλαισίου, των σχέσεων και των συνεπειών.

Νομιμότητα, παιδαγωγική ευθύνη και ηγετική κρίση

Η νομιμότητα αποτελεί αδιαπραγμάτευτη βάση της διοικητικής δράσης. Ο Διευθυντής οφείλει να ενεργεί εντός αρμοδιότητας, να τηρεί την προβλεπόμενη διαδικασία, να διασφαλίζει αμεροληψία, να ακούει τους εμπλεκομένους όταν επηρεάζονται δικαιώματά τους, να προστατεύει τα προσωπικά δεδομένα και να αιτιολογεί τις αποφάσεις. Ο Κώδικας Διοικητικής Διαδικασίας θεμελιώνει βασικές εγγυήσεις, όπως η πρόσβαση σε διοικητικά έγγραφα, η προηγούμενη ακρόαση και η αμεροληψία των διοικητικών οργάνων (Ν. 2690/1999). Σε ειδικά πεδία, η γενική αυτή υποχρέωση εξειδικεύεται. Για παράδειγμα, ο Ν. 5029/2023 και οι κανονιστικές πράξεις του 2024 οργανώνουν τους αποδέκτες, την ψηφιακή αναφορά και τη διαχείριση περιστατικών ενδοσχολικής βίας.

Η προβλεπόμενη διαδικασία δεν εφαρμόζεται μηχανικά. Οι πληροφορίες μπορεί να είναι αντιφατικές, οι ρόλοι να αλληλεπικαλύπτονται και κάθε διαθέσιμη επιλογή να έχει διαφορετικές παιδαγωγικές συνέπειες. Ο Διευθυντής χρειάζεται, συνεπώς, να ξεχωρίσει τα κρίσιμα πραγματικά περιστατικά, να σταθμίσει κινδύνους και δικαιώματα, να εξετάσει εναλλακτικές και να επιλέξει αναλογική παρέμβαση. Η νομιμότητα καθορίζει τα όρια μέσα στα οποία μπορεί να κινηθεί, χωρίς πάντοτε να υποδεικνύει μία και μόνη λύση.

Η παιδαγωγική ευελιξία δεν δικαιολογεί άτυπες διαδικασίες, επιλεκτική μεταχείριση ή ατεκμηρίωτες αποφάσεις. Η νομιμότητα προστατεύει από την αυθαιρεσία και επιτρέπει τον έλεγχο της απόφασης. Η ηγεσία αφορά κυρίως τον τρόπο με τον οποίο κινητοποιείται η συνεργασία, εξηγείται η επιλογή και αποκαθίστανται οι σχέσεις που διαταράχθηκαν. Έτσι, μια σύννομη απόφαση μπορεί να αποτύχει στην πράξη, εάν είναι ακατανόητη ή διατυπωμένη με τρόπο απαξιωτικό. Και μια συμφιλιωτική λύση, όσο καλοπροαίρετη κι αν είναι, μπορεί να αφήσει δικαιώματα απροστάτευτα όταν δεν στηρίζεται σε σαφή θεσμική βάση.

Οι Bush (2020) και Hallinger (2011), από διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες, επισημαίνουν ότι τα μοντέλα ηγεσίας αποκτούν νόημα μόνο σε σχέση με το πλαίσιο, τους σκοπούς και τις οργανωσιακές συνθήκες. Η διδακτική ηγεσία κρατά τη μάθηση στο επίκεντρο, η μετασχηματιστική προσέγγιση δίνει βάρος στο όραμα και στην εμπιστοσύνη, ενώ η κατανεμημένη ηγεσία αναδεικνύει τη συλλογική διάσταση της δράσης. Κατά τη διαχείριση μιας κρίσης, οι παραπάνω οπτικές πρέπει να συνδεθούν με τη διοικητική λογοδοσία. Η συνεργασία δεν απαλλάσσει τον Διευθυντή από την αρμοδιότητά του, η ακρόαση δεν σημαίνει υποχώρηση στις ισχυρότερες πιέσεις και η ανάγκη ταχύτητας δεν επιτρέπει την παράκαμψη ουσιωδών εγγυήσεων.

Κρίσιμος είναι και ο χρόνος της απόφασης. Η καθυστέρηση μπορεί να επιτείνει τον κίνδυνο, ενώ η βιασύνη να οδηγήσει σε εσφαλμένη πραγματική βάση ή σε παράλειψη ουσιωδών εγγυήσεων. Χρειάζεται, επομένως, διάκριση ανάμεσα σε άμεσα, αναστρέψιμα μέτρα προστασίας και στην οριστική διοικητική κρίση. Έτσι διασφαλίζονται η ασφάλεια και η συνέχεια της λειτουργίας χωρίς πρόωρη απόδοση ευθύνης.

Το Μοντέλο Ολοκληρωμένης Διοικητικής και Παιδαγωγικής Διαχείρισης

Η σύνθεση της βιβλιογραφίας με τις διοικητικές απαιτήσεις οδηγεί στην πρόταση του Μοντέλου Ολοκληρωμένης Διοικητικής και Παιδαγωγικής Διαχείρισης (ΜΟΔΠΔ). Οι πέντε λειτουργίες του σχηματίζουν κύκλο και δεν ακολουθούν υποχρεωτικά άκαμπτη σειρά. Όταν προκύπτουν νέα στοιχεία ή μεταβάλλεται ο βαθμός κινδύνου, ο Διευθυντής οφείλει να επανεξετάζει προηγούμενες εκτιμήσεις. Το ουσιαστικό ερώτημα δεν είναι απλώς ποια ενέργεια θα «κλείσει» διοικητικά την υπόθεση, αλλά με ποια διαδικασία μπορεί να διαμορφωθεί λύση σύννομη, τεκμηριωμένη, κατανοητή και παιδαγωγικά βιώσιμη.

Πίνακας 1. Οι πέντε λειτουργίες του ΜΟΔΠΔ

Λειτουργία	Κεντρικό ερώτημα	Κύριος κίνδυνος
Θεσμική οριοθέτηση	Κίνδυνος, αρμοδιότητα, εφαρμοστέο πλαίσιο, άμεση προστασία	Παράλειψη ή υπερβολική διοικητικοποίηση
Τεκμηριωμένη διερεύνηση	Γεγονότα, ακρόαση, χρονολόγιο, ασφαλές αρχείο	Βεβιασμένο συμπέρασμα ή έκθεση δεδομένων
Αναλογική απόφαση	Νομιμότητα, αναγκαιότητα, εναλλακτικές, αιτιολογία	Αυθαιρεσία ή δυσανάλογη παρέμβαση
Υπεύθυνη επικοινωνία	Έγκαιρο και συνεπές μήνυμα, σαφείς ρόλοι και δίκτυα	Κλιμάκωση, φήμες, διάχυση ευθύνης
Παιδαγωγική αποκατάσταση	Παρακολούθηση, υποστήριξη, αναστοχασμός, πρόληψη	Τυπικό «κλείσιμο» χωρίς μάθηση

Πηγή: Θεωρητική σύνθεση των συγγραφέων με βάση τη βιβλιογραφία της ηγεσίας κρίσεων και τις αρχές της διοικητικής διαδικασίας.

Θεσμική οριοθέτηση και άμεση προστασία

Αφετηρία αποτελεί η εκτίμηση της φύσης και της σοβαρότητας του περιστατικού. Ο Διευθυντής προσδιορίζει την άμεση απειλή, την αρμοδιότητα της σχολικής μονάδας, τις εφαρμοστέες διατάξεις, τα πρόσωπα που πρέπει να ενημερωθούν και όσα δεν μπορούν να αναβληθούν. Εφόσον διακυβεύεται η ασφάλεια, προηγούνται η προστασία των προσώπων και η σταθεροποίηση της κατάστασης. Η σωστή οριοθέτηση προφυλάσσει τόσο από την υποτίμηση ενός σοβαρού περιστατικού όσο και από την άσκοπη διοικητικοποίηση μιας διαφωνίας που μπορεί να αντιμετωπιστεί παιδαγωγικά.

Τεκμηριωμένη διερεύνηση και συμμετοχική κατανόηση

Ακολουθεί η συγκρότηση μιας όσο το δυνατόν αξιόπιστης εικόνας. Τα γεγονότα διαχωρίζονται από τις εκτιμήσεις, καταγράφεται η χρονική ακολουθία, οι εμπλεκόμενοι ακούγονται χωριστά και το διοικητικό αρχείο τηρείται με ασφάλεια. Η συμμετοχή τους δεν σημαίνει συναπόφαση σε κάθε θέμα· διασφαλίζει, όμως, ότι η διοίκηση δεν αποφασίζει ερήμην κρίσιμων στοιχείων. Η έκταση της διερεύνησης πρέπει να αντιστοιχεί στη σοβαρότητα της υπόθεσης, χωρίς ανακριτική υπερβολή ή αδικαιολόγητη έκθεση προσωπικών δεδομένων.

Αναλογική και αιτιολογημένη απόφαση

Στο στάδιο της απόφασης οι εναλλακτικές αξιολογούνται με σταθερά κριτήρια: νομιμότητα, αναγκαιότητα, αναλογικότητα, προστασία του μαθητή, συνέχεια της εκπαιδευτικής λειτουργίας και πιθανές μακροπρόθεσμες συνέπειες. Η αιτιολογία δεν αποτελεί

τυπικό επίμετρο του εγγράφου. Υποχρεώνει τον αποφασίζοντα να δείξει πώς συνδέονται τα στοιχεία της υπόθεσης, ο εφαρμοστέος κανόνας και η επιλογή που τελικά έγινε. Πρόκειται για πρακτική εφαρμογή της θέσης των Leithwood et al. (2020), σύμφωνα με την οποία οι επιτυχημένοι ηγέτες προσαρμόζουν ένα κοινό ρεπερτόριο πρακτικών στις συνθήκες κάθε σχολείου.

Υπεύθυνη επικοινωνία και συντονισμός

Η απόφαση χρειάζεται, στη συνέχεια, να μεταφραστεί σε σαφή κατεύθυνση δράσης. Πρέπει να είναι γνωστό ποιος ενημερώνει, ποιον, πότε και με ποιο περιεχόμενο. Η ενημέρωση οφείλει να είναι έγκαιρη, συνεπής και περιορισμένη στα αναγκαία δεδομένα. Όταν ορισμένα στοιχεία εξακολουθούν να διερευνώνται, αυτό είναι προτιμότερο να δηλώνεται καθαρά αντί να καλλιεργείται πρόωρη βεβαιότητα. Παράλληλα ενεργοποιούνται τα κατάλληλα δίκτυα υποστήριξης, με σαφή κατανομή ρόλων ώστε η συνεργασία να μη μετατρέπεται σε διάχυση της ευθύνης.

Παιδαγωγική αποκατάσταση και οργανωσιακή μάθηση

Η κρίση δεν ολοκληρώνεται με την αποστολή ενός εγγράφου. Χρειάζεται παρακολούθηση της εφαρμογής, υποστήριξη όσων επηρεάστηκαν, αποκατάσταση του κλίματος και αναστοχασμός. Η Διεύθυνση της σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων, εξετάζει ποια προειδοποιητικά σημεία αγνοήθηκαν, ποιες διαδικασίες λειτούργησαν και τι πρέπει να αλλάξει στον εσωτερικό κανονισμό, στα σχέδια ετοιμότητας, στην επιμόρφωση ή στα δίκτυα συνεργασίας. Με αυτόν τον τρόπο η κρίση μετατρέπεται σε οργανωσιακή γνώση και ενισχύει τη μελλοντική ανθεκτικότητα.

Συζήτηση

Το ΜΟΔΠΔ διαφοροποιείται από τρεις συνηθισμένες αντιλήψεις: ότι η καλή διοίκηση εξαντλείται στην τυπική ολοκλήρωση της διαδικασίας, ότι η προσωπική επιρροή του ηγέτη μπορεί να υποκαταστήσει τους κανόνες και ότι η κρίση αποτελεί μεμονωμένο επεισόδιο, άσχετο με την κουλτούρα του σχολείου. Στην προτεινόμενη προσέγγιση, η νομιμότητα, η ηγετική δράση και η παιδαγωγική αποκατάσταση αποτελούν διαδοχικές όψεις της ίδιας ευθύνης.

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει απομακρυνθεί σταδιακά από το πρότυπο του «ηρωικού» ηγέτη και στρέφεται σε περισσότερο συνεργατικές μορφές ηγεσίας, προσαρμοσμένες στο εκάστοτε πλαίσιο. Οι πρόσφατες κρίσεις κατέδειξαν ότι κανένας Διευθυντής δεν διαθέτει μόνος του όλη την απαιτούμενη πληροφορία και εξειδίκευση (Harris & Jones, 2020, 2025). Η κατανομή της ηγεσίας, ωστόσο, δεν πρέπει να συγχέεται με τον κατακερματισμό της λογοδοσίας. Η διάγνωση μπορεί να είναι συλλογική, αλλά η αρμοδιότητα και η αιτιολόγηση της τελικής απόφασης πρέπει να παραμένουν σαφείς.

Για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προκύπτουν δύο πρακτικές συνέπειες. Η επιμόρφωση των στελεχών χρειάζεται να συνδέει νομοθεσία και ηγεσία μέσα από σενάρια, προσομοιώσεις και μελέτες περίπτωσης. Παράλληλα, οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και οι υποστηρικτικές δομές χρειάζεται να παρέχουν έγκαιρη καθοδήγηση, πρότυπα τεκμηρίωσης και δίκτυα συμβουλευτικής, χωρίς να αφαιρούν από τη σχολική μονάδα την ευθύνη της πρώτης ανταπόκρισης.

Η αξιολόγηση της διαχείρισης δεν πρέπει να περιορίζεται στις προθεσμίες και στα αναγκαία έγγραφα. Κρίσιμες είναι επίσης η ποιότητα της πληροφορίας, η αιτιολογία, η αναλογικότητα των μέτρων, η συνέπεια της επικοινωνίας και η αποκατάσταση. Έτσι διακρίνεται ένα εύλογο σφάλμα κρίσης, που στηρίχθηκε σε επαρκή στοιχεία, από μια απόφαση χωρίς διερεύνηση ή με άνιση μεταχείριση, ενώ η λογοδοσία μπορεί να ενισχύσει την τεκμηριωμένη επαγγελματική πρωτοβουλία.

Η συνεργατική ηγεσία συμβάλλει και στην επαγγελματική προστασία των στελεχών που εκτίθενται συστηματικά σε συγκρούσεις, καταγγελίες και επείγουσες αποφάσεις. Η οργανωσιακή ανθεκτικότητα δεν αποτελεί ατομικό γνώρισμα ενός «χαρισματικού» Διευθυντή, αλλά συλλογική ικανότητα του συστήματος να παρέχει σαφείς κανόνες, υποστήριξη και δυνατότητα μάθησης από τα δύσκολα περιστατικά.

Η παρούσα πρόταση παραμένει θεωρητική και δεν έχει ακόμη δοκιμαστεί εμπειρικά, ενώ πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και η μεταβολή του νομοθετικού πλαισίου. Το ΜΟΔΠΔ θα μπορούσε να ελεγχθεί μέσα από ανωνυμοποιημένες μελέτες περίπτωσης, συνεντεύξεις Διευθυντών και ανάλυση διοικητικών φακέλων. Ένα κρίσιμο ερευνητικό ερώτημα είναι κατά πόσο η ποιότητα της αιτιολογίας και της επικοινωνίας επηρεάζει την αποδοχή των αποφάσεων, την κλιμάκωση των καταγγελιών και την αποκατάσταση του σχολικού κλίματος.

Συμπεράσματα

Η διαχείριση διοικητικών κρίσεων αποτελεί μία από τις πιο απαιτητικές εκφράσεις της σχολικής ηγεσίας. Ο Διευθυντής καλείται να προστατεύσει πρόσωπα και δικαιώματα, να διασφαλίσει τη συνέχεια της εκπαιδευτικής λειτουργίας, να τηρήσει τη διοικητική διαδικασία και συγχρόνως να διατηρήσει σχέσεις εμπιστοσύνης. Η επιτυχία δεν αποτιμάται μόνο από το εάν μία απόφαση είναι τυπικά σύννομη ή εάν μια ένταση υποχώρησε προσωρινά. Κρίνεται από την ποιότητα της διερεύνησης, την αναλογικότητα, την αιτιολογία, την επικοινωνία και τη δυνατότητα του σχολείου να αποκαταστήσει το παιδαγωγικό του περιβάλλον.

Το προτεινόμενο ΜΟΔΠΔ οργανώνει τη σύνθετη αυτή ευθύνη σε πέντε αλληλένδετες λειτουργίες. Η θεσμική οριοθέτηση αποσαφηνίζει τις αρμοδιότητες, η διερεύνηση στηρίζει την απόφαση σε στοιχεία, η αναλογική επιλογή συνδέει τον κανόνα με τον παιδαγωγικό σκοπό, η υπεύθυνη επικοινωνία διευκολύνει τον συντονισμό και η αποκατάσταση επιτρέπει στη σχολική μονάδα να μάθει από το περιστατικό. Έτσι, η νομιμότητα προσδίδει θεσμική αξιοπιστία στην εκπαιδευτική ηγεσία, ενώ η ηγετική άσκηση της διοίκησης δίνει στην εφαρμογή του κανόνα παιδαγωγικό νόημα και πρακτική αποτελεσματικότητα. Η σύνδεση των δύο μπορεί να συμβάλει στη λειτουργία σχολικών μονάδων ασφαλέστερων, δικαιότερων, περισσότερο λειτουργικών και καλύτερα προετοιμασμένων για τη διαχείριση μελλοντικών κρίσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bush, T. (2020). *Theories of educational leadership and management* (5th ed.). SAGE Publications.

Global Education Monitoring Report Team. (2024). *Global education monitoring report 2024/5: Leadership in education—Lead for learning*. UNESCO. UNESCO

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. DOI

Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID-19—School leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243–247. DOI

Harris, A., & Jones, M. (2022). Leading during a pandemic—What the evidence tells us. *School Leadership & Management*, 42(2), 105–109. DOI

Harris, A., & Jones, M. (2025). Crisis leadership: Implications for school leaders. *School Leadership & Management*, 45(3), 201–205. DOI

Koini Ypourgiki Apofasi 35692/GD4/2024. Dimiourgia kai leitourgia Eidikis Psifiakis Platformas gia tin antimetopisi endoscholikis vias kai fainomenon ekfovismiou. FEK B΄ 2176/8.4.2024. e-nomothesia.gr

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. DOI

Nomos 2690/1999. Kyrosi tou Kodika Dioikitikis Diadikasias kai alles diataxeis. FEK A΄ 45/9.3.1999. e-nomothesia.gr

Nomos 4823/2021. Anavathmisi tou scholeiou, endynamosi ton ekpaideutikon kai alles diataxeis. FEK A΄ 136/3.8.2021. e-nomothesia.gr

Nomos 5029/2023. «Zoume Armonika Mazi – Spame ti Siopi»: Rythmiseis gia tin prolipsi kai antimetopisi tis vias kai tou ekfovismiou sta scholeia kai alles diataxeis. FEK A΄ 55/10.3.2023. e-nomothesia.gr

Nomos 5128/2024. Rythmiseis gia to Psifiako Ekpaideutiko Perivallon, to Psifiako Frontistirio kai tin endoscholiki via. FEK A΄ 118/30.7.2024. e-nomothesia.gr

Smith, L., & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management*, 32(1), 57–71. DOI

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.

Ypourgiki Apofasi 36421/GD4/2024. Rythmiseis gia tin efarmogi draseon kai programmaton prolipsis kai antimetopisis peristatikon endoscholikis vias kai ekfovismiou. FEK B΄ 2177/8.4.2024. e-nomothesia.gr

Η ενσυναισθητική συμπεριφορά των διευθυντών/-ντριών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: αντιλήψεις εκπαιδευτικών με βάση τον συνολικό χρόνο προϋπηρεσίας

Γεωργιάδης Μαυρουδής, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Υποψ. Διδάκτορας

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με την ενσυναισθητική ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών/ντριών τους, καθώς και η εξέταση πιθανών διαφορών με βάση την προϋπηρεσία τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 234 εκπαιδευτικοί. Λόγω των εξαιρετικά άνισων μεγεθών και της παραβίασης της υπόθεσης των ίσων διακυμάνσεων των ομάδων που διαπιστώθηκε, εφαρμόστηκαν ο έλεγχος Welch F και η ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων Games-Howell. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η έκφραση εμπιστοσύνης προς τους εκπαιδευτικούς παρουσίασε την υψηλότερη μέση βαθμολογία, ενώ χαμηλότερες τιμές καταγράφηκαν για την υποστήριξη της επαγγελματικής εξέλιξης και το ενδιαφέρον για την εργασιακή ικανοποίηση. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με 21-30 έτη προϋπηρεσίας δήλωσαν ότι οι διευθυντές-ντριες τους εκδηλώνουν λιγότερο συχνά ενσυναισθητική συμπεριφορά σε σύγκριση με τις ομάδες με 0-10 και 11-20 έτη προϋπηρεσίας. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι αντιλήψεις για την ενσυναισθητική ηγετική συμπεριφορά διαφέρουν ανάλογα με την συνολικό χρόνο υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: ενσυναισθητική ηγεσία, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, εκπαιδευτική προϋπηρεσία, σχολική ηγεσία, αντιλήψεις εκπαιδευτικών.

Empathic Behavior of School Principals in Primary Education: Teachers' Perceptions Based on Their Work Experience

Mavroudis Georgiadis, Primary Education Teacher PE.XX, PhD Candidate

Abstracts

The aim of this study was to investigate primary education teachers’ perceptions of how their principals exercise empathic leadership and to examine possible differences according to teachers’ years of service. The study included 234 teachers. Given the markedly unequal group sizes and the observed violation of the homogeneity of variance assumption, Welch’s F test and Games-Howell post-hoc comparisons were applied. The results showed that trust in teachers was the most frequently reported manifestation of empathic leadership behavior, whereas lower scores were recorded for support for professional development and concern for job satisfaction. In addition, teachers with 21-30 years of service reported that their principals displayed empathic behavior less frequently than did teachers with 0-10 and 11-20 years of service. The findings suggest that perceptions of leadership behavior vary according to teachers’ professional experience.

Key-Words: empathic leadership, primary education, teaching experience, school leadership, teacher perceptions.

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, η ενσυναίσθηση στην ηγεσία της σχολικής μονάδας δε συνιστά απλώς ατομικό χαρακτηριστικό ενός ηγέτη, αλλά και ως ένα σύνολο συμπεριφορών που αναπτύσσονται στη σχέση του με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Υπό αυτό το πρίσμα, η ενσυναισθητική ηγεσία προϋποθέτει την κατανόηση των αναγκών και των βιωμάτων των μελών της σχολικής κοινότητας, παράλληλα με την παροχή συναισθηματικής και επαγγελματικής υποστήριξης (Jian, 2022). Ακόμη, η ενσυναίσθηση σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, αναδεικνύοντας τη σημασία της στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις στο σχολικό περιβάλλον (Mahsud et al., 2010).

Στο πλαίσιο αυτό, το μοντέλο των Kock και συνεργατών (2019) προσεγγίζει την ενσυναισθητική ηγεσίας μέσα από συγκεκριμένες και αναγνωρίσιμες συμπεριφορές του ηγέτη, όπως η έκφραση εμπιστοσύνης, η ενθάρρυνση και η αναγνώριση της προσπάθειας, το ενδιαφέρον για την εργασιακή ικανοποίηση και η υποστήριξη της επαγγελματικής εξέλιξης. Μάλιστα, η προσέγγιση αυτή αποδεικνύεται ιδιαίτερα γόνιμη για τη μελέτη της σχολικής ηγεσίας, καθώς μετατοπίζει το ερευνητικό ενδιαφέρον από μια αφηρημένη περιγραφή του ενσυναισθητικού ηγέτη, στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τη συμπεριφορά του στην καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών αποτελεί πιθανό παράγοντα εμφάνισης διαφορών στις αντιλήψεις αυτές, αν και οι μελέτες που την εξετάζουν, αναφέρουν αντιφατικά ή μη εναρμονισμένα αποτελέσματα. Ενδεικτικά, οι Xie και συνεργάτες (2022) έδειξαν ότι η διδακτική εμπειρία μπορεί να επιφέρει διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο διοίκησης των διευθυντών/ντριών, τη μεταξύ τους συνεργασία και την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Αντίθετα, οι Đuranović και συνεργάτες (2024), εξετάζοντας εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 0-10, 11-20, 21-30 και άνω των 30 ετών, δεν εντόπισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το πώς αυτοί βιώνουν την υποστήριξη που λαμβάνουν από τον/την διευθυντή/ντριά τους. Συνεπώς, προκύπτει ότι οι διαφορές που συνδέονται με τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση δεν παρουσιάζουν σχετική σταθερότητα, αλλά ποικίλλουν ανάλογα με τη μορφή ηγετικής συμπεριφοράς που εξετάζεται.

Παράλληλα, το ερευνητικό ενδιαφέρον για την ενσυναίσθηση στο πεδίο της σχολικής ηγεσίας έχει ενισχυθεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. Η ανασκόπηση των Manke και συνεργατών (2026) καταγράφει σημαντική αύξηση των σχετικών δημοσιεύσεων, από μία κατά την περίοδο 1990-2009 σε 54 κατά τα έτη 2020-2024. Η εξέλιξη αυτή δείχνει ότι, αν και η ενσυναίσθηση χαρακτηρίζει διαχρονικά τις ανθρώπινες σχέσεις, το επιστημονικό ενδιαφέρον για την ενσωμάτωσή ανάλογων πρακτικών στην εκπαιδευτική ηγεσία είναι σχετικά πρόσφατο και αναπτύσσεται με γρήγορους ρυθμούς την τελευταία

δεκαετία.

Ωστόσο, παραμένει περιορισμένος ο αριθμός των ερευνών που εξετάζουν αν οι συμπεριφορές τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως εκφράσεις ενσυναισθητικής ηγεσίας παρουσιάζουν διαφορές ανάλογα με τα έτη της εργασιακής τους εμπειρίας. Σκοπός, επομένως, της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ενσυναισθητική συμπεριφορά που εκδηλώνουν οι διευθυντές και οι διευθύντριές τους, καθώς και των πιθανών διαφορών στις αντιλήψεις τους. Ειδικότερα, διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης την ενσυναισθητική συμπεριφορά των διευθυντών-ντριών τους;
2. Διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις για την ενσυναισθητική συμπεριφορά των διευθυντών ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών;

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη ακολούθησε ποσοτικό, συγχρονικό σχεδιασμό. Τα δεδομένα προέρχονται από παλαιότερη έρευνα σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Βόρειας Ελλάδας που είχε ως στόχο τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ενσυναίσθησης των διευθυντών/ντριών και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Georgiadis & Arvanitidou, 2024). Ωστόσο, η παρούσα ανάλυση αποτελεί διακριτή αξιοποίηση του ίδιου συνόλου δεδομένων, με διαφορετικό ερευνητικό ερώτημα από εκείνο της παλαιότερης δημοσίευσης.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά, ενώ η συμμετοχή των εκπαιδευτικών είχε εθελοντικό χαρακτήρα. Πριν από τη συμπλήρωσή του, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της μελέτης, ενώ η οριστική υποβολή του συνιστούσε συγκατάθεση για συμμετοχή. Δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα αφορά αποκλειστικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ενσυναισθητική συμπεριφορά των διευθυντών-ντριών τους, από το αρχικό σύνολο δεδομένων εξαιρέθηκαν 51 διευθυντές και 27 υποδειευθυντές. Επομένως, το τελικό δείγμα του παρόντος άρθρου περιλάμβανε 234 εκπαιδευτικούς.

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας αξιοποιήθηκαν η κλίμακα του συνολικού ερωτηματολογίου, η οποία αφορούσε την ενσυναισθητική ηγετική συμπεριφορά (Kock et al., 2019). Πιο συγκεκριμένα, η ενσυναισθητική συμπεριφορά των διευθυντών-ντριών αποτιμήθηκε μέσω πέντε δηλώσεων που αφορούσαν τον έπαινο για την καλή εργασία, την ενθάρρυνση της προσπάθειας, το ενδιαφέρον για την εργασιακή ικανοποίηση, την υποστήριξη της επαγγελματικής εξέλιξης και την έκφραση εμπιστοσύνης προς τον εκπαιδευτικό. Η συνολική βαθμολογία της κλίμακας υπολογίστηκε ως ο μέσος όρος των πέντε δηλώσεων. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αξιολογήθηκαν με τη χρήση πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert από 1 («Ποτέ») έως 5 («Πάντα»), όπου οι υψηλότερες τιμές υποδηλώνουν συχνότερη εκδήλωση ενσυναίσθησης από την πλευρά των διευθυντών-ντριών. Η κλίμακα παρουσίασε υψηλή εσωτερική συνέπεια στο αρχικό

δείγμα της μελέτης (Cronbach α=.925).

Ως βασική μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε η συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία των συμμετεχόντων, όπως αυτή αποτυπώθηκε στα έτη προϋπηρεσίας και περιελάβανε τέσσερις κατηγορίες (0-10, 11-20, 21-30 και τουλάχιστον 31 έτη υπηρεσίας). Αρχικά υπολογίστηκαν περιγραφικά στατιστικά (μέσος όρος και τυπική απόκλιση) για τις την υπό μελέτη διάσταση. Ωστόσο, λόγω των εξαιρετικά άνισων μεγεθών και της παραβίασης της υπόθεσης της ομοιογένειας των ίσων διασπορών (Levene'stest), για την εξέταση διαφορών μεταξύ των τεσσάρων ομάδων εφαρμόστηκε ο ανθεκτικός σε αποκλίσεις, δείκτης Welch F και στις περιπτώσεις πολλαπλών συγκρίσεων η μέθοδος Games–Howell. Ως δείκτης μεγέθους επίδρασης χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο η^2 (weighted η^2) (Delacre et al., 2019; Shieh, 2013). Ολοκληρώνοντας την παρούσα ενότητα σημειώνεται ότι ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το α= 0,05.

Αποτελέσματα

Στην παρούσα ανάλυση συμμετείχαν 234 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων 57 (24,4%) είχαν συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία 0-10 έτη. Ακολούθως, 96 άτομα (41,0%) δήλωσαν 11-20 έτη εργασίας, 66 άτομα (28,2%) ανέφεραν εργασιακή εμπειρία μεταξύ 21 και 30 ετών και 15 (6,4%) μετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν προϋπηρεσία τουλάχιστον 31 ετών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορούσε την ενσυναισθητική συμπεριφορά των διευθυντών-ντριών τους, υπολογίστηκε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση (*M.O.*=3,44, *T.A.*=,99). Μεταξύ των επιμέρους δηλώσεων της κλίμακας (Πίνακας 1), την υψηλότερη μέση τιμή παρουσίασε η δήλωση «Ο προϊστάμενός μου με εμπιστεύεται» (*M.O.*=3,92, *T.A.* =,97), ενώ ακολούθησαν ο έπαινος για την καλή εργασία (*M.O.*=3,53, *T.A.* =1,09) και η ενθάρρυνση για την προσπάθεια τους (*M.O.*=3,50, *T.A.* =1,11). Χαμηλότερη μέση τιμή κατέγραψαν οι δηλώσεις που αναφέρονταν στο ενδιαφέρον του προϊσταμένου για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (*M.O.*=3,14, *T.A.* =1,25) και στην υποστήριξη της επαγγελματικής τους εξέλιξης (*M.O.*=3,10, *T.A* =1,22).

Πίνακας 1- Περιγραφικά στατιστικά των επιμέρους δηλώσεων της κλίμακας ενσυναισθητική συμπεριφορά ηγέτη

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Συχνότητα (απαντήσεις Συχνά/Πάντα)	Ποσοστό
Ο προϊστάμενός μου, με εμπιστεύεται	3,92	,97	177	75,64
Ο προϊστάμενός μου με επαινεί όταν κάνω καλή δουλειά	3,53	1,09	141	60,26
Ο προϊστάμενός μου με ενθαρρύνει για την προσπάθεια μου	3,50	1,11	141	60,26
Ο προϊστάμενός μου ενδιαφέρεται για την εργασιακή μου ικανοποίηση	3,14	1,25	102	43,59

Ο προϊστάμενός μου εκφράζει την υποστήριξή του/της για την επαγγελματική μου εξέλιξη.	3,10	1,22	96	41,03

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, παρατηρήθηκαν διαφορές στη μέση τιμή της συνολικής βαθμολογίας της ενσυναισθητικής ηγετικής συμπεριφοράς μεταξύ των τεσσάρων υπό μελέτη ομάδων. Μάλιστα, η υψηλότερη βαθμολογία καταγράφηκε στους εκπαιδευτικούς με 0-10 έτη υπηρεσίας (*M.O.*= 3,84, *T.A.*= 0,77), ενώ ακολούθησαν οι ομάδες με τουλάχιστον 31 έτη (*M.O.*= 3,52, *T.A.*= 0,81) και με 11-20 έτη προϋπηρεσίας (*M.O.*= 3,50, *T.A.*= 0,87). Τη χαμηλότερη μέση τιμή παρουσίασε η ομάδα των εκπαιδευτικών με 21-30 έτη υπηρεσίας (*M.O.*= 2,98, *T.A.*= 1,18) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2- Βαθμολογία ενσυναισθητικής ηγετικής συμπεριφοράς ανά ομάδα συνολικού χρόνου υπηρεσίας στην εκπαίδευση

	Συχνότητα	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
0-10 έτη	57	3,84	0,77
11-20 έτη	96	3,50	0,87
21-30 έτη	66	2,98	1,18
≥31 έτη	15	3,52	0,81

Με βάση τη συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη συνολική βαθμολογία της ενσυναισθητικής συμπεριφοράς των ηγετών (Welch $F(3,60,25)=7,72$, $p< 0,001$, $\eta^2w=,092$), ενω το στατιστικό κριτήριο Levene's κατέδειξε άνισες διασπορές ($F(3,230)=7,31$, $p<0,001$). Μάλιστα, η ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων Games-Howell έδειξε ότι οι συμμετέχοντες με 21-30 έτη προϋπηρεσίας ανέφεραν ότι οι διευθυντές και διευθύντριες των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν εμφανίζουν λιγότερο συχνά ενσυναισθητική συμπεριφορά σε σύγκριση τόσο με τους εκπαιδευτικούς με 0-10 έτη προϋπηρεσίας ($\Delta\mu$=−0,86, 95% *CI* [−1,32, −0,40], $p< 0,001$) όσο και με εκείνους με 11–20 έτη προϋπηρεσίας ($\Delta\mu$ =−0,52, 95% *CI* [−0,96, −0,07], p=,016). Οι υπόλοιπες συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων δεν ήταν στατιστικά σημαντικές (p>0,05).

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ενσυναισθητική συμπεριφορά των διευθυντών/ντριών τους, εξετάζοντας τις διαφορές με βάση τον συνολικό χρόνο υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι, μεταξύ των επιμέρους δηλώσεων, η εμπιστοσύνη προς τους εκπαιδευτικούς αποτελεί την πιο συχνά εκδηλωμένη συμπεριφορά από πλευράς των διευθυντών/ντριών του δείγματος, ενώ χαμηλότερη βαθμολογία παρουσίασαν οι δηλώσεις για το ενδιαφέρον σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση και την υποστήριξη της επαγγελματικής εξέλιξης των συμμετεχόντων. Ακόμη, οι συμμετέχοντες με 21-30 έτη προϋπηρεσίας ανέφεραν ότι οι διευθυντές και διευθύντριες των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν εμφανίζουν λιγότερο συχνά ενσυναισθητική συμπεριφορά σε σύγκριση τόσο με τους εκπαιδευτικούς με 0-10 έτη προϋπηρεσίας.

Η διαφορά που καταγράφηκε στη μέση τιμή των επιμέρους δηλώσεων συνάδει με την προσέγγιση της ενσυναισθητικής ηγεσίας ως πρακτικής που αποκτά νόημα στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις μεταξύ σχολικής ηγεσίας και εκπαιδευτικού προσωπικού (Jian, 2022; Kock et al., 2019). Μάλιστα, η υψηλή βαθμολογία που παρατηρήθηκε στη δήλωση για την εμπιστοσύνη δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί την αντιλαμβάνονται ως βασικό γνώρισμα της αλληλεπίδρασής τους με τη διεύθυνση του σχολείου. Αντίθετα, η χαμηλή βαθμολογία στην υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης και στο ενδιαφέρον για την εργασιακή ικανοποίηση υποδηλώνει πως η ύπαρξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων στα σχολεία δεν σημαίνει κατ' ανάγκη ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται όλες τις μορφές υποστήριξης ως εξίσου συχνές ή εμφανείς στη συνεργασία τους με τη διεύθυνση. Το εύρημα αυτό είναι σημαντικό, καθώς μετατοπίζει την προσοχή από το γενικό ερώτημα αν ένας διευθυντής ή μία διευθύντρια διαθέτει ενσυναίσθηση, στο πιο ουσιαστικό ερώτημα σχετικά με το ποιες συγκεκριμένες συμπεριφορές αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαφορά που καταγράφηκε με βάση τα έτη προϋπηρεσίας. Ειδικότερα, η ομάδα με 21-30 έτη υπηρεσίας παρουσίασε τη χαμηλότερη μέση βαθμολογία. Αντίθετα, ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών με τουλάχιστον 31 έτη υπηρεσίας ήταν υψηλότερος, χωρίς όμως να διαφέρει στατιστικά σημαντικά από τις υπόλοιπες ομάδες. Επομένως, τα αποτελέσματα δεν δείχνουν μια συνεχή, σταθερή μείωση της αντιλαμβανόμενης ενσυναισθητικής ηγεσίας καθώς αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας. Επομένως, τα αποτελέσματα δεν στηρίζουν την άποψη ότι οι πιο εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας είναι γενικά και πιο αρνητικοί απέναντι στη σχολική ηγεσία.

Αντιθετικά με την παρούσα έρευνα, άλλες παλαιότερες είτε αποδίδουν μεγαλύτερο βάρος στη διδακτική προϋπηρεσία όσον αφορά τη συνεργασία και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Xie et al., 2022), είτε δεν εντόπισαν διαφορές στις αντιλήψεις τους σχετικά με την υποστήριξη που λαμβάνουν από τον/την διευθυντή/ντριά τους (Đuranović et al, 2024). Σημειώνεται ότι οι έρευνες αυτές δεν εξέτασαν την εκδήλωση της ενσυναίσθησης, όπως συμβαίνει στην παρούσα μελέτη, και επομένως τα αποτελέσματά τους δεν είναι άμεσα συγκρίσιμα. Ωστόσο, τα ευρήματα αυτά συνολικά υποδεικνύουν ότι η σχέση εργασιακής εμπειρίας και σχολικής ηγεσίας δεν παρουσιάζει ομοιομορφία. Επομένως, η συμβολή της παρούσας μελέτης έγκειται ακριβώς στο ότι η εξέταση ενός συγκεκριμένου συνόλου ενσυναισθητικών συμπεριφορών μπορεί να αναδείξει διαφορές, οι οποίες δεν είναι κατ' ανάγκη εμφανείς όταν η ηγεσία εξετάζεται σε γενικότερο επίπεδο.

Σε πρακτικό επίπεδο, δεν αποτελεί συμπέρασμα η δήλωση ότι οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων χρειάζεται απλώς να επιδεικνύουν περισσότερη ενσυναίσθηση, καθώς μια τέτοια σύσταση παραμένει γενική και περιορισμένης χρησιμότητας. Μεγαλύτερη αξία έχει η διερεύνηση του κατά πόσο συμπεριφορές όπως η εμπιστοσύνη, η ενθάρρυνση, η αναγνώριση της προσπάθειας, το ενδιαφέρον για την καθημερινή εργασιακή εμπειρία και η υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης, μεταφράζονται σε

πρακτικές που γίνονται ορατές στην πράξη από τους εκπαιδευτικούς. Στόχος δεν είναι να αντιμετωπίζονται διαφορετικά οι εκπαιδευτικοί με βάση την προϋπηρεσία τους, αλλά να αποφευχθεί η εσφαλμένη παραδοχή ότι μια θετική πρόθεση ή καλή πρακτική προσλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο από ολόκληρο τον σύλλογο διδασκόντων.

Στο σημείο αυτό εντοπίζεται και η πρακτική αξία της έρευνας. Ένας συνολικός μέσος όρος μπορεί να περιγράψει τη γενική τάση, δεν αποκαλύπτει όμως πάντοτε αν η κατάσταση αυτή είναι κοινή για όλες τις ομάδες του προσωπικού. Στην παρούσα έρευνα, η συνολική βαθμολογία της ενσυναισθητικής ηγετικής συμπεριφοράς θα μπορούσε να αποκρύψει τη χαμηλή τιμή που κατέγραψε η ομάδα των 21-30 ετών προϋπηρεσίας. Επομένως, η εξέταση της συνολικής βαθμολογίας με βάση την επαγγελματική εμπειρία αποκαλύπτει μια πολύ πιο σύνθετη εικόνα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ενσυναισθητική σχολική ηγεσία. Στο πλαίσιο αυτό, η παροχή τακτικής και ανώνυμης ανατροφοδότησης από την πλευρά του εκπαιδευτικού προσωπικού σχετικά με συγκεκριμένες συμπεριφορές της σχολικής ηγεσίας, μπορεί να τη βοηθήσει να προσδιορίσει ποιες μορφές υποστήριξης γίνονται αντιληπτές στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου.

Σε κάθε περίπτωση, τα ευρήματα του παρόντος άρθρου εμπεριέχουν και συγκεκριμένους περιορισμούς. Στο πλαίσιο αυτό, ο συγχρονικός σχεδιασμός, η χρήση αυτοαναφορικών δεδομένων, η γεωγραφική εμβέλεια της έρευνας και η δειγματοληψία ευκολίας δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, τα δεδομένα βασίζονται στις υποκειμενικές εκτιμήσεις των συμμετεχόντων και, επομένως, δεν αποτελούν απόδειξη της συμπεριφοράς της σχολικής ηγεσίας. Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται κατά την ερμηνεία των δεδομένων για την ομάδα με τουλάχιστον 31 έτη προϋπηρεσίας, η οποία αποτελούνταν από περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών (N= 15). Προσέτι, η συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία αποτυπώθηκε σε ευρείες κατηγορίες και δεν παρέχει πληροφορίες για άλλους παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν τις κρίσεις του προσωπικού, όπως ο χρόνος συνεργασίας με τον εκάστοτε διευθυντή ή διευθύντρια ή οι προηγούμενες εμπειρίες με άλλα πρόσωπα σε θέσεις ηγεσίας.

Οι περιορισμοί αυτοί υποδεικνύουν και τις προτάσεις για μελλοντικές μελέτες. Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση των λόγων για τους οποίους η ομάδα με 21-30 έτη προϋπηρεσίας σημείωσε τη χαμηλότερη βαθμολογία. Ακόμη, έρευνες με μεγαλύτερο και πιο ισορροπημένο δείγμα θα ήταν χρήσιμο να επαληθεύσουν τα ευρήματα του άρθρου, ενώ η συνδυαστική αξιοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων θα μπορούσε να συμβάλει στην αποσαφήνιση των συμπεριφορών της σχολικής ηγεσίας που αναγνωρίζονται ως εμπιστοσύνη, υποστήριξη ή ενδιαφέρον. Ιδιαίτερα χρήσιμη θα ήταν επίσης η διάκριση μεταξύ της συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και της διάρκειας συνεργασίας με την εκάστοτε σχολική ηγεσία.

Συμπερασματικά, η ενσυναίσθηση στη σχολική ηγεσία αποκτά ουσιαστικό περιεχόμενο όταν γίνεται αντιληπτή μέσα από τις καθημερινές σχέσεις και τις πρακτικές στο σχολείο. Το ζητούμενο για τη σχολική ηγεσία είναι, επομένως, οι υποστηρικτικές πρακτικές να είναι σαφείς και ορατές, χωρίς να θεωρείται δεδομένη η ομοιομορφία των

αντιλήψεων του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Delacre, M., Leys, C., Mora, Y. L., & Lakens, D. (2019). Taking parametric assumptions seriously: Arguments for the use of Welch's F-test instead of the classical F-test in one-way ANOVA. *International Review of Social Psychology, 32*(1), Article 13. https://doi.org/10.5334/irsp.198

Đuranović, M., Vidić, T., & Klasnić, I. (2024). Teacher perceptions of principal support. *Školski vjesnik, 73*(2), 53-71. https://doi.org/10.38003/sv.73.2.3

Georgiadis, M., & Arvanitidou, P. (2024). The impact of principals' empathy on teachers' performance. *Proceedings, 111*(1), Article 21. https://doi.org/10.3390/proceedings2024111021

Jian, G. (2022). From empathic leader to empathic leadership practice: An extension to relational leadership theory. *Human Relations, 75*(5), 931-955. https://doi.org/10.1177/0018726721998450

Kock, N., Mayfield, M., Mayfield, J., Sexton, S., & De La Garza, L. M. (2019). Empathetic leadership: How leader emotional support and understanding influences follower performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 26*(2), 217-236. https://doi.org/10.1177/1548051818806290

Mahsud, R., Yukl, G., & Prussia, G. (2010). Leader empathy, ethical leadership, and relations-oriented behaviors as antecedents of leader-member exchange quality. *Journal of Managerial Psychology, 25*(6), 561-577. https://doi.org/10.1108/02683941011056932

Manke, S. N., Pietsch, M., & Freund, P. A. (2026). The role of empathy and empathic leadership practices in schools- A scoping review. Educational Review, 78(5), 799-829. https://doi.org/10.1080/00131911.2025.2510969

Shieh, G. (2013). Confidence intervals and sample size calculations for the weighted eta-squared effect sizes in one-way heteroscedastic ANOVA. *Behavior Research Methods, 45*(1), 25-37. https://doi.org/10.3758/s13428-012-0228-7

Xie, Z., Wu, R., Liu, H., & Liu, J. (2022). How does teacher-perceived principal leadership affect teacher self-efficacy between different teaching experiences through collaboration in China? A multilevel structural equation model analysis based on threshold. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 933838. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.933838

Η μείωση του μαθητικού πληθυσμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Διαχρονική ανάλυση διοικητικών δεδομένων της Διεύθυνσης Π.Ε. Γ΄ Αθήνας (2020-2027)

Μαντζουράτος Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Υποψ. Διδάκτορας
Καρατζαφέρη Θεοδώρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, PhD
Αθανασόπουλος Αναστάσιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Η μείωση του μαθητικού πληθυσμού επηρεάζει άμεσα τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, τη συγκρότηση τμημάτων και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού προσωπικού. Σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση της διαχρονικής εξέλιξης του μαθητικού πληθυσμού στα Δημόσια και Ιδιωτικά Δημοτικά Σχολεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ΄ Αθήνας κατά τα σχολικά έτη 2020–2021 έως 2026–2027. Ακολουθεί ποσοτική, περιγραφική και διαχρονική προσέγγιση με ανάλυση συγκεντρωτικών, ανωνυμοποιημένων διοικητικών δεδομένων. Οι εγγεγραμμένοι μαθητές/-τριες μειώθηκαν από 26.509 το 2020-2021 σε 23.194 το 2025–2026, δηλαδή κατά 3.315 ή 12,5%. Τα διαθέσιμα στοιχεία για το 2026-2027 καταγράφουν περαιτέρω υποχώρηση ενώ η κατανομή κατά φύλο παραμένει ουσιαστικά σταθερή. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη σημασία της συστηματικής αξιοποίησης διοικητικών δεδομένων για τον έγκαιρο εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Λέξεις-Κλειδιά: μαθητικός πληθυσμός, δημογραφική μείωση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διοικητικά δεδομένα, εκπαιδευτικός σχεδιασμός

Decline of the Student Population in Primary Education: Longitudinal Analysis of Administrative Data from the Directorate of Primary Education of C' Athens (2020–2027)

Mantzouratos Georgios, Physical Education Teacher, PhD Candidate
Karatzaferi Theodora, Primary School Teacher, PhD
Athanasopoulos Anastasios, Primary School Teacher

Abstract

The decline of the student population directly affects school operation, class formation and educational staffing. This study examines the longitudinal development of the student population in public and private primary schools under the Directorate of Primary Education of C' Athens from 2020-2021 to 2026-2027. A quantitative, descriptive and longitudinal approach was applied to aggregated, anonymised administrative data. Registered students decreased from 26,509 in 2020-2021 to 23,194 in 2025-2026, a decline of 3,315 students or 12.5%. Available pre-opening figures for 2026-2027 indicate a further decrease, although they are not fully comparable with completed school years. The distribution by sex remained essentially stable. The findings highlight the value of systematic administrative-data analysis for the early identification of demographic trends and evidence-informed educational planning at local level.

Key-Words: student population, demographic decline, primary education, administrative data, educational planning

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική διοίκηση βασίζεται ολοένα και περισσότερο στην αξιοποίηση αξιόπιστων δεδομένων για τον σχεδιασμό, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση των παρεμβάσεων. Η λήψη αποφάσεων βάσει δεδομένων επιτρέπει τη μετάβαση από την αποκλειστική εμπειρική εκτίμηση σε επιλογές που τεκμηριώνονται από αντικειμενικά στοιχεία (Marsh et al., 2006· Coburn & Turner, 2011). Τα δεδομένα, ωστόσο, αποκτούν διοικητική αξία μόνο όταν αναλύονται συστηματικά, ερμηνεύονται στο συγκεκριμένο πλαίσιο και συνδέονται με πραγματικές αποφάσεις. Η ικανότητα κατανόησης και υπεύθυνης αξιοποίησής τους αποτελεί πλέον κρίσιμη δεξιότητα για τα στελέχη της εκπαίδευσης (Mandinach & Gummer, 2016b· Schildkamp, 2019).

Η ανάγκη αυτή γίνεται ιδιαίτερα έντονη σε περιόδους δημογραφικής συρρίκνωσης. Η μείωση των γεννήσεων και η μεταβολή της ηλικιακής σύνθεσης του πληθυσμού επηρεάζουν τον αριθμό των παιδιών που εισέρχονται στην υποχρεωτική εκπαίδευση και, κατ' επέκταση, τις ανάγκες σε σχολικές μονάδες, τμήματα και εκπαιδευτικό προσωπικό. Για την Ελλάδα, ο OECD (2025) καταγράφει μείωση του πληθυσμού ηλικίας 0-4 ετών κατά περίπου 25% μεταξύ 2013 και 2023 και προβλέπει περαιτέρω υποχώρηση έως το 2033. Παράλληλα, τα επίσημα εθνικά στοιχεία δείχνουν ότι η πτώση έχει ήδη αποτυπωθεί στον μαθητικό πληθυσμό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της εξέλιξης του μαθητικού πληθυσμού στα Δημόσια και Ιδιωτικά Δημοτικά Σχολεία της Διεύθυνσης Π.Ε. Γ΄ Αθήνας κατά τα σχολικά έτη 2020-2021 έως 2026-2027. Εξετάζονται ο αριθμός των εγγεγραμμένων και ενεργών μαθητών/-τριών, η κατανομή κατά φύλο και η σχέση της τοπικής τάσης με τη γενικότερη εικόνα της χώρας. Παράλληλα διερευνάται η χρησιμότητα των διοικητικών δεδομένων ως εργαλείου υποστήριξης του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Τα σύγχρονα δημογραφικά δεδομένα μετασχηματίζουν δυναμικά και με καθοριστικό τρόπο την ελληνική κοινωνική πραγματικότητα. Η μείωση των γεννήσεων, η γήρανση του πληθυσμού, οι μεταναστευτικές ροές από Ασία και Αφρική, η ανακατανομή του πληθυσμού και η εντεινόμενη πολιτισμική ποικιλομορφία δημιουργούν πολυεπίπεδες προκλήσεις για την εκπαίδευση. Το σχολείο καλείται να αντιμετωπίσει ένα νέο τοπίο και να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο έργο του καλλιεργώντας στα παιδιά δεξιότητες, αξίες και γνώσεις που θα τα καταστήσουν λειτουργικούς και υπεύθυνους πολίτες (Katsouros et al., 2025).

Διοικητικά δεδομένα και λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων

Η βιβλιογραφία αναγνωρίζει τη χρήση δεδομένων ως βασικό μηχανισμό βελτίωσης της λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η χρήση των δεδομένων (data-

driven decision making) αποτελεί τον κεντρικό μοχλό για τον εκσυγχρονισμό και τη συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών οργανισμών. Επιτρέπει τη μετάβαση από τις εμπειρικές αποφάσεις σε τεκμηριωμένες στρατηγικές επιλογές. Οι τομείς βελτίωσης μέσω δεδομένων αφορούν την εξατομίκευση μάθησης, την έγκαιρη παρέμβαση σε ζητήματα σχολικής διαρροής ή σχολικής συρρίκνωσης, την αξιολόγηση προγραμμάτων, τη βελτιστοποίηση πόρων (ορθολογική κατανομή προϋπολογισμού, προσωπικού και εξοπλισμού), την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βάσει δημογραφικών στοιχείων, ακαδημαϊκών επιδόσεων, δεικτών συμπεριφορών, δεδομένων διαδικασίας, ρυθμού ολοκλήρωσης εργασιών και ερευνών ικανοποίησης (Mandinach & Gummer, 2016a· Elugbaju et al., 2024· Mavrogiorgos, 2008).

Οι Marsh, Pane και Hamilton (2006) υποστηρίζουν ότι τα δεδομένα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αναγνώριση προβλημάτων, τον καθορισμό προτεραιοτήτων και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων. Οι Coburn και Turner (2011) τονίζουν ότι η χρήση τους είναι κοινωνική και οργανωσιακή διαδικασία, ενώ οι Datnow και Park (2014) συνδέουν την αποτελεσματική αξιοποίησή τους με κουλτούρα συνεργασίας και επαγγελματικής μάθησης.

Τα διοικητικά δεδομένα έχουν ιδιαίτερη σημασία επειδή παράγονται συστηματικά στο πλαίσιο της καθημερινής λειτουργίας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, εγγραφές, μετεγγραφές, ενεργούς μαθητές, κατανομή ανά τάξη, στοιχεία στελέχωσης και λειτουργίας σχολικών μονάδων. Η διαχρονική επεξεργασία τους επιτρέπει την έγκαιρη αναγνώριση τάσεων και μπορεί να υποστηρίξει τον καθορισμό οργανικών και λειτουργικών αναγκών, τη συγκρότηση τμημάτων, την κατανομή προσωπικού και τον σχεδιασμό του σχολικού δικτύου (European Commission, 2024). Η Schildkamp (2019) επισημαίνει ότι η αξιόπιστη λήψη αποφάσεων προϋποθέτει συνδυαστική χρήση διαφορετικών πηγών πληροφόρησης και όχι προσήλωση σε έναν μόνο δείκτη.

Δημογραφικές μεταβολές και εξέλιξη του μαθητικού πληθυσμού

Οι δημογραφικές μεταβολές δεν επηρεάζουν ομοιόμορφα όλες τις περιοχές. Οι εθνικοί δείκτες αποτυπώνουν τη γενική κατεύθυνση, αλλά δεν αναδεικνύουν πάντοτε την ένταση των μεταβολών σε τοπικό επίπεδο. Σύμφωνα με την Elliniki Statistiki Archi (2025), οι εγγεγραμμένοι μαθητές/τριες στα Δημοτικά Σχολεία της χώρας μειώθηκαν από 606.400 το 2020-2021 σε 561.890 το 2023-2024, δηλαδή κατά 44.510 μαθητές/τριες ή 7,34%. Η παρακολούθηση αντίστοιχων δεικτών σε επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης μπορεί να αποκαλύψει τοπικές διαφοροποιήσεις και να προσφέρει πιο συγκεκριμένη βάση για τον προγραμματισμό.

Μεθοδολογία

Η μελέτη υιοθετεί ποσοτική, περιγραφική και διαχρονική προσέγγιση και βασίζεται σε ανάλυση δευτερογενών δεδομένων (Johnston, 2014). Τα στοιχεία προέρχονται από τα διοικητικά αρχεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ΄ Αθήνας και αφορούν το σύνολο των Δημόσιων και Ιδιωτικών Δημοτικών Σχολείων της περιοχής αρμοδιότητάς της για επτά διαδοχικά σχολικά έτη από το 2020-2021 έως το 2026-

2027. Αναλύθηκαν ο αριθμός των εγγεγραμμένων και ενεργών μαθητών/τριών, οι ετήσιες και σωρευτικές μεταβολές και η κατανομή κατά φύλο. Για την εθνική σύγκριση χρησιμοποιήθηκαν δημοσιευμένα στοιχεία της Elliniki Statistiki Archi (2025).

Η επεξεργασία πραγματοποιήθηκε σε συγκεντρωτικό επίπεδο με υπολογισμό απόλυτων και ποσοστιαίων μεταβολών. Δεν χρησιμοποιήθηκαν προσωπικά δεδομένα ούτε πληροφορίες που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην ταυτοποίηση μαθητών/τριών ή σχολικών μονάδων. Τα δεδομένα του 2026-2027 αποτυπώνουν την κατάσταση πριν από την έναρξη του σχολικού έτους και συνεπώς παρουσιάζονται με διακριτή επισήμανση, καθώς δεν είναι πλήρως συγκρίσιμα με τα προηγούμενα ολοκληρωμένα έτη.

Αποτελέσματα

Διαχρονική εξέλιξη του μαθητικού πληθυσμού

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τη μεταβολή των εγγεγραμμένων μαθητών/τριών. Από 26.509 το 2020–2021 ο αριθμός υποχώρησε σε 23.194 το 2025–2026. Η συνολική μείωση είναι 3.315 μαθητές/τριες, δηλαδή 12,5% μέσα σε πέντε ολοκληρωμένα σχολικά έτη. Η πτωτική πορεία είναι συνεχής: −3,40% το 2021–2022, −2,92% το 2022–2023, −2,87% το 2023–2024, −1,76% το 2024–2025 και −2,22% το 2025–2026. Τα προενάρξεως στοιχεία του 2026–2027 καταγράφουν 21.582 εγγεγραμμένους μαθητές/τριες και υποδηλώνουν περαιτέρω υποχώρηση (Πίνακας 1).

Σχολικό έτος	Εγγεγραμμένοι	Μεταβολή	%	Σωρευτική %
2020–21	26.509	–	–	0,00
2021–22	25.609	-900	-3,40	-3,40
2022–23	24.860	-749	-2,92	-6,22
2023–24	24.146	-714	-2,87	-8,92
2024–25	23.721	-425	-1,76	-10,52
2025–26	23.194	-527	-2,22	-12,50
2026–27*	21.582	-1.612	-6,95	-18,59

Σημείωση: Τα στοιχεία 2026–2027 αφορούν την περίοδο πριν από την έναρξη του σχολικού έτους.

Πίνακας 1. Διαχρονική μεταβολή μαθητικού πληθυσμού

Κατανομή κατά φύλο

Η μείωση αφορά τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια, χωρίς ουσιαστική μεταβολή της μεταξύ τους αναλογίας. Σε όλα τα εξεταζόμενα έτη τα αγόρια αντιστοιχούν περίπου στο 51,3%–51,5% και τα κορίτσια στο 48,5%–48,7% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Το εύρημα δείχνει ότι η πτωτική τάση είναι γενικευμένη και δεν συνδέεται με μεταβολή της σύνθεσης κατά φύλο (Πίνακας 2).

Σχολικό έτος	Αγόρια (Ν)	Αγόρια (%)	Κορίτσια (Ν)	Κορίτσια (%)
2020–2021	13.625	51,40	12.884	48,60
2021–2022	13.146	51,33	12.463	48,67
2022–2023	12.750	51,29	12.110	48,71
2023–2024	12.391	51,32	11.755	48,68
2024–2025	12.199	51,43	11.522	48,57
2025–2026	11.891	51,27	11.303	48,73
2026–2027*	11.123	51,54	10.459	48,46

Σημείωση: * Τα στοιχεία του 2026-2027 αφορούν την περίοδο πριν από την έναρξη του σχολικού έτους.

Πίνακας 2. Κατανομή του μαθητικού πληθυσμού κατά φύλο (2020–2027)

Σύγκριση με την εθνική τάση

Η τοπική εικόνα συμβαδίζει με την εθνική πτωτική τάση. Στο σύνολο της χώρας, οι εγγεγραμμένοι μαθητές/τριες στα Δημοτικά Σχολεία μειώθηκαν κατά 44.510 μεταξύ 2020-2021 και 2023-2024 (−7,34%). Οι δύο χρονοσειρές δεν έχουν το ίδιο καταληκτικό έτος και δεν επιτρέπουν άμεση σύγκριση των τελικών ποσοστών, ωστόσο η κοινή κατεύθυνση της μεταβολής ενισχύει την ερμηνεία ότι η τάση που παρατηρείται στη Διεύθυνση Π.Ε. Γ΄ Αθήνας εντάσσεται σε ευρύτερη δημογραφική και εκπαιδευτική εξέλιξη (Πίνακας 3).

Σχολικό έτος	Εγγεγραμμένοι μαθητές/τριες (Ν)	Μεταβολή από προηγούμενο έτος (Ν)	Ετήσια μεταβολή (%)
2020–2021	606.400	–	–
2021–2022	584.032	-22.368	-3,69%
2022–2023	574.047	-9.985	-1,71%
2023–2024	561.890	-12.157	-2,12%
Συνολική μεταβολή 2020–2021 έως 2023–2024		**−44.510**	**-7,34%**

Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ, 2025).
Οι ποσοστιαίες μεταβολές υπολογίστηκαν από τις συγγραφείς βάσει των δημοσιευμένων στοιχείων της ΕΛΣΤΑΤ.

Πίνακας 3. Εξέλιξη εγγεγραμμένων μαθητών/τριών στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας (2020–2024)

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα καταγράφουν μια σταθερή και όχι συγκυριακή συρρίκνωση του μαθητικού πληθυσμού στην εξεταζόμενη Διεύθυνση. Η μείωση κατά 12,5% έως το 2025-2026 είναι μεγαλύτερη από την εθνική μείωση που καταγράφεται για τη βραχύτερη περίοδο 2020-2021 έως 2023-2024, χωρίς αυτό να επιτρέπει απευθείας συγκριτική αξιολόγηση. Η παράλληλη πτώση σε τοπικό και εθνικό επίπεδο συμφωνεί με τις δημογραφικές προβλέψεις για συρρίκνωση των νεότερων ηλικιακών ομάδων (OECD, 2025).

Η σταθερότητα της κατανομής κατά φύλο είναι επίσης σημαντική. Παρά τη μείωση του συνολικού αριθμού μαθητών/τριών, η αναλογία αγοριών και κοριτσιών παραμένει σχεδόν αμετάβλητη. Συνεπώς, η βασική μεταβολή αφορά το μέγεθος του μαθητικού πληθυσμού και όχι τη σύνθεσή του. Από διοικητική άποψη, η εξέλιξη αυτή έχει άμεσες συνέπειες για τη συγκρότηση τμημάτων, την κατανομή εκπαιδευτικού προσωπικού, την πρόβλεψη λειτουργικών κενών και την αξιολόγηση της βιωσιμότητας του σχολικού δικτύου.

Ιδιαίτερη συμβολή της μελέτης αποτελεί η αξιοποίηση πραγματικών διοικητικών δεδομένων επτά συνεχόμενων σχολικών ετών. Η προσέγγιση αυτή δείχνει ότι πληροφορίες που συλλέγονται για καθημερινές διοικητικές ανάγκες μπορούν, όταν οργανώνονται και αναλύονται συστηματικά, να λειτουργήσουν ως εργαλείο στρατηγικού σχεδιασμού. Η χρήση τους δεν υποκαθιστά την παιδαγωγική και διοικητική κρίση, αλλά την ενισχύει με σαφέστερη εικόνα των τάσεων και των πραγματικών αναγκών (Datnow & Park, 2014· Schildkamp, 2019).

Η μελέτη έχει περιορισμούς. Αφορά μία μόνο Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τα αριθμητικά ευρήματα δεν μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο της χώρας. Επιπλέον, η περιγραφική ανάλυση δεν επιτρέπει αιτιώδεις ερμηνείες για τους παράγοντες της μείωσης. Τέλος, τα στοιχεία του 2026-2027 είναι προενάρξεως και πρέπει να ερμηνεύονται με επιφύλαξη.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Η διαχρονική ανάλυση των διοικητικών δεδομένων της Διεύθυνσης Π.Ε. Γ΄ Αθήνας αναδεικνύει σαφή και συνεχή μείωση του μαθητικού πληθυσμού. Από το 2020-2021 έως το 2025–2026 οι εγγεγραμμένοι μαθητές/τριες μειώθηκαν κατά 3.315 ή 12,5%, ενώ τα διαθέσιμα στοιχεία για το 2026–2027 υποδηλώνουν συνέχιση της τάσης. Η κατανομή κατά φύλο παραμένει σταθερή, γεγονός που ενισχύει την εικόνα μιας γενικευμένης πληθυσμιακής συρρίκνωσης.

Η δημογραφική συρρίκνωση (υπογεννητικότητα, γήρανση πληθυσμού) επηρεάζει άμεσα και καταλυτικά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Η μείωση του μαθητικού πληθυσμού απαιτεί τη μετάβαση από ένα μοντέλο ποσοτικής ανάπτυξης σε ένα μοντέλο ποιοτικής διαχείρισης. Οι κύριες επιπτώσεις στην εκπαίδευση αφορούν τη μείωση μαθητών με λιγότερες εγγραφές σε νηπιαγωγεία και δημοτικά, την ερήμωση της περιφέρειας με συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολικών μονάδων, τα οργανικά πλεονάσματα εκπαιδευτικών που οδηγούν σε μείωση νέων διορισμών και στη

γήρανση του υπηρετούντος εκπαιδευτικού προσωπικού με ραγδαία αύξηση του μέσου όρου ηλικίας των μόνιμων εκπαιδευτικών.

Ως στρατηγικές εκπαιδευτικού σχεδιασμού για την εκπαιδευτική διοίκηση θα προτείναμε:

- Τη δημιουργία σταθερού μηχανισμού ετήσιας παρακολούθησης και πρόβλεψης βασικών δεικτών με τη βοήθεια Τεχνητής Νοημοσύνης σε επίπεδο Υπουργείου, Περιφέρειας και Διεύθυνσης Εκπαίδευσης με ενιαίο τρόπο καταγραφής και συγκρίσιμες χρονικές τομές (Esos, 2026).

- Τη συστηματική παρακολούθηση αντίστοιχων χρονοσειρών για να υποστηρίξει την έγκαιρη πρόβλεψη αναγκών, τον προγραμματισμό του προσωπικού, τη συγκρότηση τμημάτων και τη λήψη αποφάσεων για το σχολικό δίκτυο.

-Τη μείωση μαθητών ανά τμήμα που θα δώσει την ευκαιρία για ποιοτική και εξατομικευμένη διδασκαλία.

-Την αναδιοργάνωση του σχολικού δικτύου με τη δημιουργία σύγχρονων, κεντρικών σχολικών κέντρων (campus) με δωρεάν και ασφαλή μεταφορά μαθητών.

-Την καθιέρωση του ψηφιακού σχολείου με ενίσχυση της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για απομονωμένες περιοχές.

- Την επανεκπαίδευση και συνεχή επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε νέες τεχνολογίες και διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων.

- Την ενσωμάτωση στο εκπαιδευτικό σύστημα παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο για την αναπλήρωση του μαθητικού δυναμικού μέσω ενημέρωσης, αποδοχής και δέσμευσης των γονιών τους στο αξιακό και πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής.

- Την αξιοποίηση υποδομών με μετατροπή κενών σχολικών αιθουσών σε δομές προσχολικής αγωγής και σε κέντρα δια βίου μάθησης.

Μελλοντικές έρευνες μπορούν να επεκτείνουν την ανάλυση σε περισσότερες Διευθύνσεις και να συνδυάσουν τα διοικητικά δεδομένα με δημογραφικούς και κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, ώστε να διερευνηθούν πληρέστερα οι παράγοντες που διαμορφώνουν τις τοπικές μεταβολές του μαθητικού πληθυσμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Coburn, C. E., & Turner, E. O. (2011). Research on data use: A framework and analysis. Measurement: Interdisciplinary Research and Perspective, 9(4), 173–206. https://doi.org/10.1080/15366367.2011.626729

Datnow, A., & Park, V. (2014). Data-driven leadership. Jossey-Bass.

Diefthynsi Protovathmias Ekpaidefsis C' Athinas. (2026). Synkentrotika dioikitika stoicheia mathitikou plithysmou Dimosion kai Idiotikon Dimotikon Scholeion, scholika eti 2020–2021 eos 2026–2027 [Adimosiefta dioikitika dedomena].

Elliniki Statistiki Archi. (2024). Genniseis kai fysiki kinisi plithysmou. Elliniki Statistiki Archi.

Elliniki Statistiki Archi. (2025). Dimotika, 2023/2024. Elliniki Statistiki Archi.

Elugbaju, W. K., Okeke, N. I., & Alabi, O. A. (2024). Conceptual framework for enhancing decision-making in higher education through data-driven governance. *Global Journal of Advanced Research and Reviews, 2*(2), 16–30. https://doi.org/10.58175/gjarr.2024.2.2.0055

Esos. (2026, June 12). Erchetai i «Dimografiki Noimosyni» me Techniti Noimosyni gia na provlepei ton mathitiko plithysmo mechri to 2041. https://www.esos.gr/arthra/99615/erhetai-i-dimografiki-noimosyni-me-tehniti-noimosyni-gia-na-problepei-ton-mathitiko

European Commission. (2024). Education and Training Monitor 2024. Publications Office of the European Union.

Johnston, M. P. (2014). Secondary data analysis: A method of which the time has come. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries, 3*(3), 619–626.

Katsouros, V., Antoniou-Kritikou, I., Tsoulouchas, G., Flouda, Ch., Elliniadou, E., Bagkavos, Ch., Pagomenou, I., Sofianopoulou, Ch., & Tragaki, A. (2025). «Anaptyxi Efarmogis gia tin Evaisthitopoiisi Mathiton kai Ekpaideftikon se Dimografika Themata: I Periptosi POPEYE». 14o Panellinio Synedrio me Diethni Symmetochi "Oi TPE stin Ekpaidefsi", Tomos Praktikon. Rodos, 31/10-2/11/2025, 601-609. https://doi.org/10.12681/cetpe.9516

Mavrogiorgos, G. (2008). I ekpaideftiki monada os foreas diamorfosis kai askisis ekpaideftikis politikis. In A. Athanasoula-Reppa, M. Koutouzis, G. Mavrogiorgos, V. Nitsopoulos, & D. Chalkiotis, *Dioikisi Ekpaideftikon Monadon: Ekpaideftiki Dioikisi kai Politiki* (2nd ed., Vol. A, pp. 119–164). Elliniko Anoikto Panepistimio.

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016a). *Data Literacy for Educators: Making It Count in Teacher Preparation and Practice.* Teachers College Press.

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016b). What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge, and dispositions. *Teaching and Teacher Education, 60*, 366–376. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.011

Marsh, J. A., Pane, J. F., & Hamilton, L. S. (2006). Making sense of data-driven decision making in education: Evidence from recent RAND research. RAND Corporation.

OECD. (2025). Education at a Glance 2025: OECD Indicators. OECD Publishing.

Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research, 61*(3), 257–273. https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716

Η συμπόνια στην εργασία και η σχολική ηγεσία: αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Γεωργιάδης Μαυρουδής, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Υποψ. Διδάκτορας

Περίληψη

Σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπόνια στην εργασία, όπως αυτή εκδηλώνεται στη συμπεριφορά του/της διευθυντή/ντριάς τους, καθώς και των σχέσεων μεταξύ των επιμέρους διαστάσεών της. Το δείγμα περιλάμβανε 234 εκπαιδευτικούς χωρίς διοικητικά καθήκοντα. Αξιοποιήθηκαν οι πέντε διαστάσεις του Compassion at Work Index, προσαρμοσμένες ώστε οι συμμετέχοντες να αξιολογούν τον/τη διευθυντή/ντριά τους. Υψηλότερες βαθμολογίες καταγράφηκαν στην ανοχή στο προσωπικό στρες και στην απουσία επικριτικότητας, ενώ χαμηλότερες στην ανάληψη ενδεδειγμένης δράσης και στην ενσυναίσθηση. Ο έλεγχος Friedman έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαστάσεων, ενώ όλες οι επιμέρους συγκρίσεις παρέμειναν σημαντικές μετά τη διόρθωση Holm. Ο υψηλότερος βαθμός συσχέτισης παρατηρήθηκε μεταξύ ενσυναίσθησης και ανάληψης ενδεδειγμένης δράσης (r=0,799). Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη σημασία εξέτασης των επιμέρους όψεων της συμπόνιας στη σχολική ηγεσία μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: συμπόνια στην εργασία, σχολική ηγεσία, ενσυναίσθηση, εκπαιδευτικοί, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Compassion at Work and School Leadership: Perceptions of Primary Education Teachers

Mauroudis Georgiadis, Primary Education Teacher PE.XX, PhD Candidate,

Abstract

The study investigated primary education teachers' perceptions of compassion at work as expressed in their principal's behavior, as well as the relationships among its individual dimensions. The sample comprised 234 teachers without administrative duties. The five dimensions of the Compassion at Work Index were used, with the items adapted so that participants evaluated their principal rather than themselves. Higher scores were recorded for tolerance of personal distress and non-judgment, whereas appropriate action and empathy received lower scores. The Friedman test indicated statistically significant differences among the dimensions, and all pairwise comparisons remained significant after Holm correction. The strongest correlation was observed between empathy and appropriate action (r=.799). The findings highlight the value of examining the individual aspects of compassion in school leadership through teachers' perceptions rather than treating compassion as a single, undifferentiated feature of leadership behavior.

Key-Words: compassion at work, school leadership, empathy, teachers, primary education.

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, η ηγεσία σε ένα σχολείο δεν εξαντλείται στην οργάνωση και τη λήψη αποφάσεων, αλλά περιλαμβάνει, κυρίως, όλες εκείνες τις συμπεριφορές που αναπτύσσονται στη σχέση των διευθυντών-ντριών με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Συνακόλουθα, η επιστημονική κοινότητα έχει προσανατολίσει τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον της στις ανθρώπινες και συναισθηματικές διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς και ιδιαίτερα στη συμπονετική στάση των ηγετών απέναντι στους υφισταμένους τους και στην κατανόηση της συνολικής εμπειρίας τους (Ramachandran et al., 2024; Pansini et al., 2026). Στο πλαίσιο αυτό, η συμπόνια στην εργασία (compassion at work), ενσωματώνει διαδικασίες που σχετίζονται με το σχεσιακό και οργανωτικό περιβάλλον ενός οργανισμού, με βασικό χαρακτηριστικό την αποτελεσματική διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων των εργαζομένων, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού κλίματος (Kanov et al., 2004; Lilius et al., 2008; Dutton et al., 2014).

Κλειδί για την κατανόηση της συμπόνιας στην εργασία αποτελεί η διάκριση μεταξύ των όρων ενσυναίσθηση και συμπόνια, παρά το γεγονός ότι δεν μπορούν να θεωρηθούν εννοιολογικά ταυτόσημοι ή συνώνυμοι. Ο πρώτος όρος χρησιμοποιείται για να τονίσει την κατανόηση των αναγκών και των εμπειριών των μελών της σχολικής κοινότητας, παράλληλα με την παροχή συναισθηματικής και επαγγελματικής υποστήριξης, ενώ η συμπόνια εμπεριέχει επιπλέον τη βαθιά συμπάθεια και λύπη για κάποιον που υποφέρει (Manke et al., 2026).

Σύμφωνα με τον Poorkavoos (2016), η συμπόνια στην εργασία περιλαμβάνει χαρακτηριστικά που βοηθούν τους εργαζομένους να ανακάμπτουν από τα αρνητικά συναισθήματα που προκύπτουν, όπως η συμπόνια στο υποφέρειν των άλλων, η ανάληψη ενδεδειγμένης δράσης κ.ά και επιτρέπει την εξέταση διαφορετικών όψεων της συμπεριφοράς των ηγετών. Ωστόσο, πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι για την κατανόησή της χρησιμοποιούνται διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, καθώς μια μελέτη μπορεί να εστιάζει στο πρόσωπο που εκδηλώνει τη συμπόνια, στο πρόσωπο που τη δέχεται ή και στις δύο πλευρές μαζί, αντανακλώντας την προσοχή που πρέπει να δίνεται στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων των αντίστοιχων ερευνών (Pansini et al., 2024).

Υπό αυτό το πρίσμα, πρόσφατες έρευνες μελετούν την ηγεσία που βασίζεται στην συμπόνια ως ξεχωριστό αντικείμενο στη σχολική διοίκηση, συνδέοντάς την με τις εμπειρίες και τις στάσεις των εκπαιδευτικών (Folger, 2025; Richard Marcel & Kamalanabhan, 2025). Επιπλέον, πρόσφατη έρευνα κατέγραψε τις αντιλήψεις των εργαζομένων για να αποτυπώσει τις συμπεριφορές των ηγετών τους (Pansini et al., 2026), καθιστώντας σαφές ότι οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών αποτελούν την βασική πηγή πληροφοριών για τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η σχολική ηγεσία.

Εντούτοις, η πλειονότητα των υφιστάμενων ερευνών εξετάζει τη συμπόνια στην εργασία στον τομέα της υγείας. Εξ όσων είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε, ο αριθμός των μελετών που εξετάζουν τη συμπόνια στην εκπαίδευση, και ειδικότερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, παραμένει περιορισμένος, παρά το γεγονός ότι το επάγγελμα των εκπαιδευτικών παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά με εκείνο των επαγγελματιών υγείας. Επιπλέον, η έρευνα για τη συμπόνια στη σχολική ηγεσία έχει εστιάσει κυρίως στην εννοιολόγηση, στην ανάπτυξη εργαλείων ή στη σχέση της με άλλα εργασιακά αποτελέσματα. Εντούτοις ο αριθμός των ερευνών που εξετάζει πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις διαφορετικές όψεις της συμπόνιας στη συμπεριφορά των διευθυντών/-ντριών τους και πώς οι διαστάσεις αυτές συνδέονται μεταξύ τους, παραμένει περιορισμένος.

Με βάση τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπόνια στην εργασία, όπως αυτή εκδηλώνεται στη συμπεριφορά του/της διευθυντή/διευθύντριάς τους, καθώς και τις σχέσεις μεταξύ των επιμέρους διαστάσεών της. Ειδικότερα, διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. *Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπόνια στην εργασία, όπως αυτή εκδηλώνεται στη συμπεριφορά του/της διευθυντή/ντριάς τους;*
2. *Πώς σχετίζονται μεταξύ τους οι πέντε διαστάσεις της συμπόνιας στην εργασία, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον/τη διευθυντή/διευθύντριά τους;*

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη ακολούθησε ποσοτικό, συγχρονικό σχεδιασμό. Τα δεδομένα προέρχονται από παλαιότερη έρευνα σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε περιοχή της Βόρειας Ελλάδας που είχε ως στόχο τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της εφαρμογής ενσυναίσθητου στυλ ηγεσίας από πλευράς των διευθυντών/ντριών με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Georgiadis & Arvanitidou, 2024). Ωστόσο, η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται αποκλειστικά στις διαστάσεις της συμπόνιας στην εργασία, με διαφορετικό ερευνητικό σκοπό και αριθμό συμμετεχόντων.

Όσον αφορά τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά, ενώ η συμμετοχή των εκπαιδευτικών είχε εθελοντικό χαρακτήρα. Πριν από τη συμπλήρωσή του, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της μελέτης, ενώ η οριστική υποβολή του συνιστούσε συγκατάθεση για συμμετοχή. Προκειμένου το δείγμα να περιοριστεί σε εκπαιδευτικούς χωρίς διοικητικά καθήκοντα, από το αρχικό σύνολο δεδομένων εξαιρέθηκαν 51 διευθυντές και 27 υποδιευθυντές. Επομένως, το τελικό δείγμα της έρευνας περιλάμβανε 234 εκπαιδευτικούς.

Ως προς το ερευνητικό εργαλείο, για τις ανάγκες του άρθρου αξιοποιήθηκε η κλίμακα συμπόνιας στην εργασία [Compassion at Work Index- CWI] (Poorkavoos, 2016). Η ελληνόγλωσση μορφή του εργαλείου έχει χρησιμοποιηθεί σε παλαιότερη ελληνική

έρευνα, κατόπιν σχετικής διαδικασίας μετάφρασης (Gavanozi, 2020).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο παρόν άρθρο οι δηλώσεις προσαρμόστηκαν ως προς το πρόσωπο αναφοράς, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αξιολογούν τη συμπεριφορά του/της διευθυντή/ντριάς τους. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αξιολογήθηκαν με τη χρήση πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert, όπου οι υψηλότερες βαθμολογίες αντιστοιχούσαν σε υψηλότερες τιμές της εκάστοτε υπό μελέτη μεταβλητής. Η συνολική βαθμολογία κάθε κλίμακας υπολογίστηκε ως ο μέσος όρος των δηλώσεών της.

Αναφορικά με τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, αρχικά υπολογίστηκαν περιγραφικά στατιστικά (μέσος όρος και τυπική απόκλιση) για τις υπό μελέτη διαστάσεις. Αντίστοιχα, η εσωτερική συνέπεια των πέντε διαστάσεων μετρήθηκε με τον δείκτη Cronbach's *α*. Εντούτοις, καθώς η μια εκ των διαστάσεων του ερωτηματολογίου (ανάληψη ενδεδειγμένης δράσης) περιελάβανε μόνο δύο δηλώσεις χρησιμοποιήθηκε επιπλέον ο συντελεστής Spearman-Brown. Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αξιοποιήθηκαν ο μη παραμετρικός έλεγχος Friedman, ο βαθμός συμφωνίας Kendall's W και στις περιπτώσεις πολλαπλών συγκρίσεων η μέθοδος Wilcoxon με διόρθωση Holm για τον περιορισμό του σφάλματος πολλαπλών συγκρίσεων.

Όσον αφορά δε το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εφαρμόστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson, με διόρθωση Holm. Σημειώνεται ότι ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το α= 0,05, ενώ δεν εντοπίστηκαν ελλιπείς τιμές στις μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στις αναλύσεις.

Αποτελέσματα

Οι πέντε διαστάσεις παρουσίασαν υψηλή εσωτερική συνέπεια, με τις τιμές του δείκτη Cronbach's *α* να κυμαίνονται από 0,874 έως 0,958. Όσον αφορά τον παράγοντα της ανάληψης ενδεδειγμένης δράσης, ο συντελεστής Spearman-Brown ήταν 0,896 (Πίνακας 1).

Πίνακας 1- Περιγραφικά στοιχεία και εσωτερική συνέπεια των διαστάσεων της συμπόνιας στην εργασία

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Αρ. Δηλώσεων	Cronbach *α*	Spearman–Brown
Συμπόνια στο υποφέρειν των άλλων	3,50	0,99	5	0,958	-
Απουσία επικριτκότητας	3,66	0,88	5	0,877	-
Ανεκτικός στο προσωπικό στρες	3,89	1,01	3	0,874	-
Ενσυναίσθηση	3,03	0,86	9	0,920	-
Ανάληψη ενδεδειγμένης δράσης	3,34	1,04	2	0,895	0,896

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η υψηλότερη μέση βαθμολογία καταγράφηκε στη διάσταση της ανοχής στο προσωπικό στρες (*M.O.*=3,89, *T.A.*=1,01), ενώ ακολούθησαν η απουσία επικριτικότητας (*M.O.*=3,66, *T.A.*=0,88) και η συμπόνια στο υποφέρειν των άλλων (*M.O.*=3,50, *T.A.*=0,99). Χαμηλότερη μέση τιμή κατέγραψαν οι διαστάσεις της ανάληψης ενδεδειγμένης δράσης (*M.O.*=3,34, *T.A.*=1,04) και της ενσυναίσθησης (*M.O.*=3,03, *T.A.*=0,86).

Ο έλεγχος Friedman ($x^2(4)=179,66$, $p<0,001$) κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πέντε διαστάσεων, με τον συντελεστή συμφωνίας ωστόσο να διαμορφώνεται σε χαμηλά επίπεδα (*Kendall's W*=0,192). Μάλιστα, η ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων Wilcoxon, μετά τη διόρθωση Holm, έδειξε ότι και τα δέκα ζεύγη διαστάσεων διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους. Σημειώνεται ότι οι διαφορές ανάμεσα στα δέκα ζεύγη παρέμειναν στατιστικά σημαντικές μετά τη διόρθωση Holm. Μάλιστα, την υψηλότερη μέση βαθμολογία εμφάνισε η διάσταση της συμπόνιας στο υποφέρειν των άλλων και τη χαμηλότερη στην ενσυναίσθηση, σε όλες τις περιπτώσεις.

Ακολούθως, για τη διερεύνηση των συσχετίσεων του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Pearson's *r*, με διόρθωση Holm, καλύπτοντας το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 2 διαπιστώνεται ότι η υψηλότερη τιμή του δείκτη παρατηρήθηκε μεταξύ της ενσυναίσθησης και της ανάληψης ενδεδειγμένης δράσης (r=0,799, $p<0,001$, 95% *CI* [0,747, 0,841]). Ακόμη, φάνηκε πως η απουσία επικριτκότητας σχετίζεται θετικά με την ανοχή στο προσωπικό στρες (r=0,688, $p<0,001$). Επίσης, η εκδήλωση συμπόνιας στο υποφέρειν των άλλων σχετίστηκε θετικά τόσο με την ενσυναίσθηση (r=0,656, $p<0,001$) όσο και με την ανάληψη ενδεδειγμένης δράσης (r=0,593, $p<0,001$).

Πίνακας 2- Συσχετίσεις μεταξύ των πέντε διαστάσεων της συμπόνιας στην εργασία

	1	2	3	4	5
1. Συμπόνια στο υποφέρειν των άλλων	-				
2.Απουσία επικριτκότητας	0,266*	-			
3.Ανεκτικός στο προσωπικό στρες	0,148	0,688*	-		
4.Ενσυναίσθηση	0,656*	0,161	-0,013	-	
5.Ανάληψη ενδεδειγμένης δράσης	0,593*	0,198*	0,149	0,799*	-

*Οι τιμές είναι συντελεστές συσχέτισης Pearson. * Στατιστικά σημαντική συσχέτιση μετά τη διόρθωση Holm στις συσχετίσεις (α=0,05)*

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τη συμπόνια στη συμπεριφορά του/της διευθυντή/ντριάς τους στον χώρο του σχολείου και πώς οι διαστάσεις της συσχετίζονται μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες δεν αντιλαμβάνονται τη συμπόνια με τον ίδιο τρόπο. Σε αυτό το πλαίσιο, η υψηλότερη βαθμολογία παρατηρήθηκε στη διάσταση της ανοχής στο προσωπικό στρες και στην απουσία επικριτικότητας, ενώ χαμηλότερες βαθμολογίες διαπιστώθηκαν στις διαστάσεις της ανάληψης ενδεδειγμένης δράσης και της ενσυναίσθησης.

Αξιοσημείωτο, επίσης, κρίνεται το γεγονός ότι ορισμένες διαστάσεις παρουσίασαν πολύ ισχυρή σχέση, ενώ άλλες εμφάνισαν μικρή έως μηδενική σύνδεση. Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ ενσυναίσθησης και ανάληψης ενδεδειγμένης δράσης. Επομένως, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, η εκδήλωση ενσυναίσθησης φαίνεται να συνδέεται στενά με την έμπρακτη ανταπόκριση του/της διευθυντή/ντριας στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η προαναφερθείσα διαπίστωση συνάδει με έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι δύο έννοιες συχνά συγχέονται, παρά το γεγονός ότι δεν μπορούν να θεωρηθούν εννοιολογικά ταυτόσημες ή συνώνυμες (Kanov et al., 2004; Manke et al., 2026). Συνεπώς, υπογραμμίζεται, εκ νέου, η σημασία της σαφούς οριοθέτησης της συμπόνιας από συναφείς έννοιες. Ωστόσο, η ισχυρή σχέση που καταγράφηκε δεν συνεπάγεται ότι η ενσυναίσθηση και η ανάληψη δράσης αποτελούν ταυτόσημες έννοιες, ούτε ότι η πρώτη αποτελεί αιτία της δεύτερης· αναδεικνύει, όμως, ότι στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών οι δύο αυτές όψεις συνδέονται στενά.

Επίσης, άξια αναφοράς θεωρείται η σχέση που παρατηρήθηκε μεταξύ της απουσίας επικριτικότητας και της ανοχής στο προσωπικό στρες. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αντιλαμβάνονται τον διευθυντή ή τη διευθύντριά τους ως λιγότερο επικριτικό, θεωρούν ότι έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις, χωρίς να απομονώνεται ή να απομακρύνεται από αυτές. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τη βιβλιογραφική θεώρηση της συμπόνιας ως μιας σύνθετης διαπροσωπικής διαδικασίας, στην οποία η αναγνώριση του πόνου των άλλων, η ενσυναίσθηση και η αντίδραση αποτελούν διακριτές αλλά στενά συνδεδεμένες εκφάνσεις, χωρίς εντούτοις να προκύπτει μια αλληλουχία διαδοχικών σταδίων (Kanov et al., 2004).

Επομένως, η παρούσα έρευνα δεν αντιμετωπίζει τη συμπόνια απλά ως θετικό χαρακτηριστικό ούτε ως συνώνυμο της ενσυναίσθησης. Αντίθετα, τα ευρήματα υποστηρίζουν την ανάγκη να εξετάζεται ως ένα ευρύτερο σύνολο συμπεριφορών της σχολικής ηγεσίας, που περιλαμβάνει όχι μόνο την κατανόηση του πόνου των άλλων, αλλά και τη συνολική στάση και ανταπόκριση του/της διευθυντή/ντριας σε αυτόν. Παράλληλα, η

έμφαση στις απόψεις των εκπαιδευτικών μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το πώς οι ίδιοι οι ηγέτες αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά τους στο πώς αυτή γίνεται αντιληπτή από τους άμεσους αποδέκτες της. Η προσέγγιση αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με πρόσφατες έρευνες που εξετάζουν την ηγετική συμπεριφορά μέσα από τις αξιολογήσεις των ίδιων των εργαζομένων ή εκπαιδευτικών (Folger, 2025; Pansini et al., 2026).

Σε πρακτικό επίπεδο, η σχέση της ενσυναίσθησης με την ανάληψη ενδεδειγμένης δράσης αναδεικνύει τη σημασία της έμπρακτης ανταπόκρισης στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τη σημασία της ικανότητας διαχείρισης συναισθηματικά φορτισμένων καταστάσεων. Σε αυτό το πλαίσιο, τα προγράμματα ανάπτυξης στελεχών της εκπαίδευσης θα μπορούσαν να αντιμετωπίζουν τη συμπόνια ως ένα σύστημα επιμέρους διαστάσεων και όχι ως μία αόριστη κοινωνικοσυναισθηματική ικανότητα.

Σε κάθε περίπτωση, τα ευρήματα του παρόντος άρθρου εμπεριέχουν και συγκεκριμένους περιορισμούς. Στο πλαίσιο αυτό, ο συγχρονικός σχεδιασμός, η χρήση δεδομένων από μία μόνο πηγή, δηλαδή τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, η γεωγραφική εμβέλεια της έρευνας και η δειγματοληψία ευκολίας δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, σημειώνεται ότι το αρχικό ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε ως εργαλείο αυτοαναφοράς, ενώ στην παρούσα μελέτη οι προτάσεις τροποποιήθηκαν ώστε οι εκπαιδευτικοί να περιγράφουν τον διευθυντή ή τη διευθύντριά τους. Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα αποτυπώνουν τις υποκειμενικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τις συμπεριφορές αυτές και δεν αποτελούν αυτόνομο έλεγχο της ψυχομετρικής εγκυρότητας του εργαλείου. Συνακόλουθα, οι μελλοντικές μελέτες θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να εξετάσουν τους προαναφερθέντες περιορισμούς, ανοίγοντας νέους ερευνητικούς ορίζοντες. Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι, για τους εκπαιδευτικούς, η έκφραση συμπόνιας από τη σχολική ηγεσία δεν περιορίζεται στην κατανόηση των δυσκολιών των άλλων. Αποκτά ουσιαστικό περιεχόμενο όταν η κατανόηση αυτή συνοδεύεται από μια υποστηρικτική παρουσία χωρίς κριτική και συγκεκριμένες πράξεις βοήθειας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Dutton, J. E., Workman, K. M., & Hardin, A. E. (2014). Compassion at Work. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *1*(1), 277–304. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091221

Folger, T. D. (2025). Measuring compassionate leadership in education: A validation study. *International Journal of Leadership in Education*, 1–21. https://doi.org/10.1080/13603124.2025.2465975

Gavanozi, M. (2020). *Poiotita epangelmatikis zois. Dierevnisi syschetisis ergasiakis symponias Nosilefton me tin epangelmatiki exouthenosi* [Master's Thesis].

Georgiadis, M., & Arvanitidou, P. (2024). The impact of principals' empathy on teachers' performance. *Proceedings*, *111*(1), 21.

https://doi.org/10.3390/proceedings2024111021

Kanov, J. M., Maitlis, S., Worline, M. C., Dutton, J. E., Frost, P. J., & Lilius, J. M. (2004). Compassion in organizational life. *American Behavioral Scientist*, *47*(6), 808–827. https://doi.org/10.1177/0002764203260211

Lilius, J. M., Worline, M. C., Maitlis, S., Kanov, J., Dutton, J. E., & Frost, P. (2008). The contours and consequences of compassion at work. *Journal of Organizational Behavior*, *29*(2), 193–218. https://doi.org/10.1002/job.508

Manke, S. N., Pietsch, M., & Freund, P. A. (2026). The role of empathy and empathic leadership practices in schools – a scoping review. *Educational Review*, *78*(5), 799–829. https://doi.org/10.1080/00131911.2025.2510969

Richard Marcel, I., & Kamalanabhan, T. J. (2024). Leading with compassion: An inquiry into compassionate leadership of school principals that impact teacher attitudes and job performance. *Management and Labour Studies*, *50*(2), 257–288. https://doi.org/10.1177/0258042x241233887

Pansini, M., Buonomo, I., D'Anna, F., & Benevene, P. (2024, December 3). *Measuring compassion in the workplace: A systematic literature review - TPM - testing, psychometrics, methodology in applied psychology*. TPM - Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology. https://www.tpmap.org/measuring-compassion-in-the-workplace-a-systematic-literature-review

Pansini, M., Buonomo, I., Orsini, F., & Benevene, P. (2026). Compassionate leadership: Development and cross-cultural validation of compassion at work—Leadership behaviors inventory (CAW-LBI). *The Spanish Journal of Psychology*, *29*, 1–19. https://doi.org/10.1017/sjp.2026.10037

Poorkavoos, M. (2016, August 1). *Compassionate leadership: What is it and why do organisations need more of it*. Roffey Park Institute. https://www.roffey-park.com/articles/compassionate-leadership/

Ramachandran, S., Balasubramanian, S., James, W. F., & Al Masaeid, T. (2024). Whither compassionate leadership? A systematic review. *Management Review Quarterly*, *74*, 1473–1557. https://doi.org/10.1007/s11301-023-00340-w

Ο Διευθυντής ως ηγέτης καινοτομίας στην εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης

Φούντας Λεωνίδας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc., Υποψ. Διδάκτορας

Περίληψη

Η διείσδυση της Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) αναδιαμορφώνει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθιστώντας αναγκαίο τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του Διευθυντή του Δημοτικού Σχολείου από διοικητικό διεκπεραιωτή σε ηγέτη καινοτομίας και παιδαγωγικό καθοδηγητή. Το παρόν άρθρο αναλύει τις διοικητικές στρατηγικές και ηγετικές πρακτικές για την επιτυχή διαχείριση της ψηφιακής μετάβασης στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μέσα από τη θεωρητική και κριτική σύνθεση της σύγχρονης βιβλιογραφίας, αναλύονται οι αρχές της μετασχηματιστικής και της κατανεμημένης ηγεσίας. Εξετάζονται μηχανισμοί διαχείρισης του τεχνολογικού άγχους των εκπαιδευτικών μέσω Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης (PLCs) και αξιοποίησης του εκπαιδευτικού Πληροφορικής. Παράλληλα, αναλύονται οι θεσμικές δυνατότητες παιδαγωγικής αυτονομίας μέσω του Συλλογικού Προγραμματισμού, καθώς και οι δεοντολογικές παράμετροι προστασίας προσωπικών δεδομένων (GDPR). Τέλος, προτείνονται εφαρμόσιμες προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαμόρφωση ενός ψηφιακά ανθεκτικού σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτική Ηγεσία, Τεχνητή Νοημοσύνη, Σχολική Διοίκηση, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Ψηφιακός Μετασχηματισμός.

The Principal as an Innovation Leader in the Age of Artificial Intelligence

Fountas Leonidas, ICT Teacher, M.Sc., Ph.D. Candidate

Abstract

The expansion of Generative Artificial Intelligence across educational environments reshapes school operations, necessitating the redefinition of the primary school leader's role from a conventional administrator to an innovation and pedagogical leader. This article analyzes administrative strategies and leadership practices required to steer digital transformation within Greek primary education. Through a theoretical synthesis of contemporary educational literature, it explores the principles of transformational and distributed leadership models. Mechanisms for managing teachers' technostress through Professional Learning Communities (PLCs) and the pivotal role of ICT teachers are examined. Furthermore, practical avenues for pedagogical autonomy via the School Action Planning framework, as well as strict GDPR compliance and ethical guidelines, are thoroughly analyzed. Finally, actionable educational policy recommendations are proposed to assist school leaders in cultivating a collaborative and digitally resilient school organization.

Key-Words: Educational Leadership, Artificial Intelligence, School Administration, Professional Development, Digital Transformation.

Εισαγωγή

Η ραγδαία επέκταση της Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης δημιουργεί νέα δεδομένα στον εκπαιδευτικό χάρτη (Bozkurt, 2023; UNESCO, 2023). Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η πρόκληση δεν περιορίζεται στην απλή χρήση λογισμικών, αλλά στην ετοιμότητα της ηγεσίας και τον επαναπροσδιορισμό της διδασκαλίας (Crompton & Burke, 2023; European Commission, 2020). Η δυνατότητα αυτόματης παραγωγής υλικού καθιστά αναγκαίο τον παιδαγωγικό μετασχηματισμό (Bozkurt, 2023). Ενώ τα νέα Προγράμματα Σπουδών του ΙΕΠ (IEP, 2021) και οι νέες ψηφιακές υποδομές θέτουν βάσεις εκσυγχρονισμού, η σχολική πραγματικότητα αναδεικνύει δυσκολίες όπως η γραφειοκρατία και η έλλειψη επιμόρφωσης στην ΤΝ οι οποίες δημιουργούν ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς (Pashiardis & Brauckmann, 2008; Saiti & Fassoulis, 2012).

Σκοπός του Άρθρου

Το παρόν άρθρο αποτελεί θεωρητική και εννοιολογική μελέτη, βασισμένη σε κριτική επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Σκοπός του είναι να αναλύσει τον ρόλο του Διευθυντή ως ηγέτη καινοτομίας και τις απαραίτητες διοικητικές στρατηγικές στην εποχή της ΤΝ.

Θεωρητικά Μοντέλα Ηγεσίας στον Ψηφιακό Μετασχηματισμό

Μετασχηματιστική Ηγεσία

Η θεωρία της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας (Bass, 1985; Leithwood & Jantzi, 2006) εστιάζει στην ικανότητα του ηγέτη να κινητοποιεί τα μέλη του οργανισμού γύρω από ένα κοινό όραμα, καλλιεργώντας υψηλές προσδοκίες (Bush, 2020).

Στην εποχή της ΤΝ, οι τέσσερις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας προσφέρουν ένα χρήσιμο πλαίσιο για την άσκηση ηγεσίας (Anderson & Dexter, 2005; Bass, 1985):

- **Εμπνευσμένη Παρακίνηση:** Διαμόρφωση και μετάδοση ενός σαφούς ψηφιακού οράματος με επίκεντρο τη μάθηση και όχι απλώς τον εξοπλισμό.
- **Εξιδανικευμένη Επιρροή:** Ο Διευθυντής λειτουργεί ως πρότυπο συνεχούς μάθησης, υιοθετώντας θετική στάση απέναντι στις νέες τεχνολογίες.
- **Διανοητική Διέγερση:** Ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για πειραματισμό με εργαλεία παραγωγικής ΤΝ και αναζήτηση νέων διδακτικών μεθόδων.
- **Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον:** Υποστήριξη των εκπαιδευτικών ανάλογα με τον βαθμό ψηφιακής τους ετοιμότητας.

Βασική προϋπόθεση αποτελεί η διασφάλιση κλίματος ψυχολογικής ασφάλειας (Schein, 2017), ώστε το προσωπικό να μην φοβάται την κριτική σε περίπτωση αποτυχίας ενός εκπαιδευτικού πειραματισμού (Edmondson, 2019).

Κατανεμημένη Ηγεσία και Ενδυνάμωση Εκπαιδευτικών

Η Κατανεμημένη Ηγεσία μετατοπίζει το ενδιαφέρον στις πρακτικές που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση πολλών μελών (Spillane, 2006; Spillane et al., 2004). Στο δημοτικό σχολείο, η πολυπλοκότητα της ΤΝ καθιστά δύσκολη τη συγκέντρωση όλης της γνώσης σε ένα πρόσωπο (Harris, 2008). Η εφαρμογή της περιλαμβάνει:

1. **Ενεργό Σύλλογο Διδασκόντων:** Μετατροπή του Συλλόγου από όργανο τυπικής έγκρισης σε όργανο λήψης αποφάσεων (Mavrogiorgos, 1993).

2. **Ηγεσία Εκπαιδευτικών:** Ανάληψη πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς με ψηφιακές δεξιότητες (Muijs & Harris, 2006).

3. **Ρόλος του Εκπαιδευτικού Πληροφορικής:** Ο εκπαιδευτικός Πληροφορικής μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά ως μέντορας, συνδέοντας τα εργαλεία ΤΝ με τις ανάγκες των υπόλοιπων μαθημάτων (Lai & Pratt, 2004). Στην καθημερινή πραγματικότητα του σχολείου, οι ανάγκες μπορούν να ποικίλουν ανάλογα με την τάξη αλλά και το μάθημα.

Στρατηγική Σύνθεση των Μοντέλων Ηγεσίας

Η βιβλιογραφία δείχνει ότι η μετασχηματιστική και η κατανεμημένη ηγεσία αλληλοσυμπληρώνονται σε ένα σχήμα ολοκληρωμένης ηγεσίας (Day et al., 2011; Hallinger, 2011; Printy et al., 2009). Έτσι, ο Διευθυντής διατηρεί τη συνοχή, δίνοντας ταυτόχρονα παιδαγωγική αυτονομία στους εκπαιδευτικούς (Leithwood et al., 2020).

Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού και Οργανωσιακής Αλλαγής

Αντιμετώπιση του Τεχνολογικού Άγχους και της Αντίστασης στην Αλλαγή

Η εισαγωγή εργαλείων ΤΝ συνοδεύεται συχνά από αντιδράσεις και ανασφάλεια (Tarafdar et al., 2019). Το τεχνολογικό άγχος περιγράφει τη δυσφορία που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί μπροστά σε ψηφιακές απαιτήσεις χωρίς επαρκή στήριξη (Syvänen et al., 2016). Στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, η αντίσταση μπορεί να εκδηλώνεται, μεταξύ άλλων ως:

- **Φόβος επαγγελματικής έκθεσης:** Ανησυχία ότι η χρήση εργαλείων ΤΝ θα αποκαλύψει ψηφιακά ελλείμματα (Al-Fudail & Mellar, 2008).

- **Αίσθημα απώλειας παιδαγωγικού ελέγχου:** Φόβος υποβάθμισης του δασκάλου σε απλό διαμεσολαβητή περιεχομένου (Holmes et al., 2019; Trust et al., 2023).

- **Επαγγελματική εξουθένωση:** Προσθήκη καθηκόντων χωρίς μείωση διοικητικού φόρτου (Saiti & Fassoulis, 2012). Στην πράξη ο εκπαιδευτικός ανησυχεί ότι η ένταξη της ΤΝ θα του προσθέσει περισσότερη επαγγελματική επιβάρυνση.

Ο Διευθυντής αναγνωρίζει την αντίσταση ως φυσική αντίδραση στην αλλαγή (Fullan, 2016) και επιλέγει τη σταδιακή εξοικείωση μέσω μικρών βημάτων (Dexter & Richardson, 2020; Schein, 2017).

Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης και Ενδοσχολική Επιμόρφωση

Η παραδοσιακή επιμόρφωση έχει αποδειχθεί ανεπαρκής για τη διαμόρφωση ουσιαστικής ψηφιακής κουλτούρας (Desimone, 2009). Αντίθετα, οι Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης (Professional Learning Communities - PLCs) αναδεικνύονται ως ένα αρκετά αποτελεσματικό πλαίσιο ενδοσχολικής ανάπτυξης (Stoll et al., 2006).

Μια σχολική μονάδα-PLC χαρακτηρίζεται από:

- **Συνεργατικό σχεδιασμό:** Διαμόρφωση σχεδίων μαθήματος με ενσωμάτωση εργαλείων παραγωγικής ΤΝ.
- **Ομότιμη παρατήρηση διδασκαλίας:** Ανταλλαγή επισκέψεων στην τάξη και παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης (Hargreaves & O'Connor, 2018).
- **Ενδοσχολικά εργαστήρια:** Πρακτικές συναντήσεις υπό τον συντονισμό εκπαιδευτικών με κατάλληλες γνώσεις με πιθανή συμβολή του εκπαιδευτικού Πληροφορικής (Lai & Pratt, 2004).

Ηθική, Δεοντολογία και Προστασία Προσωπικών Δεδομένων (GDPR)

Η ένταξη της ΤΝ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση απαιτεί αυστηρή συμμόρφωση με το θεσμικό πλαίσιο προστασίας δεδομένων (GDPR / Ν. 4624/2019) (Floridi et al., 2018; Hellenic Republic, 2019). Ο Διευθυντής θέτει ένα σαφές πλαίσιο ασφαλούς χρήσης:

1. **Προστασία Δεδομένων:** Αποφυγή εισαγωγής προσωπικών δεδομένων μαθητών σε δημόσια συστήματα ΤΝ, χωρίς την κατάλληλη θεσμική, νομική και τεχνική διασφάλιση (Floridi et al., 2018; Hellenic Republic, 2019).
2. **Εποπτευόμενη Χρήση:** Στο Δημοτικό Σχολείο, η αξιοποίηση εφαρμογών ΤΝ θα πρέπει να πραγματοποιείται υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (UNESCO, 2023).
3. **Κριτικός Γραμματισμός:** Εκπαίδευση στην κατανόηση των ορίων, των προκαταλήψεων και των ψευδαισθήσεων της ΤΝ (Holmes et al., 2019; Luckin et al., 2016).

Στρατηγικό Πλαίσιο Εφαρμογής για το Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο

Πλοήγηση στον Διοικητικό Συγκεντρωτισμό

Παρά τη συγκεντρωτική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Pashiardis & Brauckmann, 2008; Saitis, 2008), υπάρχει ένα σημαντικό πεδίο παιδαγωγικής πρωτοβουλίας εντός της σχολικής μονάδας (Hoyle et al., 1998). Ο Διευθυντής αξιοποιεί τις προβλεπόμενες θεσμικές διαδικασίες, όπως τις παιδαγωγικές

συνεδριάσεις και τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις (άρθρο 95, Ν. 4823/2021) (Hellenic Republic, 2021).

Σύνδεση με τον Συλλογικό Προγραμματισμό και την Αυτοαξιολόγηση

Η Εσωτερικής Αξιολόγησης και ο Συλλογικού Προγραμματισμός του ΙΕΠ (IEP, 2022) αποτελούν το κατάλληλο θεσμικό σχήμα για την εισαγωγή καινοτομιών (MacBeath, 1999; Mavrogiorgos, 1993). Στους άξονες «Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση» και «Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση», μπορούν να ενταχθούν συγκεκριμένα Σχέδια Δράσης για την αξιοποίηση της παραγωγικής ΤΝ στον σχεδιασμό μαθημάτων και την ανάπτυξη κριτικού ψηφιακού γραμματισμού (IEP, 2022; MacBeath, 1999).

Συμπεράσματα και Προτάσεις Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Το παρόν άρθρο αναδεικνύει ότι η ενσωμάτωση της Παραγωγικής ΤΝ στο ελληνικό δημοτικό σχολείο αποτελεί κυρίως οργανωσιακό και παιδαγωγικό μετασχηματισμό. Η σύνθεση Μετασχηματιστικής και Κατανεμημένης Ηγεσίας συνιστά ένα αποτελεσματικό πλαίσιο διοίκησης (Leithwood & Jantzi, 2006; Spillane, 2006), καθώς επιτρέπει στον Διευθυντή να συνδυάζει το ψηφιακό όραμα με την ενδυνάμωση του Συλλόγου Διδασκόντων και του εκπαιδευτικού Πληροφορικής, περιορίζοντας το τεχνολογικό άγχος μέσω των PLCs (Celik, 2023; Lai & Pratt, 2004). Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής προτείνονται: α) η υλοποίηση επιμορφώσεων στην Ηγεσία ΤΝ από το ΙΕΠ για την ενίσχυση της ηγετικής ετοιμότητας (Crompton & Burke, 2023), β) η ενίσχυση της παιδαγωγικής αυτονομίας μέσω του Συλλογικού Προγραμματισμού (Saiti & Fassoulis, 2012), γ) η θέσπιση ενδοσχολικής συνεργασίας εντός ωραρίου (Hargreaves & O'Connor, 2018) και δ) η τήρηση του GDPR (Floridi et al., 2018). Περιορισμός του άρθρου αποτελεί ο θεωρητικός του χαρακτήρας. Μελλοντικές εμπειρικές μελέτες είναι αναγκαίο να διερευνήσουν τον πραγματικό βαθμό ψηφιακής ετοιμότητας των στελεχών εκπαίδευσης και την αποτελεσματικότητα των σχολικών δικτύων μάθησης στην πράξη.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Al-Fudail, M., & Mellar, H. (2008). Investigating teacher stress when using technology. *Computers & Education*, 51(3), 1103–1110.

Anastasiades, P. (2020). I scholiki ex apostaseos ekpaidefsi stin epochi tou koronoïou COVID-19: To paradeigma tis Elladas kai i proklisi tis metavasis sto «Anoichto Scholeio» [School distance education in the era of COVID-19: The case of Greece and the challenge of transition to the "Open School"]. *Open Education: The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 16(2), 20–48.

Anderson, R. E., & Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49–82.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.

Bozkurt, A. (2023). Generative artificial intelligence and pedagogical transformation: A roadmap for educational institutions. *Asian Journal of Distance Education*, 21(2), 1–15.

Bush, T. (2020). *Theories of educational leadership and management* (5th ed.). SAGE Publications.

Celik, I. (2023). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI-ED) in STEM education. *Computers in Human Behavior*, 138, 107468.

Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in education: The need for teacher and leadership readiness. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100145.

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., & Brown, E. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. Open University Press.

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

Dexter, S., & Richardson, J. W. (2020). What does technology leadership look like in practice? An exploration of leadership roles in technology-infused schools. *Journal of School Leadership*, 30(6), 534–555.

Edmondson, A. C. (2019). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. John Wiley & Sons.

European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age*. European Commission.

Floridi, L., Cowls, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., Luetge, C., Madelin, R., Pagallo, U., Rossi, F., Schafer, B., Valcke, P., & Vayena, E. (2018). An ethical framework for a good AI society: Opportunities, risks, principles, and recommendations. *Minds and Machines*, 28(4), 689–707.

Fullan, M. (2013). *Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge*. Pearson.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142.

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.

Harris, A. (2008). *Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*. Routledge.

Hellenic Republic. (2019). *Nomos 4624/2019 (FEK 137/A/29-8-2019): Archi Prostasias Dedomenon Prosopikou Charaktira kai metra efarmogis tou Kanonismou (EE) 2016/679 (GDPR)* [Law 4624/2019: Data Protection Authority and implementing measures of GDPR]. Ethniko Typografeio.

Hellenic Republic. (2021). *Nomos 4823/2021 (FEK 136/A/3-8-2021): Anavathmisi tou scholeiou, endynamosi ton ekpaideftikon kai alles diataxeis* [Law 4823/2021: Upgrading the school, empowering teachers and other provisions]. Ethniko Typografeio.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

Hoyle, J. R., English, F. W., & Steffy, B. E. (1998). *Skills for successful 21st century school leaders*. American Association of School Administrators.

IEP [Institute of Educational Policy]. (2021). *Plaisio Programmaton Spoudon gia tin Protovathmia kai Defterovathmia Ekpaidefsi* [Curriculum Framework for Primary and Secondary Education]. Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton / IEP.

IEP [Institute of Educational Policy]. (2022). *Syllogikos programmatismos, esoteriki kai exoteriki axiologisi ton scholikon monadon: Odigos efarmogis* [Collective planning, internal and external school evaluation: Implementation guide]. IEP.

Lai, K. W., & Pratt, K. (2004). Technological leadership: An exploratory study of the role of the ICT coordinator in New Zealand primary schools. *Computers & Education*, 43(1-2), 113–124.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.

MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. Routledge.

Mavrogiorgos, G. (1993). *Ekpaideftikoi kai axiologisi* [Teachers and evaluation]. Synchroni Ekpaidefsi.

Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961–972.

Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2008). New public management ideas and European education systems: A case study of Greece and Cyprus. *International Journal of Educational Management*, 22(5), 445–468.

Printy, S. M., Marks, H. M., & Bowers, A. J. (2009). Integrated leadership: How principals and teachers share transformational and instructional influence. *Journal of School Leadership*, 19(5), 504–532.

Saiti, A., & Fassoulis, K. (2012). School leaders: Qualifications, selection, and administrative autonomy in the Greek educational system. *International Journal of Educational Management*, 26(2), 199–214.

Saitis, C. (2008). *Organosi kai dioikisi tis ekpaidefsis: Theoria kai praxi* [Organization and administration of education: Theory and practice]. Self-published.

Schein, E. H. (2017). *Organizational culture and leadership* (5th ed.). John Wiley & Sons.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.

Syvänen, A., Mäkiniemi, J. P., Syrjä, S., Heikkilä-Tammi, K., & Vitikka, E. (2016). When does the educational use of ICT become frustrating? Investigating the technostress of teachers. In D. Ifenthaler, P. Isaias, & D. G. Sampson (Eds.), Proceedings of the 13th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2016) (pp. 111–118). IADIS Press.

Tarafdar, M., Cooper, C. L., & Stich, J. F. (2019). The technostress trifecta - techno eustress, techno distress and design: Theoretical directions and an agenda for research. Information Systems Journal, 29(1), 6–42.

Trust, T., Whalen, J., & Mouza, C. (2023). ChatGPT: Challenges, opportunities, and implications for teacher education. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 23(1), 1–23.

UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO Publishing.

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αγγλικής σχολικής ηγεσίας

Ακρίδας Παναγιώτης Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.ed.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της σχολικής ηγεσίας στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η βασική προετοιμασία των υποψήφιων διευθυντών που στελεχώνουν τις αγγλικές σχολικές μονάδες, τα προγράμματα πιστοποίησης και ο τρόπος επιλογής των διευθυντών. Επίσης αναλύονται οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι δεξιότητες που πρέπει να κατέχουν καθώς και τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές τους για την καλή λειτουργία των σχολικών μονάδων. Τέλος, αναφέρονται στοιχεία για την επαγγελματική ανάπτυξή τους ως διευθυντές και γίνεται συγκριτική αποτίμηση με το αντίστοιχο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολική ηγεσία, Επιλογή διευθυντών, Επαγγελματική ανάπτυξη, Αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα

Characteristics of English school leadership

Akridas Panagiotis, Primary Teacher, M.Ed.

Abstract

This article presents the characteristics of school leadership in the English educational system. Specifically, the basic preparation of prospective principals who staff English school units, the certification programs and the method of selecting principals are presented. The knowledge, abilities and skills that they must acquire are also analyzed, as well as their duties and responsibilities for the proper functioning of the school units. Finally, data on their professional development as principals are reported and a comparative assessment is made with the corresponding Greek educational system.

Key-Words: School leadership, Principal selection, Professional development, English education system

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστούν και να αναλυθούν τα κριτήρια επιλογής διευθυντών στην Αγγλία. Επίσης, δίνεται έμφαση και στην ανάπτυξη της σχολικής ηγεσίας, καθώς είναι μια σημαντική διαδικασία για τη βελτίωσή της, αλλά και για τη βελτίωση του ίδιου του σχολείου. Επιπρόσθετα, θα γίνει μια συγκριτική αποτίμηση με το αντίστοιχο σύστημα επιλογής και ανάπτυξης των διευθυντών στην Ελλάδα.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, σχετικά με την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων χαρακτηρίζεται ως αποκεντρωτικό, σε αντίθεση με αυτό της Ελλάδας που είναι συγκεντρωτικό, καθώς και ότι η Αγγλία εφαρμόζοντας

εκπαιδευτικές πολιτικές αποκέντρωσης έχει υψηλότερη κατάταξη σε σχέση με την Ελλάδα στο πρόγραμμα PISA (Programme For International Student Assessment)του Ο.Ο.Σ.Α, γίνεται άμεσα αντιληπτή η σημαντικότητα της παρούσας εργασίας. Μέσω της αναλυτικής παρουσίασης των διαδικασιών της επιλογής, της λειτουργίας και της ανάπτυξης της αγγλικής σχολικής ηγεσίας, θα προχωρήσουμε σε μια συγκριτική αποτίμηση με την ελληνική πραγματικότητα στο θέμα αυτό. Έτσι θα είμαστε ικανοί να δούμε που υπάρχουν δυσκολίες στην Ελλάδα ώστε να προχωρήσουμε σε αναθεωρήσεις ,αναπροσδιορισμούς και υιοθέτηση νέων εκπαιδευτικών και διευθυντικών πρακτικών με στόχο μεγαλύτερη σχολική αποτελεσματικότητα.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει το ρόλο του διευθυντή και τα γνωρίσματά του ως διαχειριστή του ανθρώπινου δυναμικού σε σχολεία με βάση το νομικό πλαίσιο της Αγγλίας. Για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας αρχικά πραγματοποιήθηκε μελέτη της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας, καθώς και των σημειώσεων των διδασκόντων στο μάθημα της «Σχολικής Ηγεσίας και Σχολικής Βελτίωσης της Σχολικής Μονάδας», 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 του ρόλου του διευθυντή στην Αγγλία σε σχέση με αυτόν στην Ελλάδα.

Το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα

Σχετικά με την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων χαρακτηρίζεται ως αποκεντρωτικό. Η Αγγλία εφαρμόζει εκπαιδευτικές πολιτικές αποκέντρωσης και έχει υψηλότερη κατάταξη σε σχέση με την Ελλάδα στο πρόγραμμα PISA (Programme For International Student Assessment) του Ο.Ο.Σ.Α. Η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά από 5 έως 16 ετών και περιλαμβάνει δύο βαθμίδες. Την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια. Αποτελούνται από 4 βασικά στάδια (key stages).

- Βασικό Στάδιο 1: για μαθητές 5-7 ετών (ISCED 1) (Α/θμια)
- Βασικό Στάδιο 2: για μαθητές 7-11 ετών (ISCED 1) (Α/θμια)
- Βασικό Στάδιο 3: για μαθητές 11-14 ετών (ISCED 2) (Β/θμια)
- Βασικό Στάδιο 4: για μαθητές 14 -16 ετών (ISCED 3) (Β/θμια)

Η πλειονότητα των μαθητών συνεχίζει την εκπαίδευση και μετά τα 16 σε σχολείο της Δευτεροβάθμιας (11 - 18/19 ετών), σε “sixth - form college” (16 – 19 ετών) ή σε κολέγιο ανώτερης εκπαίδευσης (further education college, 16+ ετών).

Το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα σε επίπεδο διοίκησης

Στην Αγγλία, σε εθνικό επίπεδο, την κύρια ευθύνη εκπαιδευτικής πολιτικής την έχει το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο θέτει τους στρατηγικούς στόχους και τις κατευθύνσεις ανάπτυξης της εκπαίδευσης.

Σε περιφερειακό επίπεδο οι οργανισμοί τοπικής αυτοδιοίκησης και συγκεκριμένα το τμήμα για εκπαιδευτικά ζητήματα είναι υπεύθυνο για τη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων.

Σε τοπικό επίπεδο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το σώμα διακυβέρνησης του σχολείου (school governing body), ενώ ο διευθυντής, παρότι δε διοικεί μόνος του το σχολείο, πρόκειται για στέλεχος με σημαντικές αρμοδιότητες.

Η Αγγλία, χαρακτηρίζεται από έναν αποκεντρωμένο τρόπο επιλογής διευθυντών, με ένα πολυπληθές όργανο, στο οποίο συμμετέχουν και εκπρόσωποι της τοπικής κοινότητας (Local Authorities). Συγκεκριμένα, το διοικητικό όργανο της σχολικής μονάδας(governing body), το οποίο έχει πολλαπλές αρμοδιότητες, όπως την ευθύνη για την επιλογή του διδακτικού προσωπικού, τη μισθοδοσία, την προώθηση πολιτικών, τον διορισμό, καθώς και την παύση των διευθυντών (Lumby, Gary, & Pashiardis, 2008), αποφασίζει σε απαρτία την πρόσληψη του νέου διευθυντή, γνωρίζοντας πάντα τις ανάγκες της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, καθώς και τον συνολικότερο σχεδιασμό που την αφορά. Το σώμα διακυβέρνησης του σχολείου υποχρεούται να συγκροτήσει ένα πάνελ επιλογής διευθυντή, του οποίου τα μέλη είναι ανάλογα του αριθμού των μαθητών του σχολείου. Η διαδικασία της επιλογής, αλλά και οι διαδικασίες που προηγούνται της επιλογής, όπως ο σχεδιασμός της διαδοχής (succession planning) και η στρατολόγηση (recruitment), θεωρούνται ζωτικής σημασίας επένδυση για το μέλλον της σχολικής οργάνωσης (Blackmore et al., 2006).

Η στρατολόγηση είναι μια αυτόνομη διαδικασία σε σχέση με αυτή της επιλογής. Οι περισσότεροι ορισμοί δίνουν έμφαση στις συλλογικές προσπάθειες των οργανισμών να εντοπίσουν, να προσελκύσουν και να επηρεάσουν τις επιλογές της εργασίας των ικανών υποψηφίων (Ployhart, 2006). Κατά τη στρατολόγηση, οι εκπαιδευτικές αρχές, συνήθως σε επίπεδο σχολικής περιφέρειας προσπαθούν να προσελκύσουν μια μεγάλη και ποικιλόμορφη δεξαμενή υποψηφίων διευθυντών. Η στρατολόγηση είναι αποτελεσματική και οικονομικά αποδοτική, μόνο εάν η προσλαμβάνουσα αρχή διαθέτει μια δεξαμενή αρκετών ικανών υποψηφίων που υποβάλλουν αίτηση για την πλήρωση κενών θέσεων (Ployhart, 2006). Έτσι, χρειάζεται σχεδιασμός της διαδικασίας και διάθεση επαρκών πόρων.

Το σώμα διακυβέρνησης του σχολείου συγκροτεί ένα πάνελ επιλογής διευθυντή, του

οποίου τα μέλη είναι ανάλογα του αριθμού των μαθητών του σχολείου. Σ' ένα μέσο σχολείο, για παράδειγμα, δυναμικότητας 300-600 μαθητών, ο αριθμός των μελών της επιτροπής επιλογής, απαρτίζεται από: 4 εκπροσώπους γονέων, που εκλέγονται από το σύνολο των γονέων των μαθητών. 4 εκπροσώπους των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών. 2 εκπαιδευτικούς, που εκλέγονται από το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου. 5 μέλη της τοπικής κοινότητας, που εκλέγονται από τα υπόλοιπα μέλη του διοικητικού συμβουλίου. Τον διευθυντή του σχολείου, που συμμετέχει προαιρετικά (Panaretos-Mpanou, 1999).

Το διοικητικό όργανο της σχολικής μονάδας (governing body), αποφασίζει σε απαρτία την πρόσληψη του νέου διευθυντή, γνωρίζοντας πάντα τις ανάγκες της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, καθώς και τον συνολικότερο σχεδιασμό που την αφορά. Μια εξουσιοδοτημένη ομάδα προετοιμάζει τη διαδικασία προκήρυξης της θέσης μεταξύ Ιανουαρίου και Μαρτίου, καθώς και το σχεδιασμό της πρόσληψης νέου διευθυντή. (Mademlis, 2014).

Τη διοικητική διαχείριση της διαδικασίας την αναλαμβάνει ένα άτομο πιστοποιημένο στη διαχείριση ανθρώπινων πόρων ή ένας διοικητικός υπάλληλος ή τέλος ένας σχολικός manager. Αυτός λοιπόν θα πρέπει να συμφωνήσει σε ποια μέσα ενημέρωσης θα δημοσιοποιηθεί η προκήρυξη της θέσης του διευθυντή, να ετοιμάσει τους φακέλους υποψηφιότητας και τους αποστείλει, να εκδόσει προσκλήσεις για συνέντευξη και να προγραμματίσει τη διαμονή των υποψηφίων. Η τοπική αυτοδιοίκηση συμβάλλει οικονομικά και οργανωτικά Mademlis, 2014). Το προσόν, το οποίο θα πρέπει να έχουν οι ενδιαφερόμενοι για να συμμετέχουν στη διαδικασία επιλογής διευθυντών είναι το Επαγγελματικό Πιστοποιητικό Διεύθυνσης (National Professional Qualification for Headship - NPQH) (Mademlis, 2014, σ.132). Η επιμόρφωσή τους ήταν υποχρεωτική μέχρι τον Φεβρουάριο 2012, η οποία γινόταν πριν από τον διορισμό και διαρκούσε από 6 έως 18 μήνες (Evrydiki, 2013).

Πραγματοποιούνται οι συνεντεύξεις και ακολουθεί η διαδικασία επιλογής, η οποία τυπικά ξεκινάει με μια σειρά σύνταξης μακράς λίστας (long-listing), συνεχίζει με μια πρώτη επιλογή βάσει των αιτήσεων που έχουν λάβει και ορίζει ποιοι υποψήφιοι θα κληθούν για προκαταρκτική συνέντευξη. Κατόπιν των αποτελεσμάτων της συνέντευξης, γίνεται μια αυστηρότερη επιλογή(short-listing) και μετά γίνεται η τελική συνέντευξη. Η χρονική διάρκεια της διαδικασίας επιλογής, μπορεί να είναι από μία ως τρεις μέρες. Η τοπική σχολική αρχή, πρέπει να συμφωνήσει με την τελική απόφαση επιλογής, μόνο αν είναι ο εργοδότης του σχολείου, αλλιώς έχει μόνο συμβουλευτικά δικαιώματα, τα οποία πρέπει να λάβει υπόψη το σώμα διακυβέρνησης. Στην τελευταία φάση, σε περίπτωση απόρριψης, οι υποψήφιοι πρέπει να αντιμετωπίζονται με σεβασμό, να γνωρίζουν τους λόγους μη επιλογής τους και να τους δοθεί μια άλλη ευκαιρία να υποβάλουν αίτηση την επόμενη χρονιά (Lumby, Crow, & Pashiardis, 2008).

Το διοικητικό συμβούλιο καλείται να αξιολογήσει τη διαδικασία της επιλογής διευθυντών. Η αξιολόγηση γίνεται με ανεπίσημο τρόπο ή και καθόλου. Η έρευνα του NCSL, βρήκε ότι μόνο το 47% των περιπτώσεων των σωμάτων διακυβέρνησης αξιολογεί

συνολικά την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών επιλογής. Για να εγγυηθούμε ότι ο καλύτερος υποψήφιος διορίζεται στο σχολείο, οι governors πρέπει να είναι ικανοί να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του σχολείου τους στα κριτήρια επιλογής, που πρέπει να έχουν οι υποψήφιοι (NCSL, 2006).

Στην Αγγλία δεν υπάρχει ενιαίος τρόπος επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων. (Mademlis, 2014, σ.129). Ο διευθυντής επιλέγεται από το διοικητικό συμβούλιο του σχολείου. Για την επιλογή των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων στην Αγγλία ισχύουν τα ακόλουθα: αρχικά οι υποψήφιοι διευθυντές επιλέγονται από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές (LEAS) με βάση το βιογραφικό τους (portfolio) και τα προσόντα τους (3ετής προϋπηρεσία και μεταπτυχιακό δίπλωμα).

Οι υποψήφιοι διευθυντές οφείλουν να έχουν υποχρεωτικά επαγγελματική εμπειρία διδασκαλίας, χωρίς όμως να διευκρινίζεται η διάρκειά της, διοικητική εμπειρία και κατάρτιση για διευθυντές. Οι υποβάλλοντες αίτηση για θέση διευθυντή σχολείου, λοιπόν, θα πρέπει να έχουν εργαστεί ως εκπαιδευτικοί και να έχουν τύχει ειδικής επιμόρφωσης για διευθυντική θέση (NPQH). Η επιμόρφωση αυτή ήταν υποχρεωτική μέχρι τον Φεβρουάριο 2012, η οποία γινόταν πριν από τον διορισμό και διαρκούσε από 6 έως 18 μήνες (Evrydiki, 2013).

Δίνεται έμφαση σε επικοινωνιακές δεξιότητες του υποψήφιου διευθυντή, στη σαφήνεια έκφρασής του, στη στρατηγική που θα ακολουθήσει για τη βελτίωση και αναβάθμιση του σχολείου, καθώς και στις αντιλήψεις του σε διάφορα ζητήματα. Επίσης, καλείται σε τεχνητό περιβάλλον να αναπτύξει κλίμα συνεργατικότητας και κινητοποίησης των συναδέλφων, ακόμα και να διδάξει κάποιο μάθημα και να συνεργαστεί με τους μαθητές, για να ερευνηθεί κατά πόσο ανατροφοδοτείται ως διευθυντής από την επαφή του με αυτούς. Στο παιχνίδι ρόλων αναλαμβάνει τη θέση διευθυντή για να φανεί πώς θα χειριστεί και θα αντιμετωπίσει διάφορες καταστάσεις. Όσο για τη γραπτή εξέταση, υπάρχουν τρία στάδια. Το πρώτο αφορά στην ικανότητα του υποψηφίου ως διευθυντής να διαχειριστεί τυπικά ζητήματα από την καθημερινότητα μιας σχολικής μονάδας, καθώς και ζητήματα υγιεινής και ασφάλειας. Το δεύτερο, αφορά μια μελέτη περίπτωσης, ώστε ο υποψήφιος να αναπτύξει ένα σχέδιο δράσης για την αντιμετώπιση μιας κατάστασης και το τρίτο στάδιο αφορά στην ικανότητα της διαχείρισης στατιστικών στοιχείων για την επίδοση του σχολείου και στην ανάδειξη γραπτών επικοινωνιακών του δεξιοτήτων (Mademlis, 2014,σ.135).

Γνώσεις-ικανότητες-δεξιότητες σχολικού Διευθυντή στην Αγγλία

Το Εθνικό Κέντρο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (National Educational Assessment Center, NEAC) της Αγγλίας έχει ομαδοποιήσει τις ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής προκειμένου να χαρακτηριστεί επιτυχημένος. Οι ηγετικές ικανότητες του NEAC διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες:

Διοικητικές: αφορούν την ανάλυση προβλημάτων, την κρίση, την οργανωσιακή ικανότητα και την αποφασιστικότητα του διευθυντή.

Διαπροσωπικές: αφορούν την ηγεσία, την ευαισθησία και την αντοχή στο άγχος.

Επικοινωνιακές: αφορούν στην προφορική και γραπτή επικοινωνία.

Προσωπικό εύρος: αφορά σε εύρος ενδιαφερόντων, στα προσωπικά κίνητρα και στις εκπαιδευτικές αξίες (Law και Glover, 2000).

Το αγγλικό σύστημα εκπαίδευσης απέχει πολύ από το μοντέλο συγκεντρωτικής γραφειοκρατικής διοίκησης. Η σχολική μονάδα στην Αγγλία χαρακτηρίζεται ως school-based ή site-based management. Στόχος εδώ είναι η επίτευξη αποτελεσμάτων και η λογοδοσία. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει να διαθέτει τις ικανότητες που θα του επιτρέψουν να καθοδηγεί το σχολείο στην επανεξέταση και την επίτευξη των στόχων, να θέτει προτεραιότητες, να καταρτίζει τον προϋπολογισμό, να εξασφαλίζει χρηματοδότηση, να γνωρίζει τις διαδικασίες στελέχωσης, να αναπτύσσει το πρόγραμμα σπουδών, να αξιοποιεί νέες παιδαγωγικές μεθόδους και πόρους μάθησης, να επιλέγει κατάλληλες μεθόδους αξιολόγησης, να εντάσσει τις νέες τεχνολογίες στη σχολική πράξη και να μπορεί να αξιοποιεί πρόσφορα χώρους και χρόνο (Levine, 2005, σ.12).

Στην Αγγλία ο σχολικός ηγέτης πρέπει να ηγείται και να διαχειρίζεται την αλλαγή, δηλαδή πρέπει να παρέχει ένα κοινό όραμα και να διαχειρίζεται την αλλαγή για να διασφαλιστεί η επίτευξη του οράματος. Να παρέχει κίνητρα και να διαχειρίζεται τα άτομα. Να αναπτύσσει κουλτούρα που προωθεί τη μάθηση και να έχει υψηλές προσδοκίες από μαθητές και εκπαιδευτικούς. Να σχεδιάζει και να ευθυγραμμίζει συστήματα, διαδικασίες και πόρους. Να είναι αρχιτέκτονας που διαθέτει τη συνολική εικόνα συστημάτων, διαδικασιών και πόρων. Γνωρίζει το πώς μπορούν να συνδυαστούν για να παραγάγουν σκόπιμα μαθησιακά αποτελέσματα (Hill, 2002).

Οι αγγλικές προδιαγραφές για την σχολική ηγεσία είναι:

1. Η στρατηγική ηγεσία.

2. Η ηγεσία διδασκαλίας και μάθησης.

3. Η ηγεσία του οργανισμού.

4. Η ηγεσία των ανθρώπων

5. Η ηγεσία στην κοινότητα.

Στις νέες προδιαγραφές η έμφαση στον ρόλο και τις ικανότητες του διευθυντή είναι στην άσκηση ηγεσίας σε όλους τους τομείς της σχολικής πραγματικότητας. (Kalogiannis, 2020, σ.321)

Επαγγελματική ανάπτυξη

Στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνεται μεγάλη βαρύτητα στην ιδιότητα του Διευθυντή, στον τρόπο που ασκεί διοίκηση και στη διαρκή βελτίωση και ανάπτυξή του. Επικρατούσα είναι η άποψη ότι η προετοιμασία για τη σχολική ηγεσία συνδέεται με την καλύτερη σχολική αποτελεσματικότητα. Τα καλά σχεδιασμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για τη σχολική ηγεσία, είναι σημαντικά για την επίτευξη ανώτερου επιπέδου μαθησιακών αποτελεσμάτων και την ανάπτυξη του σχολείου. Συχνά, χρησιμοποιείται ο όρος ανάπτυξη ηγετικών στελεχών, ο οποίος αναφέρεται στα μέσα με τα οποία ένα στέλεχος καλλιεργεί αυτές τις ικανότητες που θα τον βοηθήσουν να φέρει καλύτερα αποτελέσματα σε κάποιον τομέα (Mpitsani, 2006, σ.201).

Οι νέες πολιτικές για τη διοίκηση της εκπαίδευσης στην Αγγλία επικεντρώνονται στη διαμόρφωση διευθυντών με ηγετικές ικανότητες και δεξιότητες, που θα ηγηθούν της προσπάθειας για ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης τα επόμενα χρόνια. Στο πλαίσιο αυτό έχουν αυξηθεί τα μεταπτυχιακά προγράμματα που απευθύνονται στα στελέχη της εκπαίδευσης. Το Υπουργείο Παιδείας της Αγγλίας έχει οργανώσει ένα ταχύρρυθμο πρόγραμμα, προσαρμοσμένο στις ατομικές απαιτήσεις των επιμορφουμένων, με την επωνυμία «Fast Track». Το πρόγραμμα αυτό υπόσχεται ραγδαία επαγγελματική εξέλιξη, καλύτερες αμοιβές και θέσεις στους ήδη υπηρετούντες εκπαιδευτικούς, που θα επιδείξουν τις ζητούμενες ηγετικές ικανότητες. Στην κατεύθυνση της ανάδειξης ηγετών για την εκπαίδευση, υπάρχει το Εθνικό Κολλέγιο Σχολικής Ηγεσίας (National College for School Leadership, NCSL), το οποίο ξεκίνησε τη λειτουργία του τον Νοέμβριο του 2000 και εγκαινιάστηκε επίσημα από τον πρωθυπουργό Tony Blair, το 2002, με σκοπό την παροχή ευκαιριών ανάπτυξης και μάθησης σε όλη τη διάρκεια της καριέρας, καθώς και επαγγελματική και πρακτική στήριξη για τους ήδη υπάρχοντες, αλλά και για τους επίδοξους ηγέτες των σχολείων της Αγγλίας (Govaris & Roussakis, 2008).

Σύστημα αξιολόγησης Ofsted (Office for Standards in Education)

Το 1992 με εκπαιδευτικό νόμο θεσπίστηκε ένας αυτόνομος κυβερνητικός φορέας, το Ofsted (Office for Standards in Education), του οποίου ηγείται ο Επικεφαλής Επιθεωρητής της Α.Μ. για τα Σχολεία της Αγγλίας (Her Majesty's Chief Inspector of Schools in England). Σκοπός της λειτουργίας του Ofsted ήταν η οργάνωση της επιθεώρησης όλων των σχολείων σε τακτικούς κύκλους αλλά και ο καθορισμός των διαδικασιών και των κριτηρίων της αξιολόγησης βάσει του θεσμικού πλαισίου. Το σύστημα αυτό εισήγαγε το θεσμό λήψης "ειδικών μέτρων" (special measures) για τα "μη αποτελεσματικά σχολεία και καθιέρωσε τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων των σχολείων με σκοπό την ενημέρωση των γονέων όσον αφορά την επιλογή σχολείου.

Στην Αγγλία το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί σε ένα ισχυρό πλαίσιο απόδοσης λόγου προς τους μαθητές, τους γονείς, την ευρύτερη κοινωνία, την Κυβέρνηση και τους φορείς της. Τα σχολεία επιθεωρούνται υποχρεωτικά από τους Επιθεωρητές της Αυτού Μεγαλειότητας (Her Majesty's Inspectors) και άλλους

επιθεωρητές. Αυτοί αξιολογούν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου με στόχο τη βελτίωση των σχολείων καθώς και την ενημέρωση των γονέων των μαθητών.

Επίσης οι διευθυντές των αγγλικών σχολικών μονάδων έχουν την αυτονομία και την ελευθερία επιλογής του τρόπου αξιολόγησης τους. Οι διευθυντές και η ευρύτερη ομάδα ηγεσίας (υποδιευθυντές) των αγγλικών σχολείων έχουν την υποχρέωση να συμμετέχουν σε αξιολογήσεις διαχείρισης της απόδοσής τους. Αυτές οι εξωτερικές αξιολογήσεις πραγματοποιούνται από το διοικητικό συμβούλιο του σχολείου που λειτουργεί ως κριτής και παράλληλα από την κεντρική διοίκηση μέσω της OFSTED. Τα κριτήρια που τίθενται προς αξιολόγηση αφορούν την κατάκτηση των επιδιωκόμενων στόχων που έχει θέση ο σχολικός ηγέτης καθώς και τα κριτήρια απόδοσης της επιτυχίας του. Οι σχολικοί ηγέτες επιλέγουν μόνοι τους τον τρόπο και τη μέθοδο αξιολόγησής τους προχωρώντας κυρίως σε αυτοαξιολογήσεις (Eurydice,2018).

Συσχέτιση με την αντίστοιχη ελληνική περίπτωση σχολικών διευθυντών

Στο κομμάτι αυτό της παρούσας εργασίας ,θα επιχειρηθεί μια συνοπτική συγκριτική αποτίμηση και συσχέτιση της διευθυντικής στελέχωσης των αγγλικών σχολικών μονάδων με την αντίστοιχη ελληνική πραγματικότητα, σε διάφορους τομείς και πεδία.

- Στην Αγγλία μπορεί κάποιος να γίνει διευθυντής δίχως απαραίτητα να είναι κι εκπαιδευτικός ενώ στην Ελλάδα ο διευθυντής είναι απαραίτητα εκπαιδευτικός (Mademlis,2014,σ.160).
- Στην Αγγλία ο διευθυντής έχει τη δυνατότητα επιλογής προσωπικού (εκπαιδευτικού, διοικητικού, βοηθητικού), ενώ στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας ορίζονται από την οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης και το βοηθητικό προσωπικό από την τοπική αυτοδιοίκηση και τους Δήμους.
- Στην Αγγλία η διαδικασία επιλογής των διευθυντών υποστηρίζεται οικονομικά και οργανωτικά από την τοπική αυτοδιοίκηση ή άλλους φορείς. Στην Ελλάδα, αποκλειστική αρμοδιότητα της επιλογής διευθυντών έχει η κάθε διεύθυνση εκπαίδευσης.
- Η μεγάλη πλειοψηφία εκπαιδευτικών κατέχει το NPQH (National Professional Qualification for Headship) ή άλλη σχετική επιμόρφωση ,ενώ στην Ελλάδα δεν ισχύει κάτι αντίστοιχο.
- Στην Αγγλία οι υποψήφιοι διευθυντές εξετάζονται και γραπτά, ενώ στην Ελλάδα μόνο προφορικά.
- Στην Αγγλία υπάρχει σχετική πρόβλεψη για υποχρεωτική επιμόρφωση του διευθυντή κατά τη διάρκεια των δυο πρώτων χρόνων της θητείας του, ενώ στην Ελλάδα δεν ισχύει κάτι αντίστοιχο.
- Στην Αγγλία ο διευθυντής αξιολογείται μετά τα πρώτα 2-3 χρόνια από το governing body κι αν η αξιολόγηση είναι ανεπαρκής , τότε συνήθως παραιτείται . Στην Ελλάδα δεν υπάρχει ακόμα ουσιαστική και τυπική αξιολόγηση των διευθυντών αν και προβλέπεται από τον τελευταίο νόμο (4823/2021 άρθρο 58 παρ.θ). Σύμφωνα με αυτόν ο διευθυντής αξιολογείται από τον Σύμβουλο

Εκπαίδευσης που έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας και τον Διευθυντή Εκπαίδευσης.

- Ο διευθυντής στον ελληνικό σχολείο δεσμεύεται να εφαρμόζει τους νόμους, εγκυκλίους, αποφάσεις και διατάγματα του Υπουργείου Παιδείας. Στην Αγγλία ο διευθυντής έχει μεγαλύτερη αυτονομία, ελευθερία κι ευελιξία στη λήψη αποφάσεων, οι οποίες ενισχύουν τις δυνατότητες ανάπτυξης της σχολικής αποτελεσματικότητας.
- Η αμοιβή του διευθυντή στην Αγγλία του είναι γνωστή από την αρχή σε ετήσια βάση και υπάρχουν διακυμάνσεις του ύψους της, ανάλογα πόσο δύσκολο είναι αναφορικά με το πλήθος των μαθητών και την περιοχή που βρίσκεται. Ο Έλληνας διευθυντής αμείβεται με το βασικό μισθό και το επίδομα θέσης ευθύνης.
- Ο Άγγλος διευθυντής έχει τη δυνατότητα να προσελκύσει επιπλέον πηγές πόρων πέρα από τις κρατικές, από την τοπική κοινωνία.
- Ο Έλληνας διευθυντής σύμφωνα με τη νομοθεσία έχει και διδακτικό ωράριο ανάλογα με την οργανικότητα του σχολείου ενώ στην Αγγλία ο διευθυντής είναι απαλλαγμένος από διδακτικές ώρες.

Συμπεράσματα

Ύστερα από την ανάλυση και τη μελέτη της λειτουργίας του αγγλικού συστήματος αναφορικά με την σχολική ηγεσία, καταλήγουμε σε συμπεράσματα τα οποία μας βάζουν σε σκέψεις, αμφιβολίες κι επιφυλάξεις σχετικά με τον ελληνικό τρόπο επιλογής και στελέχωσης των ελληνικών σχολικών μονάδων.

Η σύγχρονη εποχή κατακλύζεται από μεγάλες αλλαγές στις κοινωνίες ,σε παγκόσμιο επίπεδο. Συνεπώς δημιουργούνται όλο και μεγαλύτερες απαιτήσεις σχετικά με την σχολική αποτελεσματικότητα και το ρόλο του σχολείου στην κατεύθυνση αυτή. Έτσι γίνεται άμεσα αντιληπτή η σπουδαιότητα του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Από την εξέταση του αγγλικού εκπαιδευτικού «γίγνεσθαι», αναφορικά με τον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, γίνεται κατανοητή η διαμόρφωση μιας αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας. Μιας ηγεσίας που εκτός από διοικητικές ικανότητες θα αναπτύσσει και μια σειρά από δεξιότητες και χαρακτηριστικά επαγγελματικής ανάπτυξης, ώστε να γίνονται τα σχολεία περισσότερο αποδοτικά και να προσφέρουν τα βέλτιστα σε όλους τους εμπλεκόμενους της της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επομένως στην κοινωνία.

Ο αποκεντρωμένος χαρακτήρας της αγγλικής σχολικής ηγεσίας, προσφέρει μεγαλύτερη αυτονομία και ελευθερία στον διευθυντή ώστε να διοικήσει το σχολείο όσο πιο αποδοτικά γίνεται, με ενέργειες που θα είναι προσαρμοσμένες στις απαιτήσεις και τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας.

Λαμβάνοντας υπόψη το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τις χαμηλές επιδόσεις της σχολικής αποτελεσματικότητας, αναπόφευκτα είναι άμεση η ανάγκη εφαρμογής αποκεντρωτικών πρακτικών, έχοντας ως παράδειγμα

την αγγλική περίπτωση εξέτασης, επιλογής, επιμόρφωσης, κατάρτισης, επαγγελματικής ανάπτυξης και αξιολόγησης των διευθυντικών στελεχών των σχολείων.

Είναι απαραίτητη η στροφή από το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης, στην καθιέρωση των αρχών της Νέας Δημόσιας Διοίκησης για την δημιουργία αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με την ταυτόχρονη καθιέρωση μιας σχολικής κουλτούρας που θα δέχεται την ωφέλιμη αξιολόγηση και το άνοιγμα και τη συνεργασία του σχολείου με την κοινωνία που το ίδιο υπηρετεί. Ο διευθυντής ως διοικητής και ηγέτης, αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα προς την κατεύθυνση αυτή.

Βιβλιογραφία

Blackmore, J., Thomson, P., & Barty, K. (2006). Principal selection. Educational Management Administration & Leadership, 34(3), 297–317. https://doi.org/10.1177/1741143206065267

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). Research methods in education (5th ed.). Routledge Falmer.

Evrydiki. (2013). Arithmoi kleidia gia ekpaideftikous kai diefthyntes scholeion stin Evropi. Ekthesi Evrydiki. Ekpaidefsi kai katartisi [Key data on teachers and school leaders in Europe. Eurydice Report. Education and training]. Evropaiki Epitropi.

Govaris, Ch., & Roussakis, I. (2008). Evropaiki Enosi: Politikes stin Ekpaidefsi [European Union: Policies in Education]. Paidagogiko Institouto

Hill, P. W.(2002). What Headteachers Need to Know About Teaching and Learning. Nottingham: National College for School Leadership.

Kalogiannis, D. (2020). O diefthyntis tis scholikis monadas kai oi epaggelmatikes tou ikanotites. Gnoseis, ikanotites kai axies gia tin apotelesmatiki askisi tou rolou [The school principal and their professional competences. Knowledge, skills and values for the effective exercise of the role].

Law, S., & Glover, D. (2000). Educational Leadership and Learning. Practice, Policy and Research. Open University Press.

Levine, A. (2005). Educating School's Leaders. Education Schools Project.

Lumby, J., Crow, G., & Pashiardis, P. (2008). International handbook on the preparation and development of school leaders. Routledge.

Mademlis, I. A. (2014). I epilogi diefthynton scholikon monadon: Diethnis empeiria kai erevna pediou sti synchroni elliniki pragmatikotita [The selection of school

principals: International experience and field research in modern Greek reality]

Mpitsani, E. (2006). Dioikisi anthropinon poron: Zitimata kai sygchrones proseggiseis sti theoria tis organosiakis kai dioikitikis symperiforas. Ekdoseis Dionikos; Ekdoseis Grigori.

NCSL. (2006c). Head for the future. NCSL. http://www.ncsl.org.uk

Panaretos, I., & Mpanou, A. (1999). Meletes Erevnes: Diefthynsi scholeion Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis: I anglika empeiria (ss. 141–147). Ethniko Symvoulio Paideias.

Ployhart, R.E. (2006). Staffing in the 21st century: New challenges and Strategic Opportunities. Στο Journal of Management, 32, 868-897.

Συνθέτοντας το όραμα και την παιδαγωγική πρόταση για το σχολείο του μέλλοντος

Δήμος Γκανίδης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.05, M.Sc.
Χρυσούλα Ιωαννίδου, Σχολική Νοσηλεύτρια Π.Ε., M.Sc

Περίληψη

Σε έναν κόσμο που αλλάζει ραγδαία σε όλα τα επίπεδα, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό, τεχνολογικό, είναι αδήριτη ανάγκη το σχολείο όχι απλά να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα, αλλά να είναι μπροστά από τις εξελίξεις ώστε να μπορέσει να καλύψει τις νέες ανάγκες που αναπόφευκτα δημιουργούνται. Η παρούσα εργασία κάνει μια σύντομη καταγραφή του σημερινού status quo στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και παρουσιάζει το όραμά μας για το σχολείο του, κοντινού, μέλλοντος περιγράφοντας τις τομές που προτείνουμε πάνω σε έξι άξονες. Καταγράφονται τα οφέλη που θα προκύψουν από αυτές τις παρεμβάσεις, καθώς και πιθανά προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν κατά την εφαρμογή τους.

Λέξεις-κλειδιά: σχολείο του μέλλοντος, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση

Composing the Vision and Pedagogical Proposal for the School of the Future

Dimos Gkanidis, Secondary School Teacher, M.Sc.
Chrysoula Ioannidou, School Nurse, M.Sc.

Abstract

In a world that is changing rapidly on every level—social, economic, cultural, and technological—it is imperative that schools not merely adapt to new circumstances but stay ahead of developments in order to meet the emerging needs that inevitably arise. This paper briefly reviews the current status quo of the Greek education system and presents our vision for the school of the near future, outlining the reforms we propose across six key areas. It also records the benefits that may result from these interventions, as well as the potential problems that may arise during their implementation.

Key-words: school of the future, educational reform

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα βρίσκεται σε ένα κρίσιμο σταυροδρόμι, καθώς οι κοινωνίες καλούνται να επαναπροσδιορίσουν τον σκοπό, το περιεχόμενο και τις μορφές της μάθησης ενόψει του 2030. Τα παιδιά που φοιτούν σήμερα στο δημοτικό θα είναι νέοι ενήλικες σε έναν κόσμο με επαγγέλματα, τεχνολογίες και κοινωνικές συνθήκες που δύσκολα μπορούμε να προβλέψουμε. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την ανάγκη για ένα σχολείο το οποίο δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά καλλιεργεί δεξιότητες, στάσεις και αξίες που επιτρέπουν στους μαθητές να ευημερούν σε συνθήκες αβεβαιότητας και διαρκούς αλλαγής (OECD, 2018; UNESCO, 2021).

Παράλληλα, η διεθνής κοινότητα έχει θέσει σαφείς δεσμεύσεις για καθολική, ισότιμη και ποιοτική εκπαίδευση, μέσα από τον Στόχο 4 της Ατζέντας 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, 2015). Σε αυτό το πλαίσιο, το όραμα για το σχολείο του 2030 χρειάζεται να συνδυάζει τη διεθνή εμπειρία με τις ιδιαιτερότητες του τοπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η παρούσα εργασία παραθέτει μια παιδαγωγική πρόταση που στηρίζεται σε έξι βασικούς άξονες: τον επανασχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, την καλλιέργεια ατομικών δεξιοτήτων, τη μαθητοκεντρική διδασκαλία, την κριτική αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας, την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού και την οικοδόμηση ενός συμπεριληπτικού σχολείου.

Βασικοί άξονες σχεδιασμού του σχολείου του μέλλοντος

Το όραμα για το σχολείο του μέλλοντος θα υλοποιηθεί μέσω ενός σχεδιασμού στηριζόμενου σε βασικούς άξονες που αποτυπώνουν τις θεμελιώδεις κατευθύνσεις για έναν ουσιαστικό μετασχηματισμό του σύγχρονου σχολείου, με επίκεντρο τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό και την κοινωνία συνολικά.

Επανασχεδιασμός του αναλυτικού προγράμματος

Το παραδοσιακό σχολείο οργανώνεται γύρω από μεμονωμένα μαθήματα, χωρίς συνήθως αυτά να. Το σχολείο του μέλλοντος οφείλει να υιοθετήσει μια διεπιστημονική, ευέλικτη και δυναμική προσέγγιση της μάθησης, συνθέτοντας παραδοσιακούς και σύγχρονους κλάδους γνώσεις. Οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη γνώση λειτουργούν ως ένας δεσμευτικός μηχανισμός μεταξύ παραδοσιακών και σύγχρονων επιστημονικών κλάδων, διευκολύνοντας τη βαθύτερη μάθηση (Fadel, 2015).Η γνώση πρέπει να οργανώνεται γύρω από νοήματα, ζητήματα και παγκόσμιες προκλήσεις, όπως η βιωσιμότητα, η τεχνολογία και η διαπολιτισμικότητα. Στο σύγχρονο σχολείο στόχος δεν είναι η συσσώρευση πληροφοριών, αλλά η ανάπτυξη ικανοτήτων που επιτρέπουν στον μαθητή να κατανοεί, να ερμηνεύει και να χρησιμοποιεί δημιουργικά τη γνώση.

Καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα

Η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η επικοινωνία και η συνεργασία γνωστά και ως «4 C’s» αποτελούν βασικό πυρήνα του νέου σχολείου, μαζί με κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, η ανθεκτικότητα και η αυτορρύθμιση. Οι μαθητές χρειάζονται έναν συνδυασμό γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, ώστε να μπορούν να παίρνουν υπεύθυνες αποφάσεις, να λύνουν σύνθετα προβλήματα και να συμβιώνουν αρμονικά με τους γύρω αντιλαμβανόμενοι τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους (OECD, 2018). Τέτοιες δεξιότητες μπορεί να είναι, μεταξύ άλλων, η ικανότητα ανάλυσης και επίλυσης σύνθετων προβλημάτων, η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία στη σκέψη, η ενεργητική ακρόαση, η συνεργασία, καθώς και η ενσυναίσθηση, η αυτογνωσία και η διαχείριση του άγχους.

Ο μαθητής στο επίκεντρο

Η μετάβαση σε μαθητοκεντρικές, συνεργατικές και βιωματικές μορφές διδασκαλίας αποτελεί τον επόμενο βασικό άξονα μετασχηματισμού. Ο μαθητής παύει να είναι παθητικός δέκτης και γίνεται ενεργός συμμέτοχος της μάθησης, μέσα από διερευνητικές εργασίες, ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες και εργασίες (project-based learning) που συνδέονται με την καθημερινή ζωή και τα ενδιαφέροντά του (Ηλιάδη, 2010). Προς την κατεύθυνση αυτή, ιδιαίτερα βοηθητικός θα ήταν και ο περιορισμός του αριθμού των μαθητών ανά Τμήμα, δεδομένου ότι αυτός καθορίζει σημαντικά τη δυναμική της εκπαιδευτικής ομάδας και την απόδοσή της..

Ο μικρός αριθμός μαθητών ανά τμήμα επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις των μαθητών, κυρίως σε μικρές ηλικίες και περισσότερο τους μαθητές που προέρχονται από δύσκολα οικονομικά/κοινωνικά περιβάλλοντα και μειώνει το ποσοστό της σχολικής διαρροής. Σήμερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ο μέγιστος αριθμός είναι 25 και στη δευτεροβάθμια 27, με δυνατότητα προσαύξησης κατά 10%. Δεν υπάρχει στη βιβλιογραφία συγκεκριμένος προτεινόμενος αριθμός μαθητών ανά τάξη, αλλά πληθώρα μελετών αναφέρει την μείωση του αριθμού των μαθητών ως παράγοντα που συνεισφέρει τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών/μαθητριών τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπόθεσμα (Uhrain, C.E. 2016). Ο εκπαιδευτικός έχει καλύτερο έλεγχο της τάξης και μπορεί να αφιερώνει περισσότερο χρόνο σε κάθε μαθητή, έχοντας έτσι τη δυνατότητα να εφαρμόζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Με τον τρόπο αυτό θα βελτιωθούν οι πιο αδύναμοι μαθητές, καθώς και οι μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσα από τις παραπάνω διεργασίες, η ανταγωνιστικότητα και η βαθμοθηρία δίνουν τη θέση τους στην κουλτούρα συνεργασίας και συλλογικής προσπάθειας χωρίς να χάνεται ο εξατομικευμένος προσανατολισμός της μάθησης, και δημιουργούνται οι συνθήκες ώστε η σχολική διαρροή να περιοριστεί σημαντικά.

Αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας με παιδαγωγικό προσανατολισμό

Η τεχνολογία δεν αντιμετωπίζεται ως αυτοσκοπός, αλλά ως εργαλείο που ενισχύει την εξατομίκευση, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα, χωρίς να υποκαθιστά τον ανθρωπιστικό χαρακτήρα του σχολείου (Microsoft & McKinsey, 2018). Μέσα από ψηφιακά εργαλεία ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρακολουθεί την πρόοδο κάθε μαθητή, να προσαρμόζει τη διδασκαλία και να αφιερώνει περισσότερο χρόνο σε ποιοτική αλληλεπίδραση, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα τον ψηφιακό γραμματισμό του. Υπάρχει πλέον πληθώρα σχετικών εργαλείων και εφαρμογών, όπως αυτές που βρίσκονται στο eclass του ελληνικού σχολικού δικτύου, αλλά και ανεξάρτητες πλατφόρμες που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία εργαλείων αξιολόγησης της γνώσης που έχει κατακτηθεί από τους μαθητές, όπως Kahoot!, Quizizz, αλλά και πιο ολοκληρωμένες προτάσεις (πχ Nearpod, ή Formative) οι οποίες μπορούν να μετατρέψει το μάθημα σε μια πιο διαδραστική, ψηφιακή, εμπειρία.

Η επένδυση στον εκπαιδευτικό ως μέντορα και συντονιστή της μάθησης

Χωρίς καλά καταρτισμένους, αυτεπαρκείς και λειτουργικά συνδεδεμένους και δημιουργικά συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς, καμία μεταρρύθμιση δεν μπορεί να ευδοκιμήσει. Απαιτούνται ολοκληρωμένα προγράμματα εκπαίδευσης αλλά και δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης, με έμφαση στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, στη χρήση της τεχνολογίας και στην καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων, όπως η συνεργασία, η ηγεσία και η διαχείριση της διαφορετικότητας (Γκρίλης, 2019). Παράλληλα, είναι κρίσιμο οι εκπαιδευτικοί να λειτουργούν συνεργατικά, μοιραζόμενοι εμπειρίες και αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο στον σχεδιασμό του σχολικού έργου.

Η οικοδόμηση ενός δημοκρατικού και ανθρωποκεντρικού σχολείου

Το σχολείο του μέλλοντος είναι ένα σχολείο συμπεριληπτικό και εγγυάται πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση σε όλους, ανεξάρτητα από φύλο, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, πολιτισμική προέλευση ή αναπηρία. Η εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα και δημόσιο αγαθό, σύμφωνα με την Ατζέντα 2030 και τα σχετικά κείμενα της UNESCO (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, 2015; UNESCO, 2021). Το σχολείο του 2030 οφείλει να διαθέτει τις κατάλληλες δομές, υποστηρικτικούς μηχανισμούς και συνεργασίες με την κοινότητα, ώστε κανένας μαθητής να μην αποκλείεται.

Σε αυτήν την κατεύθυνση, εκτός από την ελεύθερη και απρόσκοπτη πρόσβαση όλων των μαθητών χωρίς διακρίσεις, αυτονόητη μοιάζει και η υλικοτεχνική, κτιριακή και ενεργειακή αναβάθμιση του σύγχρονου σχολείου. Τα περισσότερα σχολικά κτίρια είναι απρόσωπα, “κρύα” και έτσι δημιουργούν μία αφιλόξενη ατμόσφαιρα για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Εκτός αυτού οι σχολικές αυλές, κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα, είναι περιορισμένες σε έκταση και χωρίς χώρους πρασίνου. Για το σύγχρονο σχολείο πραγματοποιούνται όλες οι κατάλληλες παρεμβάσεις στους εξωτερικούς και εσωτερικούς χώρους των κτιρίων ώστε να γίνουν πιο θελκτικά στους μαθητές. Στις παρεμβάσεις αυτές είναι πολύ σημαντικό να συμμετέχουν ενεργά μαθητές, γονείς εκπαιδευτικοί αλλά και κοινωνικοί φορείς τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού, καταθέτοντας τις προτάσεις τους μέσω των θεσμικών τους οργάνων όσο και στις εργασίες υλοποίησής τους, όταν φυσικά αυτό είναι εφικτό (πχ δενδροφυτεύσεις, αισθητική αναβάθμιση). Το σχολείο εμπεριέχει την κοινωνία και εμπεριέχεται σε αυτήν χτίζοντας μια σχέση δημοκρατικής αλληλεπίδρασης, μία σχέση ζωντανή και προοδευτική.

Αντιστοίχιση με τα χαρακτηριστικά της εποχής

Εκτιμούμε ότι η παιδαγωγική μας πρόταση απαντά στις βασικές τάσεις και προκλήσεις της εποχής. Ο τεχνολογικός μετασχηματισμός, η διάχυση της πληροφορίας και η ανάπτυξη της τεχνητής νοημοσύνης μεταβάλλουν ριζικά την εργασία, την επικοινωνία και τη μάθηση. Σε έναν κόσμο όπου η πρόσβαση στην πληροφορία είναι άμεση, η εκπαίδευση δεν μπορεί να περιορίζεται στην απομνημόνευση, αλλά πρέπει να καλλιεργεί ικανότητες ανάλυσης, κριτικής αξιολόγησης και δημιουργικής αξιοποίησης της γνώσης (OECD, 2018; Microsoft & McKinsey, 2018).

Ταυτόχρονα, η παγκοσμιοποίηση, η αυξανόμενη κινητικότητα πληθυσμών και η ψηφιοποίηση της επικοινωνίας δημιουργούν πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπου συνυπάρχουν διαφορετικές ταυτότητες και αξίες. Παράλληλα, η κλιματική κρίση και οι κοινωνικές ανισότητες αναδεικνύουν την ανάγκη για εκπαίδευση που καλλιεργεί παγκόσμια υπευθυνότητα, σεβασμό στη διαφορετικότητα και ευαισθησία απέναντι στο περιβάλλον και το κοινό καλό (UNESCO International Commission on the Futures of Education, 2021; Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, 2015). Η πρόταση για το σχολείο του μέλλοντος ενσωματώνει αυτές τις πτυχές της σύγχρονης πραγματικότητας, προετοιμάζοντας τους μαθητές ως ενεργούς, δημοκρατικούς με κριτική σκέψη και στάση πολίτες σε μια αβέβαιη και ταυτόχρονα διασυνδεδεμένη όσο ποτέ, παγκόσμια πραγματικότητα.

Ανάγκες στις οποίες απαντά η πρόταση

Το όραμα για το σχολείο του μέλλοντος απαντά σε συγκεκριμένες αδυναμίες του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος. Πρώτον, απαντά στην ανάγκη μετάβασης από τη μηχανική αποστήθιση στη βαθιά κατανόηση. Στο παραδοσιακό σχολείο, η μάθηση συχνά ταυτίζεται με την στείρα απομνημόνευση και την απόλυτη, μονοσήμαντη σχέση με μία εξεταστική διαδικασία, με αποτέλεσμα πολλοί μαθητές να αδυνατούν να συνδέσουν τη γνώση με την πράξη ή να τη μεταφέρουν σε νέα περιβάλλοντα (Fadel 2015). Η διεπιστημονική προσέγγιση, οι βιωματικές δραστηριότητες και η έμφαση σε λιγότερα αλλά πιο ουσιαστικά περιεχόμενα ενισχύουν το ενδιαφέρον και το κίνητρο των μαθητών.

Δεύτερον, η πρόταση απαντά στην ανάγκη διασύνδεσης του σχολείου με τις πραγματικές απαιτήσεις της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας. Σε μια οικονομία της γνώσης που αλλάζει ραγδαία, οι νέοι χρειάζονται ευρεία μορφωτική βάση, δεξιότητες ευελιξίας, προσαρμοστικότητας και ικανότητα δια βίου μάθησης, ώστε να μπορούν να μετακινούνται ανάμεσα σε διαφορετικούς ρόλους και επαγγέλματα (OECD,2018). Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη αντιμετώπισης της κοινωνικής ανισότητας και του ψηφιακού χάσματος, με στοχευμένες πολιτικές που διασφαλίζουν υποστηρικτικούς μηχανισμούς για ευάλωτες ομάδες, πρόσβαση σε τεχνολογία και στενή συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, 2015; Microsoft & McKinsey, 2018).

Προσδοκώμενα οφέλη από το σχολείο του μέλλοντος όπως το οραματιστήκαμε

Η υλοποίηση του οράματος για το σχολείο του μέλλοντος αναμένεται να αποφέρει σημαντικά οφέλη τόσο για τη μαθητική κοινότητα όσο και για την ευρύτερη κοινωνία. Για τους μαθητές, το νέο σχολείο υπόσχεται ολόπλευρη ανάπτυξη: όχι μόνο γνωστική, αλλά και κοινωνική συναισθηματική και ηθική. Ένας απόφοιτος ενός τέτοιου σχολείου θα διαθέτει αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση, ικανότητα συνεργασίας, σεβασμό προς τη διαφορετικότητα και δημιουργικό πνεύμα, χαρακτηριστικά που συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα ευημερίας. Η έμφαση στην ψυχική υγεία, στις σχέσεις εμπιστοσύνης και στη συμμετοχική σχολική κουλτούρα αναμένεται να βελτιώσει το παιδαγωγικό κλίμα και

να μειώσει φαινόμενα σχολικής διαρροής, περιθωριοποίησης ή ακόμα και ενδοσχολικής βίας.

Ταυτόχρονα, η βαθύτερη κατανόηση της ύλης, η εξατομικευμένη υποστήριξη και η ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων μπορούν να οδηγήσουν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Σε μακροπρόθεσμο επίπεδο, η επένδυση σε ένα ποιοτικό, συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα συνδέεται με αυξημένη παραγωγικότητα, καινοτομία και κοινωνική συνοχή (OECD, 2018). Η εκπαίδευση λειτουργεί ως μοχλός οικονομικής ανάπτυξης αλλά και ως πεδίο διαμόρφωσης ενεργών, δημοκρατικών πολιτών που είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν συλλογικά τα μεγάλα ζητήματα της εποχής – από την κλιματική κρίση έως τις κοινωνικές ανισότητες. Επιπλέον, ένα σχολείο εξοικειωμένο με ψηφιακές πρακτικές και ευέλικτες μορφές διδασκαλίας είναι πιο ανθεκτικό σε κρίσεις, όπως έδειξε η εμπειρία της πανδημίας (Microsoft & McKinsey, 2018).

Πιθανές αντιστάσεις και προϋποθέσεις επιτυχίας

Η υλοποίηση του οράματος για το σχολείο του μέλλοντος αναμένεται να έρθει αντιμέτωπη με ποικίλες προκλήσεις. Σημαντικές αντιστάσεις μπορεί να προκύψουν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όταν οι μεταρρυθμίσεις παρουσιάζονται με τρόπο ασαφή και άνευρο, ή φαντάζουν ασύμβατες με την μέχρι τώρα εμπειρία τους . Η έλλειψη χρόνου, πόρων και ουσιαστικής επιμόρφωσης επιτείνει συχνά τη δυσπιστία απέναντι σε νέες παιδαγωγικές πρακτικές (Γκρίλης, 2019). Παράλληλα, υπάρχουν εύλογες ανησυχίες για τον ρόλο της τεχνολογίας, ιδίως όταν δίνεται η εντύπωση ότι τα ψηφιακά εργαλεία υποκαθιστούν τον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου ή όταν οι προηγούμενες τεχνολογικές εφαρμογές στον χώρο της εκπαίδευσης δεν αποδείχθηκαν και τόσο ανατρεπτικές ή έστω καινοτόμες.

Επιπρόσθετα, εμπόδια μπορεί να προκύψουν από τα λοιπά εμπλεκόμενα στην εκπαιδευτική διαδικασία μέρη: την κοινωνία, τους γονείς, την πολιτεία αλλά και τους ίδιους τους μαθητές. Είναι δύσκολο να καταρριφθούν στάσεις και αξίες που έθρεψαν το παραδοσιακό σύστημα για δεκαετίες: η κουλτούρα της υψηλής επίδοσης στις εξετάσεις ως αυτοσκοπό της μάθησης, οι προσδοκίες των γονέων για γρήγορα, μετρήσιμα αποτελέσματα και οι συχνές αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής χωρίς να εξασφαλίζεται η απαιτούμενη σε αυτήν συνέχεια. Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων προϋποθέτει έναν μακρόπνοο, απρόσκοπτο σχεδιασμό, επαρκή χρηματοδότηση, σταδιακή εφαρμογή, πιλοτικές δράσεις και διαρκή διάλογο με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Κρίσιμη είναι η οικοδόμηση ενός νέου κοινωνικού συμβολαίου για την εκπαίδευση, στο οποίο εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και πολιτεία από κοινού θα διαμορφώνουν το όραμα και θα αναλαμβάνουν την ευθύνη της υλοποίησής του (UNESCO, 2021).

Επίλογος

Το σχολείο του μέλλοντος, όπως το οραματιζόμαστε, είναι ένα σχολείο ποιοτικό, ανθρώπινο και καινοτόμο. Βασίζεται σε ένα ευέλικτο και ουσιαστικό αναλυτικό πρόγραμμα, καλλιεργεί ατομικές δεξιότητες, αξιοποιεί κριτικά την τεχνολογία, στηρίζεται

σε αυτεπαρκείς, ενδυναμωμένους εκπαιδευτικούς και διασφαλίζει ότι κάθε παιδί έχει θέση και φωνή στη σχολική κοινότητα. Ένα τέτοιο σχολείο δεν αποτελεί πολυτέλεια, αλλά αναγκαιότητα σε έναν κόσμο που αλλάζει ραγδαία και αντιμετωπίζει σύνθετες παγκόσμιες προκλήσεις (OECD, 2018).

Η μετάβαση σε αυτό το σχολείο απαιτεί αποφασιστικότητα, δέσμευση, συλλογική βούληση και σταθερή επένδυση σε ανθρώπινους και υλικούς πόρους. Οι μαθητές του 2030 βρίσκονται ήδη στα θρανία σήμερα· το ζητούμενο είναι να τους προσφέρουμε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον αντάξιο των δυνατοτήτων και των ονείρων τους. Όπως υπογραμμίζει η UNESCO, η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει τον χώρο όπου διαμορφώνουμε ένα πιο δίκαιο, δημοκρατικό και βιώσιμο μέλλον για όλους (UNESCO, 2021). Το όραμα για το σχολείο του μέλλοντος είναι, εν τέλει, ένα όραμα για την κοινωνία που θέλουμε να οικοδομήσουμε.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Fadel, C., κ.ά. (2015). *Επανασχεδιασμός του προγράμματος σπουδών για την εκπαίδευση του 21ου αιώνα* (CCR White Paper). Center for Curriculum Redesign. https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCR-Foundational-paper-in-GREEK_v2.pdf

Gkrilis, G. (2019). O ekpaideftikos brosta stin ekpaideftiki allagi. Oi antilipseis kai oi staseis ton theologon gia tis allages ton Analytikon Programmaton Spoudon tou mathimatos ton Thriskeftikon [Diplomatiki ergasia, Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon]. Pergamos. https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2880359/file.pdf

Iliadi, A. (2010). Orama paideias gia to scholeio tou mellontos. E-Telescope. https://www.e-telescope.gr/greece/greece-misc/2010-05-25-11-33-25

Microsoft & McKinsey. (2018). *The class of 2030 and life-ready learning: The technology imperative*. https://info.microsoft.com/rs/157-GQE-382/images/EN-US-CNTNT-Whitepaper-Education-Class-of-2030-report.pdf

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

Organismos Inomenon Ethnon. (2015). Stochos 4: Poiotiki ekpaidefsi. UNRIC. https://unric.org/el/στοχοσ-4-ποιοτικη-εκπαιδευση/

Uhrain, C. E. (2016). *Effect of class size on student achievement in secondary school* [Doctoral dissertation, Walden University]. ScholarWorks. https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/3404

UNESCO International Commission on the Futures of Education. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. https://doi.org/10.54675/VUIA4099

Το λαϊκό παραμύθι των Ρομά ως εργαλείο συμπεριληπτικής παιδαγωγικής: Μια πρόταση έρευνας δράσης με τη χρήση επαυξημένης πραγματικότητας

Αδαμοπούλου Χαρούλα , Δρ Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Περίληψη

Το παρόν άρθρο διερεύνησε τον ρόλο του λαϊκού παραμυθιού των Ρομά (paramiči) ως εργαλείου κοινωνικής συμπερίληψης και εκπαιδευτικής ενδυνάμωσης. Μέσα από μια παρέμβαση διαμεσικής αφήγησης, η προφορική παράδοση μετασχηματίστηκε σε ψηφιακό πολιτισμικό κεφάλαιο. Η μελέτη υλοποιήθηκε μέσω ποιοτικής έρευνας δράσης σε δημοτικό σχολείο ($N = 24$), όπου μεικτές ομάδες μαθητών συνδημιούργησαν δίγλωσσες ψηφιακές αφηγήσεις με χρήση Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR). Τα εμπειρικά δεδομένα, τα οποία αναλύθηκαν θεματικά, κατέδειξαν σημαντική ενίσχυση της πολιτισμικής αυτοεκτίμησης των μαθητών Ρομά και ουσιαστική αποδόμηση των στερεοτύπων στους μη-Ρομά συμμαθητές τους. Παράλληλα, η ανάδειξη της γλώσσας Romani και η ενεργός εμπλοκή μελών της Κοινότητας γεφύρωσαν το χάσμα μεταξύ οικισμού και σχολείου, καλλιεργώντας τον διαπολιτισμικό διάλογο και τον πολυτροπικό εγγραμματισμό.

Λέξεις-Κλειδιά: Ρομά, λαϊκό παραμύθι, συμπερίληψη, πολιτισμική κληρονομιά, επαυξημένη πραγματικότητα.

The Roma Folk taale as an inclusive pedagogy tool: An action research study using Augmented Reality

Adamopoulou Charoula, PhD in Educational Sciences, University in Patras

Abstract

This study investigated the role of Roma folktales (paramiči) as a pedagogical tool for social inclusion and educational empowerment. Grounded in a transmedia storytelling framework, the oral tradition was transformed into digital cultural capital. Utilizing qualitative action research in a primary school ($N = 24$), mixed student groups co-created bilingual digital narratives using Augmented Reality (AR). The empirical data, analyzed through thematic analysis, demonstrated a significant enhancement in the cultural self-esteem of Roma students and a substantial deconstruction of stereotypes among their non-Roma peers. Furthermore, highlighting the Romani language and actively engaging community members bridged the gap between the settlement and the school, fostering authentic intercultural dialogue and multimodal literacy skills.

Key-words: Roma, folktale, inclusion, cultural heritage, augmented reality.

Εισαγωγή

Το σύγχρονο τοπίο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η ισότιμη συμπερίληψη της Κοινότητας των Ρομά παραμένει ένα από τα πλέον σύνθετα και

πολυδιάστατα ζητήματα. Παρά τις θεσμικές προσπάθειες, οι μαθητές Ρομά συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν συστηματικούς αποκλεισμούς, οι οποίοι συχνά πηγάζουν από μια βαθιά ριζωμένη πολιτισμική αορατότητα εντός του σχολικού πλαισίου. Η εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στην Ελλάδα έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτενούς προβληματισμού, με έμφαση στις προκλήσεις ένταξης μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο (Δαμανάκης, 1997). Το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, εστιασμένο στην εγγράμματη παράδοση και στις κυρίαρχες νόρμες, τείνει να παραβλέπει τον πλούτο της άυλης κληρονομιάς των Ρομά, μετατρέποντας την ετερότητα από πηγή πλούτου σε μαθησιακό εμπόδιο. Στο επίκεντρο αυτής της δυναμικής βρίσκεται το λαϊκό παραμύθι (paramiči), ένας θεμελιώδης πυλώνας του πολιτισμού των Ρομά που συμπυκνώνει την ιστορική μνήμη, την κοσμοθεωρία και τις αξίες ενός λαού που επιβίωσε επί αιώνες μέσω της προφορικότητας. Η παρούσα μελέτη εισηγείται μια μετατόμιση παραδείγματος, προτείνοντας την αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού όχι ως ένα γραφικό λαογραφικό κατάλοιπο, αλλά ως ένα δυναμικό εργαλείο συμπεριληπτικής παιδαγωγικής. Η προβληματική της έρευνας εστιάζει στο πώς η μετάβαση από την παραδοσιακή αφήγηση σε σύγχρονες μορφές ψηφιακής και επαυξημένης αφήγησης (Augmented Storytelling) μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ του βιωμένου χώρου του οικισμού και της θεσμικής σχολικής αίθουσας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η συγκρότηση της συλλογικής ταυτότητας της κοινότητας των Ρομά βασίζεται δομικά στο λαϊκό παραμύθι (paramiči), το οποίο υπερβαίνει τη λειτουργία της απλής ψυχαγωγίας και αναδεικνύεται σε θεμελιώδη συνιστώσα του πολιτισμικού τους κεφαλαίου. Σε ένα κοινωνικό σύνολο με μακρά παράδοση προφορικότητας και απουσία συστηματικής εγγράμματης ιστοριογραφίας, η αφηγηματική πράξη επιτελεί τον ρόλο ενός δυναμικού «πολιτισμικού αρχείου» (Hancock, 2002). Η προσέγγιση αυτή συμπληρώνεται από την ανάλυση της τέχνης και των ευρύτερων πολιτισμικών εκφράσεων των Ρομά, οι οποίες λειτουργούν ως φορείς ιστορικής συνέχειας και κοινωνικής συνοχής (Παπαζαχαρίου, 2010). Η γλώσσα Romani, αναπόσπαστα ενσωματωμένη στην παραμυθιακή δομή, λειτουργεί ως ένας νοητός «γλωσσικός χάρτης» που διασώζει αρχαϊκές μορφές και δάνεια, τεκμηριώνοντας την ιστορική μεταναστευτική πορεία από την Ινδία προς τον ευρωπαϊκό χώρο (Matras, 2002). Η θεωρητική προσέγγιση του Ong (1982) για την προφορικότητα αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο οι αντίστοιχοι πολιτισμοί αναπτύσσουν σύνθετους μηχανισμούς μνήμης, όπου η γνώση αποκρυσταλλώνεται σε αφηγήσεις. Υπό αυτό το πρίσμα, το παραμύθι καθίσταται ο προνομιακός χώρος όπου ο κώδικας αξιών «Romanipen» κωδικοποιείται και μεταγγίζεται στις νεότερες γενιές (Kyuchukov, 2007).

Στο πεδίο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία (Culturally Responsive Teaching) υποστηρίζει ότι η μάθηση καθίσταται αποτελεσματική όταν συνδέεται οργανικά με τα βιώματα και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών (Gay, 2010). Το παραμύθι λειτουργεί ως ένα «άτυπο σχολείο», όπου βάσει της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης, το παιδί-Ρομά ταυτίζεται με ήρωες που επιδεικνύουν

ευφυΐα και ψυχική ανθεκτικότητα (resilience), ιδιότητες κρίσιμες για τη διαχείριση συχνά εχθρικών περιβαλλόντων. Η Cummins (1996) επισημαίνει ότι η επίσημη αναγνώριση της μητρικής γλώσσας και της κουλτούρας αποτελεί προαπαιτούμενο για την ακαδημαϊκή επιτυχία, επιτρέποντας στους μαθητές Ρομά να μετατραπούν από «αντικείμενα μελέτης» σε ενεργά υποκείμενα της εκπαιδευτικής πράξης (Γκότοβος, 2002). Επιπλέον, η ανάλυση των παραμυθιακών μοτίβων αποδομεί τα κυρίαρχα στερεότυπα του «άνομου» περιπλανώμενου, αποκαλύπτοντας μια συγκροτημένη ηθική τάξη. Κεντρικό ρόλο κατέχει ο τύπος του ήρωα-τεχνάρχη (trickster), ο οποίος χρησιμοποιεί τη στρατηγική ευφυΐα για την ανατροπή της καθεστηκυίας εξουσίας, στοιχείο που συνδέεται με τις «κρυφές μεταγραφές» (hidden transcripts) του Scott (1985) ως μέσο συμβολικής αντίστασης των περιθωριοποιημένων ομάδων. Αυτή η συμβολική αντίσταση δεν περιορίζεται σε πολιτικό επίπεδο, αλλά επεκτείνεται στη βαθιά υπαρξιακή διαδικασία συγκρότησης της αφηγηματικής ταυτότητας (narrative identity). Σύμφωνα με τον Ricoeur (1991), το υποκείμενο κατανοεί τον εαυτό του μόνο μέσω των ιστοριών που αφηγείται ή προσλαμβάνει.

Για τους μαθητές Ρομά, η ένταξη των ιστοριών τους στο σχολικό πλαίσιο προσφέρει μια «δικαίωση του βίου», μετατρέποντας την αποσπασματική εμπειρία της περιθωριοποίησης σε ένα συγκροτημένο συλλογικό αφήγημα, γεγονός που δρα ανασταλτικά στην πολιτισμική αλλοτρίωση (Baker, 2011). Στο πλαίσιο αυτό, η θεωρία του «Τρίτου Χώρου» (Third Space) του Bhabha (1994) ερμηνεύει το παραμύθι ως έναν ενδιάμεσο τόπο διαπραγμάτευσης, όπου η κυρίαρχη σχολική κουλτούρα συναντά την κουλτούρα του οικισμού, επιτρέποντας τη δημιουργική σύνθεση ετερόκλητων γνώσεων.

Η μετάβαση από την προφορικότητα στην ψηφιακή αφήγηση υπηρετεί τις αρχές της Πολυτροπικότητας (Multimodality), όπου το νόημα παράγεται μέσω της συνδυαστικής χρήσης λόγου, εικόνας και διάδρασης (Kress & van Leeuwen, 2001). Στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η αξιοποίηση των ΤΠΕ κρίνεται απαραίτητη για τον επαναπροσδιορισμό της διαπολιτισμικής διδασκαλίας (Τσιτσιλίκη, 2018), ενώ η χρήση της Επαυξημένης Πραγματικότητας μετασχηματίζει τη σχέση του υποκειμένου με τον δημόσιο και τον εκπαιδευτικό χώρο, προσφέροντας νέες δυνατότητες βιωματικής μάθησης (Χαρίτος, 2011). Η αξιοποίηση της Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR) επιτρέπει την «επικάλυψη» του φυσικού κόσμου με ψηφιακά στρώματα πολιτισμικής πληροφορίας, καθιστώντας την άυλη κληρονομιά ορατή και αντιληπτή (Azuma, 1997). Η τεχνολογία λειτουργεί εδώ ως «πολιτισμικός εργαλειοφόρος» (Kozulin, 2003) που διευκολύνει τη μετάβαση από τη βιωμένη εμπειρία στην αφηρημένη γνώση, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στη μείωση του ψηφιακού χάσματος (Selwyn, 2004). Η προσέγγιση αυτή εδράζεται στις θέσεις των Moll et al. (1992) σχετικά με τις «Πηγές Γνώσης» (Funds of Knowledge), υποστηρίζοντας ότι η αναγνώριση της γνωστικής επάρκειας των κοινοτήτων επιβάλλει τη μετατόπιση από το «μοντέλο του ελλείμματος» στο «μοντέλο του πλούτου» (González, Moll, & Amanti, 2005).

Σε τελικό στάδιο, η ενσωμάτωση των paramiča στην επίσημη εκπαίδευση αποτελεί πράξη Κριτικής παιδαγωγικής και «ενσωμάτωσης περιεχομένου» (Banks, 2004),

μετασχηματίζοντας το πολιτισμικό κεφάλαιο των Ρομά (Bourdieu, 1986) σε έγκυρη σχολική γνώση. Μέσω της διδακτικής πλαισίωσης (scaffolding) (Bruner, 1978), η χρήση της Romani σε δίγλωσσες ψηφιακές αφηγήσεις ενισχύει τη γλωσσική αυτοπεποίθηση των μαθητών, ενώ η «Αφηγηματική Φαντασία» της Nussbaum (1997) καλλιεργεί την ενσυναίσθηση των μη-Ρομά μαθητών. Σε ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο, η συμπεριληπτική αυτή διαδικασία προϋποθέτει την «Πολιτική της Αναγνώρισης» (Taylor, 1994), η οποία καταπολεμά την πολιτισμική αορατότητα και αναδεικνύει την κοινότητα των Ρομά σε ενεργό πάροχο πολιτισμικού έργου. Η υιοθέτηση των Πολυγραμματισμών (New London Group, 1996) μέσω της ψηφιακής αφήγησης (digital storytelling) διασφαλίζει τη βιωσιμότητα και τη δυναμική εξέλιξη της παράδοσης των Ρομά, ευθυγραμμίζοντάς την με τις απαιτήσεις του σύγχρονου ψηφιακού περιβάλλοντος.

Μεθοδολογία έρευνας

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης υιοθετήθηκε η στρατηγική της ποιοτικής έρευνας δράσης (Qualitative Action Research), η οποία κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη για την παρέμβαση σε σύνθετα κοινωνικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, καθώς επιτρέπει τη συνδυαστική λειτουργία του ερευνητή ως σχεδιαστή, διευκολυντή και παρατηρητή μέσα από τον δυναμικό σπειροειδή κύκλο σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και κριτικού αναστοχασμού (Lewin, 1946; Kemmis & McTaggart, 1988). Το δείγμα συγκροτήθηκε μέσω σκόπιμης δειγματοληψίας και περιέλαβε συνολικά είκοσι τέσσερις ($N = 24$) μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης ενός δημόσιου δημοτικού σχολείου, αποτελούμενο ισομερώς από δώδεκα μαθητές Ρομά και δώδεκα μη-Ρομά συμμαθητές τους, ενώ στην ερευνητική διαδικασία συμμετείχαν επιπλέον δύο εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας και τρία ηλικιωμένα μέλη της τοπικής Κοινότητας Ρομά με την ιδιότητα των αφηγητών παραμυθιών, διασφαλίζοντας μια ολιστική προσέγγιση της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός προσανατολίστηκε στην απάντηση δύο κεντρικών ερευνητικών ερωτημάτων, διερευνώντας αρχικά με ποιον τρόπο η ψηφιακή αναπλαισίωση των paramiča επηρέασε την πολιτισμική αυτοεκτίμηση των μαθητών Ρομά και, αφετέρου, πώς η χρήση της Επαυξημένης Πραγματικότητας συνέβαλε στην αποδόμηση των στερεοτύπων των μη-Ρομά μαθητών.

Η παιδαγωγική παρέμβαση αναπτύχθηκε σε διάστημα δώδεκα εβδομάδων και διαρθρώθηκε σε τέσσερις διαδοχικές φάσεις, ξεκινώντας από τη φάση συλλογής, κατά την οποία πραγματοποιήθηκε καταγραφή και ηχογράφηση λαϊκών παραμυθιών στον οικισμό με τη σύμπραξη των μελών της κοινότητας, συνεχίζοντας στη φάση της συνδημιουργίας, όπου μεικτές ομάδες μαθητών εικονογράφησαν και συνέταξαν δίγλωσσα κείμενα στα ελληνικά και στη Romani, προχωρώντας στη φάση της ψηφιοποίησης μέσω της πλατφόρμας Artivive για την ενσωμάτωση πολυμεσικού περιεχομένου και επαυξημένων ψηφιακών στοιχείων, και ολοκληρώθηκε με τη φάση της διάχυσης μέσω της διοργάνωσης ανοιχτής σχολικής έκθεσης. Για την κατοχύρωση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των πορισμάτων εφαρμόστηκε η στρατηγική της τριγωνοποίησης των δεδομένων, η οποία περιέλαβε τη συστηματική συμμετοχική παρατήρηση με τήρηση

ημερολογίων πεδίου, τη διενέργεια ημι-δομημένων ατομικών συνεντεύξεων με όλους τους μαθητές, δύο ομάδες εστίασης (focus groups) μετά το πέρας της δράσης, καθώς και την ανάλυση περιεχομένου των παραχθέντων ψηφιακών έργων ως πρωτογενών τεκμηρίων μάθησης. Η επεξεργασία του πρωτογενούς ποιοτικού υλικού πραγματοποιήθηκε μέσω της θεματικής ανάλυσης κατά Braun & Clarke (2006), επιτρέποντας την ανάδειξη επαναλαμβανόμενων μοτίβων και θεματικών αξόνων, ενώ καθ' όλη τη διάρκεια της μελέτης τηρήθηκαν αυστηρά οι δεοντολογικοί κανόνες της επιστημονικής έρευνας, εξασφαλίζοντας την ενήμερη έγγραφη συγκατάθεση των κηδεμόνων και την πλήρη ανωνυμοποίηση των συμμετεχόντων.

Για τη διασφάλιση της μεθοδολογικής αυστηρότητας (rigor) και της εγκυρότητας των ποιοτικών ευρημάτων, η ερευνητική διαδικασία δεν περιορίστηκε στη στρατηγική της τριγωνοποίησης, αλλά ενσωμάτωσε εκτενείς διαδικασίες κριτικού αναστοχασμού (reflexivity). Λόγω του διττού ρόλου της ερευνήτριας, ως διευκολύντριας της δράσης και ως ακαδημαϊκού παρατηρητή, συντάχθηκε εξ αρχής δήλωση θέσης (positionality statement) για την καταγραφή και τον συνειδητό έλεγχο των προσωπικών και πολιτισμικών προκαταλήψεων (researcher bias). Η διαδικασία αυτή ελαχιστοποίησε τον κίνδυνο επιβολής εθνοκεντρικών ερμηνειών πάνω στις αφηγήσεις των Ρομά. Επιπλέον, για την ενίσχυση της αξιοπιστίας της θεματικής ανάλυσης, εφαρμόστηκε η διασταυρούμενη κωδικοποίηση δεδομένων με την εμπλοκή ενός δεύτερου ανεξάρτητου ερευνητή (inter-coder reliability), ο οποίος επιβεβαίωσε την ακρίβεια της εξαγωγής των θεματικών αξόνων. Τέλος, αξιοποιήθηκε η μέθοδος του member checking, όπου οι αναδυόμενες ερμηνείες των συνεντεύξεων και τα παραχθέντα ψηφιακά έργα παρουσιάστηκαν εκ νέου στους συμμετέχοντες μαθητές, εκπαιδευτικούς και αφηγητές της Κοινότητας, προκειμένου να επιβεβαιώσουν τη γνησιότητα και την ορθότητα της απόδοσης των απόψεων και των πολιτισμικών τους βιωμάτων.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της έρευνας εναρμονίστηκαν πλήρως με τις κατευθυντήριες αρχές ηθικής δεοντολογίας για την έρευνα με ανηλίκους και ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Καθώς η παρέμβαση αφορούσε μια κοινότητα με ισχυρή παράδοση προφορικότητας, πέραν της έγγραφης ενήμερης συγκατάθεσης (informed consent) που εξασφαλίστηκε από τους γονείς και τους κηδεμόνες, ζητήθηκε και καταγράφηκε η ρητή προφορική συγκατάθεση (oral assent) των συμμετεχόντων μαθητών και των ηλικιωμένων αφηγητών, με παράλληλη διερμηνεία στη γλώσσα Romani όπου αυτό κρίθηκε αναγκαίο. Διασφαλίστηκε η απόλυτη ανωνυμία, η εμπιστευτικότητα των προσωπικών δεδομένων και το δικαίωμα αποχώρησης από τη διαδικασία ανά πάσα στιγμή. Αναφορικά με τη διαθεσιμότητα των ερευνητικών δεδομένων (Data Availability Statement), τα πρωτογενή, πλήρως ανωνυμοποιημένα ποιοτικά δεδομένα (απομαγνητοφωνήσεις, ημερολόγια παρατήρησης και ψηφιακά δημιουργήματα) φυλάσσονται σε ασφαλή, κρυπτογραφημένα αποθετήρια και είναι διαθέσιμα από την κύρια συγγραφέα κατόπιν εύλογου αιτήματος και υπό την προϋπόθεση σεβασμού της πνευματικής ιδιοκτησίας της κοινότητας. Το έργο πραγματοποιήθηκε χωρίς εξωτερική χρηματοδότηση, και η ερευνήτρια δηλώνει ρητά την απουσία οποιασδήποτε σύγκρουσης συμφερόντων (Conflict of Interest).

Αποτελέσματα έρευνας

Η θεματική ανάλυση του πρωτογενούς υλικού ανέδειξε τέσσερις κεντρικούς θεματικούς άξονες, αποτυπώνοντας τον μετασχηματιστικό αντίκτυπο της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Αρχικά, όσον αφορά την ενίσχυση της πολιτισμικής αυτοεκτίμησης και της σχολικής εμπλοκής των μαθητών Ρομά, η ψηφιακή αναπλαισίωση των paramiči μετατόπισε ριζικά τη θέση τους στην τάξη, μετατρέποντάς τους από παθητικούς αποδέκτες σε αναγνωρισμένους «ειδικούς περιεχομένου» (content experts). Η παρατήρηση πεδίου κατέγραψε θεαματική αύξηση της ενεργού συμμετοχής τους στις δραστηριότητες, ενώ στις συνεντεύξεις οι μαθητές εξέφρασαν έντονο αίσθημα υπερηφάνειας για την επίσημη προβολή της μητρικής τους γλώσσας, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε μαθητής Ρομά 11 ετών («Στην αρχή ντρεπόμουν να μιλήσω για τα παραμύθια του παππού μου, νόμιζα ότι θα γελάσουν. Όταν όμως είδαμε το τάμπλετ να διαβάζει τα Ρομανί και να ζωντανεύει τη ζωγραφιά μας με ήχο, ένιωσα ότι η ιστορία μας μετράει και για το σχολείο»).

Παράλληλα, καταγράφηκε ουσιαστική αποδόμηση των στερεοτύπων και ενεργοποίηση της αφηγηματικής φαντασίας στους μη-Ρομά μαθητές, καθώς η βιωματική αλληλεπίδραση με τα επαυξημένα παραμύθια λειτούργησε ως καταλύτης για την αμφισβήτηση παγιωμένων προκαταλήψεων. Οι μη-Ρομά μαθητές αναγνώρισαν στα paramiči οικουμενικά αξιακά πρότυπα όπως η δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη και η προστασία του περιβάλλοντος, γεγονός που περιόρισε την κοινωνική απόσταση, με το 85% ($n = 10/12$) των συμμετεχόντων στις ομάδες εστίασης να δηλώνει ότι αναθεώρησε ριζικά την εικόνα που είχε για την Κοινότητα των συμμαθητών του, επιβεβαιώνοντας τη μαρτυρία μαθήτριας 12 ετών («Πάντα πίστευα ότι οι Ρομά δεν έχουν ιστορίες ή βιβλία επειδή δεν τα γράφουν. Μέσα από το Artivive κατάλαβα ότι τα παραμύθια τους έχουν τρομερή σοφία και οι ήρωές τους είναι πανέξυπνοι. Ήταν σαν να ξεκλείδωσε ένας ολόκληρος κόσμος που δεν βλέπαμε»).

Στο επίπεδο των ψηφιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων, η πολυτροπική φύση της πλατφόρμας Artivive επέτρεψε την παράλληλη αξιοποίηση πολλαπλών σημειωτικών πόρων (εικόνα, κίνηση, προφορικός ήχος, δίγλωσσο κείμενο), λειτουργώντας ως αντισταθμιστικός μηχανισμός για τους μαθητές Ρομά με δυσκολίες στον γραπτό λόγο και επιτρέποντάς τους να εκφραστούν ισότιμα, ενώ το σύνολο των μαθητών ($N = 24$) κατέκτησε προηγμένες δεξιότητες ψηφιακού σχεδιασμού, όπως υπογράμμισε και ο συμμετέχων εκπαιδευτικός («Η τεχνολογία AR δεν λειτούργησε απλώς ως ένα ελκυστικό εργαλείο, αλλά ως γέφυρα έκφρασης. Παιδιά που στο γραπτό κείμενο έδειχναν απόσυρση, αναδείχθηκαν σε κορυφαίους σχεδιαστές του storyboard και της ηχητικής επένδυσης, συνεργαζόμενα άψογα στις μεικτές ομάδες»).

Τέλος, η παρέμβαση οδήγησε στον ουσιαστικό επαναπροσδιορισμό των σχέσεων σχολείου και Κοινότητας, καθώς η ενεργός εμπλοκή των τριών ηλικιωμένων αφηγητών και των γονέων στη συλλογή των παραμυθιών και στην τελική έκθεση AR άμβλυνε την ιστορική καχυποψία απέναντι στον εκπαιδευτικό θεσμό, εδραιώνοντας ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και αυξάνοντας τη συμμετοχή των γονέων Ρομά στις σχολικές

συναντήσεις, εξέλιξη που αποτυπώθηκε ανάγλυφα στα λόγια αφηγητή της κοινότητας («Όταν ήρθαν οι δάσκαλοι και τα παιδιά στον οικισμό για να μας ακούσουν, καταλάβαμε ότι αυτή τη φορά δεν ήρθαν για να μας κρίνουν, αλλά για να μάθουν από εμάς. Στην έκθεση στο σχολείο είδαμε τα εγγόνια μας να μας δείχνουν τη δική μας φωνή μέσα στις οθόνες»).

Συμπεράσματα- Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δράσης επιβεβαίωσαν ότι η ουσιαστική κοινωνική ένταξη των μαθητών Ρομά δεν επιτυγχάνεται μέσω της πολιτισμικής αφομοίωσης, αλλά μέσω της θεσμικής αναγνώρισης και της παιδαγωγικής αξιοποίησης της πολιτισμικής τους ιδιαιτερότητας (Taylor, 1994). Το λαϊκό παραμύθι (paramiči) αναδείχθηκε σε ένα δυναμικό εκπαιδευτικό εργαλείο που μετασχημάτισε το άυλο πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών (Bourdieu, 1986) σε έγκυρη σχολική γνώση. Η μετατροπή των παιδιών Ρομά από παθητικούς αποδέκτες σε «ειδικούς περιεχομένου» (content experts) ενίσχυσε κατακόρυφα την αυτοεκτίμησή τους, ευθυγραμμιζόμενη πλήρως με τη θέση του Cummins (1996) ότι η ενδυνάμωση της ταυτότητας και η αναγνώριση της μητρικής γλώσσας αποτελούν θεμελιώδη προαπαιτούμενα για την ακαδημαϊκή επιτυχία. Παράλληλα, η σύζευξη της προφορικής παράδοσης με την τεχνολογία της επαυξημένης πραγματικότητας δημιούργησε έναν αυθεντικό «Τρίτο Χώρο» (Third Space, Bhabha, 1994), όπου ο βιωματικός χώρος του οικισμού συναντήθηκε ισότιμα με τον θεσμικό χώρο της τάξης. Η πλατφόρμα Artivive δεν λειτούργησε ως απλό τεχνολογικό μέσο, αλλά ως «πολιτισμικός εργαλειοφόρος» (Kozulin, 2003) και πολυτροπικός διαμεσολαβητής (Kress & van Leeuwen, 2001; New London Group, 1996), επιτρέποντας στους μαθητές Ρομά να υπερκεράσουν τα εμπόδια του γραπτού λόγου, να ενεργοποιήσουν τις προϋπάρχουσες «πηγές γνώσης» τους (funds of knowledge, Moll et al., 1992; González et al., 2005) και να αποδομήσουν στην πράξη το «μοντέλο του ελλείμματος».

Επιπρόσθετα, η παρέμβαση ενεργοποίησε την αφηγηματική φαντασία των μη-Ρομά μαθητών (Nussbaum, 1997), οι οποίοι μέσω της διάδρασης με τα επαυξημένα έργα αναγνώρισαν οικουμενικές αξίες και κοινά ανθρώπινα μοτίβα, γεγονός που οδήγησε στην αποδόμηση στερεοτύπων και στη γεφύρωση της κοινωνικής απόστασης (Baker, 2011; Scott, 1985). Σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής, ο σπειροειδής κύκλος της έρευνας δράσης επέφερε επαναπροσδιορισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εγκατέλειψαν την τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης (Freire, 1970) υιοθετώντας ρόλο διαμεσολαβητή και υποστηρικτή (scaffolding, Bruner, 1978), ενώ η ενεργός εμπλοκή των ηλικιωμένων αφηγητών και των γονέων άμβλυνε την ιστορική καχυποψία μεταξύ σχολείου και οικισμού, εγκαθιδρύοντας σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

Παρά τα θετικά ευρήματα, η μελέτη υπόκειται σε ορισμένους μεθοδολογικούς περιορισμούς, όπως το περιορισμένο μέγεθος του δείγματος ($N = 24$) και η εφαρμογή σε μία μόνο σχολική μονάδα, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα άμεσης γενίκευσης των πορισμάτων, αλλά και η χρονική διάρκεια των δώδεκα εβδομάδων που δεν επέτρεψε τη διαχρονική αποτίμηση του αντικτύπου στη σχολική διαρροή. Επιπλέον, η υλοποί Charitos, D. (2011). Epafximeni pragmatikotita kai dimosios choros. Nisos.

ηση κατέδειξε την εξάρτηση της δράσης από τη διαθεσιμότητα ψηφιακών υποδομών και συσκευών. Στη βάση αυτών των δεδομένων, προτείνεται η θεσμική ενσωμάτωση της γλώσσας Romani και της άυλης κληρονομιάς στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα, η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην κριτική παιδαγωγική και στα εργαλεία AR, η δημιουργία ενός εθνικού ψηφιακού αποθετηρίου παραμυθιών για την καταπολέμηση της πολιτισμικής αορατότητας, καθώς και η διεξαγωγή μελλοντικών διαμήκων μελετών με μεικτές μεθόδους. Συνοψίζοντας, η έρευνα απέδειξε ότι όταν το σχολείο αξιοποιεί την προφορική παράδοση με τα ψηφιακά εργαλεία του παρόντος, μετασχηματίζεται από μηχανισμό αναπαραγωγής αποκλεισμών σε ένα ζωντανό εργαστήριο δημοκρατίας, ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. Presence: Teleoperators & Virtual Environments, 6(4), 355–385. https://doi.org/10.1162/pres.1997.6.4.355

Baker, C. (2011). Foundations of bilingual education and bilingualism (5th ed.). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847693570

Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), Handbook of research on multicultural education (2nd ed., pp. 3–29). Jossey-Bass.

Bhabha, H. K. (1994). The location of culture. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203820551

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), Handbook of theory and research for the sociology of education (pp. 241–258). Greenwood.

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

Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvelle, & W. J. M. Levelt (Eds.), The child's conception of language (pp. 241–256). Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-642-67155-5_13

Cummins, J. (1996). Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society. California Association for Bilingual Education.

Damanakis, M. (1997). I ekpaidefsi ton palinnostounton kai allodapon mathiton stin Ellada. Gutenberg.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. Herder and Herder. https://doi.org/10.5040/9781350119567

Gay, G. (2010). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice (2nd ed.). Teachers College Press.

González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2005). Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410613462

Gkotovos, A. (2002). Ekpaidefsi kai eterotita. Metaichmio.

Hancock, I. (2002). We are the Romani people. University of Hertfordshire Press.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). The action research planner. Deakin University Press.

Kozulin, A. (2003). Psychological tools: A sociocultural approach to education. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674038417

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication. Arnold.

Kyuchukov, H. (2007). Romani folktales in the school environment. University of Veliko Tarnovo.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. Journal of Social Issues, 2(4), 34–46. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x

Matras, Y. (2002). Romani: A linguistic introduction. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511486654

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. Theory Into Practice, 31(2), 132–141. https://doi.org/10.1080/00405849209543534

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Harvard Educational Review, 66(1), 60–93. https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u

Nussbaum, M. C. (1997). Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674036956

Ong, W. J. (1982). Orality and literacy: The technologizing of the word. Methuen. https://doi.org/10.4324/9780203328064

Papazachariou, P. (2010). I techni kai o politismos ton Roma. Ekdoseis Alexandreia.

Ricoeur, P. (1991). Narrative identity. Philosophy Today, 35(1), 73–81. https://doi.org/10.5840/philtoday199135136

Scott, J. C. (1985). Weapons of the weak: Everyday forms of peasant resistance. Yale University Press.

Selwyn, N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. New Media & Society, 6(3), 341–362. https://doi.org/10.1177/1461444804042519

Taylor, C. (1994). The politics of recognition. In A. Gutmann (Ed.), Multiculturalism: Examining the politics of recognition (pp. 25–73). Princeton University Press. https://doi.org/10.1515/9781400821402

Tsitsiliki, Ch. (2018). Diapolitismiki ekpaidefsi kai TPE. Grigori.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Από το αίνιγμα του Van Helmont στη διερευνητική προσέγγιση της φωτοσύνθεσης: Διδακτικό σενάριο με ψηφιακά εργαλεία και πειραματισμό

Αγγελίδη Χριστίνα, Εκπαιδευτικός ΠΕ04.04, Μ.Ed.

Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει ένα τρίωρο εκπαιδευτικό σενάριο για τη διδασκαλία της φωτοσύνθεσης στην Α΄ Γυμνασίου, το οποίο συνδέει την Ιστορία της Επιστήμης, την ψηφιακή διερεύνηση και τον πραγματικό πειραματισμό. Αφετηρία αποτελεί το ιστορικό πείραμα του Jan Baptist Van Helmont και το ερώτημα για την προέλευση της μάζας ενός αναπτυσσόμενου φυτού. Οι μαθητές εργάζονται σε σταθερές τετραμελείς ομάδες με εναλλασσόμενους ρόλους, καταγράφουν αρχικές αντιλήψεις, μελετούν τη γενική εξίσωση της φωτοσύνθεσης και διερευνούν, μέσω προσομοίωσης, την επίδραση της έντασης του φωτός και της συγκέντρωσης διοξειδίου του άνθρακα στον ρυθμό της. Στη συνέχεια εκτελούν πείραμα επίπλευσης δίσκων φύλλου, συγκρίνουν πειραματική συνθήκη και μάρτυρα και ερμηνεύουν την παραγωγή οξυγόνου. Η ακολουθία ολοκληρώνεται με επιστροφή στο αρχικό αίνιγμα και αναθεώρηση των υποθέσεων. Το σενάριο αξιοποιεί διαδραστικό πίνακα, ψηφιακές ασκήσεις και εργαλεία διαμορφωτικής αξιολόγησης, συνδυάζοντας συνεργατική μάθηση, διερεύνηση και βιωματική εργαστηριακή εμπειρία.

Λέξεις-Κλειδιά: φωτοσύνθεση, διερευνητική μάθηση, ψηφιακή προσομοίωση, διαδραστικός πίνακας, πείραμα

Photosynthesis from Van Helmont’s Puzzle to the Present: An Inquiry-Based Scenario Combining Digital Simulation and Hands-On Experimentation

Christina Angelidi, Biologist, M.Ed.

Abstract

This article presents a three-period instructional scenario for teaching photosynthesis in Greek lower secondary school. The design connects the history of science, digital inquiry and hands-on experimentation. It begins with Jan Baptist Van Helmont’s historical willow tree experiment and the question of where the additional mass of a growing plant comes from. Students work in groups of four with rotating roles, record their initial ideas, study the general photosynthesis equation, and use a digital simulation to investigate how light intensity and carbon dioxide concentration affect photosynthetic rate. They then conduct a floating leaf disk assay, compare an experimental condition with a control, and interpret the observed production of oxygen. The sequence concludes by returning to the initial puzzle so that students can reconsider and revise their hypotheses. Interactive-board tools, digital activities and formative-assessment applications support collaboration, visualization and feedback throughout the scenario, linking digital investigation with direct laboratory experience.

Key-Words: photosynthesis, inquiry learning, digital simulation, interactive whiteboard, experiment

Εισαγωγή

Η φωτοσύνθεση αποτελεί θεμελιώδη έννοια της Βιολογίας, αλλά η διδασκαλία της συνδέεται με επίμονες εναλλακτικές αντιλήψεις. Μαθητές μπορεί να θεωρούν ότι τα φυτά προσλαμβάνουν την «τροφή» τους από το έδαφος, να υποτιμούν τον αέρα ως πηγή ύλης ή να δυσκολεύονται να συνδέσουν το διοξείδιο του άνθρακα με την αύξηση της φυτικής μάζας. Η σχετική βιβλιογραφία καταγράφει επίμονες δυσκολίες στην κατανόηση της φωτοσύνθεσης και της φυτικής θρέψης, όπως η απόδοση της τροφής των φυτών στο έδαφος και η υποτίμηση του αέρα ως πηγής ύλης (Marmaroti & Galanopoulou, 2006; Métioui et al., 2016). Παράλληλα, η αξιοποίηση της Ιστορίας της Επιστήμης μπορεί να προσφέρει γόνιμο πλαίσιο για την ανάδειξη και αναδόμηση τέτοιων αντιλήψεων (Métioui et al., 2016). Στο προτεινόμενο σενάριο το πείραμα του Van Helmont λειτουργεί, συνεπώς, όχι ως ιστορική παρένθεση αλλά ως διδακτικό πρόβλημα που κινητοποιεί πρόβλεψη, τεκμηρίωση και εννοιολογική αναθεώρηση.

Κεντρική επιλογή του σχεδιασμού είναι η αλληλουχία από το ιστορικό αίνιγμα στη σύγχρονη επιστημονική ερμηνεία και από την ψηφιακή προσομοίωση στον πραγματικό πειραματισμό. Οι προσομοιώσεις μπορούν να υποστηρίξουν την εννοιολογική κατανόηση και τις δεξιότητες επιστημονικής διερεύνησης, ιδιαίτερα όταν συνοδεύονται από κατάλληλη καθοδήγηση και αναστοχασμό. (Smetana & Bell, 2012; Sun et al., 2022). Έτσι, οι μαθητές δεν περιορίζονται στην παρακολούθηση μιας παρουσίασης: διατυπώνουν υποθέσεις, μεταβάλλουν παραμέτρους, καταγράφουν δεδομένα, συγκρίνουν συνθήκες και επανεξετάζουν τις αρχικές τους εξηγήσεις.

Θεωρητικό και διδακτικό πλαίσιο

Το σενάριο υιοθετεί καθοδηγούμενη διερευνητική προσέγγιση. Το ερώτημα προηγείται της εξήγησης, οι μαθητές καλούνται να προβλέψουν, να χειριστούν μεταβλητές, να συλλέξουν και να ερμηνεύσουν δεδομένα και να συγκρίνουν τα συμπεράσματά τους με την αρχική τους θέση. Η επιλογή καθοδηγούμενης και όχι πλήρως ανοικτής διερεύνησης ανταποκρίνεται στην ηλικία των μαθητών και στον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο, ενώ διατηρεί τον εκπαιδευτικό σε ρόλο οργανωτή και παρόχου σκαλωσιάς. Η έρευνα για τη διερεύνηση με προσομοιώσεις υπογραμμίζει ότι η αποτελεσματικότητα δεν εξαρτάται μόνο από το ψηφιακό εργαλείο αλλά και από τον σχεδιασμό της καθοδήγησης και τη σύνδεσή του με τους μαθησιακούς στόχους (Sun et al., 2022).

Παράλληλα, η χρήση του ιστορικού πειράματος του Van Helmont αξιοποιεί την ομοιότητα ανάμεσα σε ιστορικές εξηγήσεις και σύγχρονες μαθητικές αντιλήψεις για τη θρέψη των φυτών. Η διδακτική αξιοποίηση τέτοιων ιστορικών επεισοδίων μπορεί να βοηθήσει ώστε οι λανθασμένες ή ελλιπείς ιδέες να μπορεί να βοηθήσει ώστε οι λανθασμένες ή ελλιπείς ιδέες να αναδεικνύονται και να συζητούνται ρητά, αντί να αντιμετωπίζονται απλώς ως λάθη προς διόρθωση (Métioui et al., 2016).

Η τρίτη διάσταση είναι η συμπληρωματική χρήση εικονικού και πραγματικού πειραματισμού. Η προσομοίωση επιτρέπει γρήγορες επαναλήψεις και ελεγχόμενη μεταβολή φωτός και CO_2, ενώ το πείραμα επίπλευσης δίσκων φύλλου μεταφέρει τη διερεύνηση σε ζωντανό υλικό. Στο συγκεκριμένο assay η συσσώρευση παραγόμενου οξυγό-

νου αυξάνει την άνωση των δίσκων, επομένως η επίπλευση χρησιμοποιείται ως έμμεσος δείκτης της καθαρής φωτοσυνθετικής δραστηριότητας (Science Buddies, n.d.). Η διαδοχή αυτή υπηρετεί τη μετάβαση από μοντέλο και πρόβλεψη σε παρατήρηση και πειραματικό έλεγχο.

Πλαίσιο εφαρμογής και μαθησιακοί στόχοι

Το σενάριο αφορά το γνωστικό αντικείμενο της Βιολογίας, απευθύνεται στην Α΄ Γυμνασίου και συνδέεται με την ενότητα «Η παραγωγή θρεπτικών ουσιών στα φυτά – Η φωτοσύνθεση». Παράλληλα δημιουργούνται συνδέσεις με τη Χημεία, μέσω της διάκρισης αντιδρώντων και προϊόντων και της μελέτης αερίων, καθώς και με την Ιστορία της Επιστήμης μέσω του πειράματος του Van Helmont. Η συνολική διάρκεια είναι τρεις διδακτικές ώρες.

Οι μαθητές αναμένεται να γνωρίζουν βασικά στοιχεία για το κύτταρο και τους χλωροπλάστες και ότι τα φυτά χρειάζονται νερό, φως και αέρα. Το σενάριο επιδιώκει να αναδείξει και να επεξεργαστεί εναλλακτικές αντιλήψεις, όπως ότι τα φυτά «τρέφονται» με έτοιμη ύλη από το έδαφος ή ότι περισσότερο φως ταυτίζεται απλώς με περισσότερη θερμότητα.

Στόχοι

- Να συνδέουν τη θρέψη και την αύξηση της φυτικής μάζας με τη φωτοσύνθεση και να διατυπώνουν τη γενική εξίσωση της διαδικασίας.
- Να εντοπίζουν τον ρόλο των χλωροπλαστών και της χλωροφύλλης και να αναγνωρίζουν την ένταση φωτός και τη συγκέντρωση CO_2 ως παράγοντες που επηρεάζουν τον ρυθμό φωτοσύνθεσης.
- Να διατυπώνουν υποθέσεις, να χειρίζονται ψηφιακή προσομοίωση, να καταγράφουν και να ερμηνεύουν δεδομένα και να εκτελούν πείραμα επίπλευσης δίσκων φύλλου.
- Να συνεργάζονται σε ομάδα, να εναλλάσσουν ρόλους, να τεκμηριώνουν τη γνώμη τους και να σέβονται διαφορετικές απόψεις.

Ψηφιακά εργαλεία και υλικοτεχνική υποδομή

Για την ψηφιακή διερεύνηση χρησιμοποιείται η προσομοίωση «Factors Affecting Photosynthesis» του Open Source Physics @ Singapore. Οι μαθητές μεταβάλλουν την ένταση φωτός και τη συγκέντρωση CO_2 και παρατηρούν τον ρυθμό παραγωγής φυσαλίδων οξυγόνου. Συμπληρωματικά αξιοποιούνται εκπαιδευτικά βίντεο, διαδραστικές δραστηριότητες του Φωτόδεντρου, σύντομο quiz εμπέδωσης και λογισμικό παρουσίασης.

Ο διαδραστικός πίνακας LG CreateBoard αξιοποιείται ως συνεργατικός χώρος και όχι μόνο ως μέσο προβολής. Στο Whiteboard οργανώνονται οι σταθερές τετραμελείς ομάδες και οι ρόλοι «Πειραματιστής», «Καταγραφέας», «Χρονομέτρης» και «Εκπρόσωπος», οι οποίοι εναλλάσσονται στις δραστηριότητες. Εναλλακτικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί Canva Whiteboard. Για την αρχική και τελική αποτύπωση των αντιλή-

ψεων προβλέπεται η εφαρμογή Mentimeter ή, όταν δεν υπάρχουν tablets, η εφαρμογή Plickers.

Κατά τις δύο πρώτες ώρες απαιτείται ένας υπολογιστής ή tablet ανά ομάδα, σύνδεση στο διαδίκτυο και διαδραστικός πίνακας ή βιντεοπροβολέας. Η τρίτη ώρα πραγματοποιείται σε εργαστήριο Φυσικών Επιστημών με φρέσκα φύλλα, διατρητή χαρτιού, σύριγγες χωρίς βελόνα, δύο διαφανή ποτήρια, μαγειρική σόδα, νερό, ελάχιστο υγρό απορρυπαντικό, πηγή φωτός και χρονόμετρο.

Διδακτική πορεία

Πρώτη διδακτική ώρα: το αίνιγμα του Van Helmont

Η διδασκαλία ξεκινά με οργάνωση των μαθητών σε σταθερές ομάδες τεσσάρων ατόμων και ανάθεση ρόλων. Πριν από την παρουσίαση του ιστορικού πειράματος καταγράφονται οι αρχικές αντιλήψεις με την ερώτηση: «Ένα μικρό φυτό μεγαλώνει και γίνεται ένα μεγάλο δέντρο. Από πού νομίζετε ότι προέρχεται κυρίως όλο αυτό το επιπλέον υλικό που απέκτησε;». Οι επιλογές είναι χώμα, νερό, αέρας και φως του ήλιου. Τα αποτελέσματα προβάλλονται χωρίς να αποκαλύπτεται η ορθή απάντηση.

Ακολουθεί απόσπασμα βίντεο για το πείραμα του Jan Baptist Van Helmont. Οι μαθητές έχουν προηγουμένως διαβάσει τις ερωτήσεις του Φύλλου Εργασίας 1 και αναζητούν στοιχεία κατά την προβολή. Το ιστορικό δεδομένο που επεξεργάζονται είναι ότι μια νεαρή ιτιά περίπου 2,3 kg τοποθετήθηκε σε περίπου 90,7 kg ξηρού χώματος και ποτίστηκε αποκλειστικά με βρόχινο ή απεσταγμένο νερό για πέντε χρόνια, χωρίς καμία άλλη προσθήκη. Μετά την πενταετία, η μάζα του φυτού έφθασε περίπου τα 76,7 kg, ενώ η μάζα του χώματος μειώθηκε ελάχιστα. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο ίδιος ο Van Helmont δεν κατέγραψε τη μάζα των φύλλων που έπεσαν κατά τις τέσσερις φθινοπωρινές περιόδους — μια μεθοδολογική παράλειψη που οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν και να συζητήσουν. Οι ομάδες καλούνται να εξηγήσουν από πού προήλθε η πρόσθετη μάζα, χωρίς άμεση επιβεβαίωση από τον εκπαιδευτικό.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά οι χλωροπλάστες, η χλωροφύλλη και η γενική εξίσωση της φωτοσύνθεσης: διοξείδιο του άνθρακα + νερό + φωτεινή ενέργεια → γλυκόζη + οξυγόνο. Η ώρα ολοκληρώνεται με διαδραστικές ασκήσεις κατανόησης και σύντομη εργασία για το σπίτι, στην οποία οι ομάδες παρακολουθούν επιλεγμένα βίντεο και καταγράφουν μία απορία για το επόμενο μάθημα.

Δεύτερη διδακτική ώρα: καθοδηγούμενη διερεύνηση με προσομοίωση

Στη δεύτερη ώρα οι ομάδες χρησιμοποιούν την ψηφιακή προσομοίωση για να διερευνήσουν δύο μεταβλητές. Αρχικά διατυπώνουν υπόθεση για την επίδραση της έντασης φωτός, μεταβάλλουν την τιμή της σε διαδοχικά επίπεδα και καταγράφουν τον αριθμό φυσαλίδων οξυγόνου ανά λεπτό. Έπειτα επαναλαμβάνουν την ίδια λογική για τη συγκέντρωση CO_2. Η καταγραφή σε πίνακες και η σχεδίαση γραφικών παραστάσεων βοηθούν στη σύγκριση των δεδομένων και στην αναγνώριση του σημείου όπου η αύξηση ενός παράγοντα παύει να αυξάνει αντίστοιχα τον ρυθμό φωτοσύνθεσης.

Οι ερωτήσεις ανάλυσης εστιάζουν στο ποιος παράγοντας επηρέασε περισσότερο τον ρυθμό στις συγκεκριμένες συνθήκες, στο αν η αύξηση του φωτός μπορεί να οδηγεί σε απεριόριστη αύξηση του ρυθμού και στην έννοια του περιοριστικού παράγοντα. Κάθε ομάδα προετοιμάζει σύντομη παρουσίαση των ευρημάτων της και, στο τέλος, επιστρέφει στην αρχική υπόθεση για το αίνιγμα του Van Helmont, καταγράφοντας αν και πώς την αναθεωρεί.

Τρίτη διδακτική ώρα: πείραμα επίπλευσης δίσκων φύλλου

Η τρίτη ώρα μεταφέρει τη διερεύνηση από το ψηφιακό στο πραγματικό εργαστήριο. Τα δισκάκια φύλλου αρχικά βυθίζονται μετά την απομάκρυνση του αέρα από τους μεσοκυττάριους χώρους με χρήση σύριγγας. Στη συνέχεια μοιράζονται σε δύο ποτήρια: το ποτήρι Α περιέχει νερό με μικρή ποσότητα μαγειρικής σόδας και μία σταγόνα απορρυπαντικού, ενώ το ποτήρι Β περιέχει μόνο νερό και λειτουργεί ως μάρτυρας. Τα δύο ποτήρια τοποθετούνται στην ίδια απόσταση από την ίδια πηγή φωτός.

Οι μαθητές καταγράφουν ανά λεπτό, για δέκα λεπτά, πόσα δισκάκια επιπλέουν σε κάθε ποτήρι. Η επίπλευση ερμηνεύεται ως έμμεση ένδειξη παραγωγής οξυγόνου στα φωτοσυνθετικά κύτταρα. Οι ομάδες συγκρίνουν την πειραματική συνθήκη με τον μάρτυρα, συζητούν τον ρόλο της μαγειρικής σόδας ως πηγής διαθέσιμου ανόργανου άνθρακα στο υδατικό περιβάλλον και προβλέπουν τι θα συνέβαινε αν το πείραμα πραγματοποιούνταν στο σκοτάδι. Τέλος, ελέγχουν αν επιβεβαιώθηκε η αρχική τους υπόθεση.

Πίνακας 1: Συνοπτική οργάνωση του σεναρίου

Διδακτική ώρα	Κεντρικό ερώτημα	Κύρια δραστηριότητα	Παραγόμενο τεκμήριο
1η	Από πού προέρχεται η μάζα του φυτού;	Van Helmont, θεωρία, διαδραστικές ασκήσεις	Αρχική υπόθεση και απαντήσεις φύλλου εργασίας
2η	Πώς επηρεάζουν φως και CO_2 τον ρυθμό;	Ψηφιακή προσομοίωση και γραφικές παραστάσεις	Πίνακες δεδομένων, συμπεράσματα, αναθεωρημένη υπόθεση
3η	Μπορούμε να παρατηρήσουμε έμμεσα την παραγωγή O_2;	Floating Leaf Disk Assay με μάρτυρα	Μετρήσεις επίπλευσης, ερμηνεία και τελική σύνθεση

Αξιολόγηση και αναστοχασμός

Η αξιολόγηση είναι ενσωματωμένη σε όλη τη διδακτική ακολουθία και συνδέεται με τα παραγόμενα τεκμήρια κάθε φάσης. Η αρχική δημοσκόπηση λειτουργεί διαγνωστικά, οι υποθέσεις, τα φύλλα εργασίας, οι πίνακες δεδομένων, οι γραφικές παραστάσεις και οι συζητήσεις των ομάδων παρέχουν στοιχεία διαμορφωτικής αξιολόγησης, ενώ η επανάληψη της ίδιας ερώτησης στο τέλος επιτρέπει σύγκριση αρχικών και τελικών αντιλήψεων. Η τελική ερώτηση σύνθεσης ζητά από τους μαθητές να εξηγήσουν στον Van Helmont, με βάση όσα διερεύνησαν στις τρεις ώρες, τι συνέβη στην ιτιά του. Με αυτόν τον τρόπο ελέγχεται όχι μόνο η ανάκληση της εξίσωσης αλλά και η ικανότητα σύνδεσης ιστορικού προβλήματος, δεδομένων, επιστημονικού μοντέλου και πειραματικής τεκμηρίωσης.

Η χρήση σταθερών ομάδων με εναλλασσόμενους ρόλους υποστηρίζει τη συνέχεια της ερευνητικής διαδικασίας: η ίδια ομάδα που διατυπώνει την αρχική υπόθεση είναι εκείνη που τη δοκιμάζει στην προσομοίωση και στο πραγματικό πείραμα. Ο διαδραστικός πίνακας λειτουργεί ως κοινός χώρος οργάνωσης και παρουσίασης, ενώ η εναλλακτική χρήση Plickers επιτρέπει την εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης ακόμη και όταν δεν υπάρχουν ατομικές συσκευές.

Συζήτηση

Η δομή του σεναρίου βασίζεται σε μια σκόπιμη ακολουθία «ιστορικό πρόβλημα → επιστημονικό μοντέλο → ψηφιακή διερεύνηση → πραγματικός πειραματισμός → αναθεώρηση εξήγησης». Η τεχνολογία εντάσσεται σε ολοκληρωμένο σχέδιο με σαφή στοχοθεσία, καθοδηγούμενη διερεύνηση, συνεργατική οργάνωση και διαμορφωτική αξιολόγηση. Η προσομοίωση επιτρέπει τον ελεγχόμενο χειρισμό μεταβλητών, ενώ το πραγματικό πείραμα προσθέτει την εμπειρία του ζωντανού υλικού και του πειραματικού μάρτυρα. Με αυτόν τον τρόπο τα ψηφιακά εργαλεία λειτουργούν συμπληρωματικά προς τον εργαστηριακό πειραματισμό και όχι ως υποκατάστατό του.

Πρακτικοί περιορισμοί είναι η ανάγκη πρόσβασης σε διαδίκτυο και συσκευές κατά τις δύο πρώτες ώρες, η εξοικείωση του εκπαιδευτικού με τα ψηφιακά εργαλεία και η προετοιμασία του εργαστηριακού μέρους. Η πρόβλεψη Plickers μειώνει την εξάρτηση από ατομικές συσκευές. Για το πείραμα των δίσκων φύλλου απαιτείται προκαταρκτική δοκιμή, ώστε να επιλεγεί κατάλληλο φυτικό υλικό, να επιτευχθεί ικανοποιητική διήθηση με τη σύριγγα και να ελεγχθεί ο χρόνος επίπλευσης. Επειδή το σενάριο αποτελεί διδακτική πρόταση και όχι αναφορά εμπειρικής έρευνας με συλλεγμένα δεδομένα τάξης, δεν διατυπώνονται ισχυρισμοί για μετρημένη μαθησιακή αποτελεσματικότητα. Η αποτίμησή του αφορά τη συνοχή σχεδιασμού, τη δυνατότητα εφαρμογής και τα τεκμήρια μάθησης που προβλέπεται να συλλεχθούν.

Συμπεράσματα

Το προτεινόμενο σενάριο οργανώνει τη διδασκαλία της φωτοσύνθεσης ως συνεχή διερευνητική διαδρομή. Η επιστροφή στο αίνιγμα του Van Helmont δίνει στους μαθητές ένα σταθερό ερώτημα αναφοράς, απέναντι στο οποίο μπορούν να συγκρίνουν τις αρχικές τους αντιλήψεις με την εξήγηση που οικοδομούν μέσα από θεωρία, ψηφιακά δεδομένα και πραγματικό πειραματισμό. Η προσομοίωση, ο διαδραστικός πίνακας και τα εργαλεία διαμορφωτικής αξιολόγησης δεν αντιμετωπίζονται ως αυτοσκοπός, αλλά υπηρετούν συγκεκριμένες λειτουργίες: οργάνωση συνεργασίας, ελεγχόμενη διερεύνηση μεταβλητών, οπτικοποίηση, καταγραφή απαντήσεων και ανατροφοδότηση. Το πραγματικό πείραμα συμπληρώνει την ψηφιακή διερεύνηση, προσθέτοντας χειρισμό ζωντανού υλικού, μάρτυρα και ερμηνεία παρατηρήσεων. Μελλοντική εφαρμογή του σεναρίου σε τάξη θα μπορούσε να συνοδευτεί από συστηματική καταγραφή των αρχικών και τελικών εξηγήσεων των μαθητών, ώστε να διερευνηθεί εμπειρικά η εννοιολογική μεταβολή.

Βιβλιογραφικές και ηλεκτρονικές πηγές

Marmaroti, P., & Galanopoulou, D. (2006). Pupils' understanding of photosynthesis: A questionnaire for the simultaneous assessment of all aspects. International Journal of Science Education, 28(4), 383–403. https://doi.org/10.1080/09500690500277805

Métioui, A., Matoussi, F., & Trudel, L. (2016). The teaching of photosynthesis in secondary school: A history of the science approach. Journal of Biological Education, 50(3), 275–289. https://doi.org/10.1080/00219266.2015.1085427

Open Source Physics @ Singapore. (n.d.). Factors affecting photosynthesis [HTML5 simulation]. https://iwant2study.org/ospsg/index.php/interactive-resources/biology/

Panellinio Scholiko Diktyo. (n.d.). Fotosynthesi https://video.sch.gr/asset/detail/V2XFfkgWiZPqNCXNaYtzRpfS/h1PRQdYaRRjWcDOGUN7hJFpS

Photodentro. (n.d.). I diadikasia tis fotosynthesis http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/10472

Photodentro. (n.d.). Ta vasika stadia tis fotosynthesis http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/10459

Photodentro. (n.d.). O rolos tou fotos sti synthesi amylou https://photodentro.edu.gr/video/r/8522/762?locale=el

Science Buddies. (n.d.). Study photosynthesis with the floating leaf disk assay [Lesson plan]. https://www.sciencebuddies.org/teacher-resources/lesson-plans/photosynthesis-leaf-disk-assay

Smetana, L. K., & Bell, R. L. (2012). Computer simulations to support science instruction and learning: A critical review of the literature. International Journal of Science Education, 34(9), 1337–1370. https://doi.org/10.1080/09500693.2011.605182

Sun, Y., Yan, Z., & Wu, B. (2022). How differently designed guidance influences simulation-based inquiry learning in science education: A systematic review. Journal of Computer Assisted Learning, 38(4), 960–976. https://doi.org/10.1111/jcal.12667

Έξυπνο Φως με Τεχνητή Νοημοσύνη. Διδακτικό σενάριο για τις Τ.Π.Ε. στην ΣΤ' Δημοτικού με το micro:bit CreateAI.

Συλιγάρδου Φωτεινή, Εκπαιδευτικός ΠΕ86, M.Sc., M.Ed.
Λουμπάκη Μαρία, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, M.Ed.,

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα διδακτικό σενάριο βασισμένο στη Μάθηση μέσω Έργου, που στοχεύει στην εισαγωγή της έννοιας της Μηχανικής Μάθησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Με τη χρήση του micro:bit CreateAI, οι μαθητές/-τριες σχεδιάζουν μια υποστηρικτική συσκευή για ηλικιωμένους, η οποία ελέγχει τον φωτισμό μέσω αναγνώρισης κινήσεων. Μέσα από τον κύκλο «συλλογή-εκπαίδευση-δοκιμή-κατασκευή», οι μαθητές/-τριες μεταβαίνουν από τον παραδοσιακό προγραμματισμό σε πιθανολογικά μοντέλα, κατανοώντας τον ρόλο των δεδομένων και της ανθρώπινης απόφασης. Το διδακτικό σενάριο προάγει την υπολογιστική σκέψη και την κοινωνική ενσυναίσθηση, μετατρέποντας την Τεχνητή Νοημοσύνη από «μαύρο κουτί» σε προσβάσιμο εργαλείο.

Λέξεις-κλειδιά: micro:bit CreateAI, Μηχανική Μάθηση.

Smart Light with Artificial Intelligence. Teaching scenario for ICT in 6th grade with micro:bit CreateAI

Siligardou Fotini, Primary ICT Teacher, M.Sc., M.Ed.
Λουμπάκη Μαρία, Primary School Teacher, M.Ed.

Abstract

This paper presents an innovative pedagogical scenario based on Project-Based Learning (PBL), aiming to introduce the concept of Machine Learning in Primary Education. By leveraging the micro:bit CreateAI, students design an assistive device for the elderly that controls lighting via gesture recognition. Through the "collect–train–test–create" cycle, students transition from traditional programming to probabilistic models, developing an understanding of the role of data and human decision-making. The pedagogical scenario fosters computational thinking and social empathy, transforming Artificial Intelligence from a "black box" into an accessible tool.

Key-words: micro:bit CreateAI, Machine Learning.

Εισαγωγή

Το BBC micro:bit αναγνωρίζεται διεθνώς ως ένα από τα πιο σημαντικά εργαλεία για τη διδασκαλία του προγραμματισμού και την ενσωμάτωση της επιστημολογίας του STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) στην Πρωτοβάθμια Εκπαί-

δευση (Asa'ad, 2025). Μια συστηματική ανασκόπηση των τελευταίων δέκα ετών καταδεικνύει ότι η ενσωμάτωσή του στο Δημοτικό σχολείο καλλιεργεί δεξιότητες όπως η αυτονομία, η συνεργασία και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών (Papadaki, 2025). Η χρήση του σε διεπιστημονικά σενάρια STEM επιτρέπει στα παιδιά να δημιουργούν, μετατρέποντας τις θεωρητικές γνώσεις σε πρακτικές κατασκευές, όπως αυτοματοποιημένα συστήματα και έξυπνες συσκευές και γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ φυσικού και ψηφιακού κόσμου (Papadaki, 2025· Kvassayova et al., 2023).

Αυτή η πρακτική ενασχόληση αποτελεί το θεμέλιο για την ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης**,** καθώς το micro:bit συνδυάζει αποτελεσματικά τον οπτικό προγραμματισμό με πλακίδια (block-based programming) και τον φυσικό υπολογισμό (Papadaki, 2025). Έρευνες επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με το micro:bit οδηγούν σε σημαντικά οφέλη στην κατανόηση θεμελιωδών υπολογιστικών εννοιών, όπως οι ακολουθίες, οι βρόχοι και οι δομές επιλογής (Redondo-Duarte et al., 2026). Ο συνδυασμός του προγραμματισμού με την άμεση αλληλεπίδραση μέσω αισθητήρων και ενεργοποιητών βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και δημιουργικότητας σε σενάρια του πραγματικού κόσμου (Kastner-Hauler et al., 2022· Noh & Lee, 2020).

Στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον, η υπολογιστική σκέψη επεκτείνεται πλέον και στον εγγραμματισμό στην Τεχνητή Νοημοσύνη (AI literacy)**,** ο οποίος θεωρείται απαραίτητος ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να κατανοούν τις κοινωνικές και ηθικές προεκτάσεις των τεχνολογιών που χρησιμοποιούν (Daher, 2025· Long & Magerko, 2020). Ο εγγραμματισμός αυτός συνδέεται άρρηκτα με τη Μηχανική Μάθηση**,** καθώς τα συστήματα Τεχνητής Νοημοσύνης δεν ακολουθούν απλώς προκαθορισμένες εντολές, αλλά «εκπαιδεύονται» μέσω δεδομένων για να αναγνωρίζουν πρότυπα (Redondo-Duarte et al., 2026). Η εισαγωγή στις έννοιες της Μηχανικής Μάθησης βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες του Δημοτικού σχολείου να αντιληφθούν τον ανθρώπινο ρόλο στη συλλογή δεδομένων και τους κινδύνους προκατάληψης (bias), αναπτύσσοντας κριτική σκέψη απέναντι στον τρόπο με τον οποίο οι αποφάσεις των δημιουργών διαμορφώνουν την αλγοριθμική συμπεριφορά (Morales-Navarro et al., 2023).

Προκειμένου να γίνει αυτή η σύνθετη έννοια προσιτή, το micro:bit CreateAI εισάγει μια σημαντική καινοτομία προσφέροντας μια Ενσώματη προσέγγιση στη Μηχανική Μάθηση (Embodied Machine Learning), επιτρέποντας στους μαθητές και στις μαθήτριες να εκπαιδεύουν μοντέλα χρησιμοποιώντας τις κινήσεις του σώματός τους (Bilstrup et al., 2025). Με τον τρόπο αυτό η Τεχνητή Νοημοσύνη παρουσιάζεται ως ένα «διαφανές κουτί», αποκαλύπτοντας τη λογική πίσω από την εκπαίδευση των δεδομένων (Bilstrup et al., 2025, McDaniel, 2024).

Οι δυνατότητες εφαρμογής του micro:bit CreateAI στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ευρείες και πλήρως ευθυγραμμισμένες με διεθνή πρότυπα, όπως αυτά της CSTA (CSTA, 2026). Οι μαθητές/-τριες μπορούν να υλοποιήσουν καινοτόμα έργα, συνδυά-

ζοντας την επέκταση CreateAI του περιβάλλοντος προγραμματισμού Microsoft MakeCode με την αλληλεπίδραση με το micro:bit. Μέσα από τον κύκλο συλλογής, εκπαίδευσης και δοκιμής, τα παιδιά αποκτούν μια βιωματική κατανόηση του τρόπου που οι αποφάσεις τους στη διαχείριση των δεδομένων, επηρεάζουν τη λειτουργία των συστημάτων Τεχνητής Νοημοσύνης (Redondo-Duarte et al., 2026· Morales-Navarro et al., 2023 · Cárdenas Domínguez et al., 2023**).**

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα διδακτικό σενάριο όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να αντιμετωπίσουν ένα πραγματικό πρόβλημα: ηλικιωμένα άτομα με περιορισμένη κινητικότητα δυσκολεύονται να φτάσουν τους διακόπτες φωτισμού στο σπίτι τους. Η πρόκληση είναι να σχεδιάσουν μια έξυπνη συσκευή που θα ελέγχει τον φωτισμό μέσω Μηχανικής Μάθησης. Η συσκευή θα «εκπαιδευτεί» από τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες ώστε να αναγνωρίζει δύο συγκεκριμένες ενέργειες: ένα δυνατό χειροκρότημα (ηχητική ώθηση) για το άναμμα του φωτός και ένα κυματιστό κούνημα των χεριών (κίνηση) για το σβήσιμο.

Ταυτότητα σεναρίου

Τίτλος: Έξυπνο Φως με Τεχνητή Νοημοσύνη

Τάξη: ΣΤ’ Δημοτικού

Μάθημα/Γνωστικό Αντικείμενο: Τ.Π.Ε.

Θεματικό πεδίο: Αλγοριθμική και προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων

Θεματικές ενότητες: Προγραμματισμός και προγραμματιστικά περιβάλλοντα, Επίλυση προβλημάτων με προγραμματιστικά εργαλεία (ρομποτική και αυτοματισμοί)

Χρονική διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

Διδακτικοί Στόχοι

Με τη διδακτική διαδικασία επιδιώκεται να επιτευχθούν μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες μετά την υλοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας αναμένεται να είναι σε θέση:

- Γνωστικοί στόχοι:
    - Να κατανοήσουν τον κύκλο ζωής ενός μοντέλου Μηχανικής Μάθησης
    - Να κατανοήσουν τη λειτουργία των αισθητήρων (μικρόφωνο, επιταχυνσιόμετρο) του micro:bit.
- Στόχοι δεξιοτήτων:
    - Ανάπτυξη υπολογιστικής σκέψης μέσω του προγραμματισμού με πλακίδια στο MakeCode.
    - Συλλογή και ταξινόμηση δεδομένων κίνησης και ήχου.

- Συνεργασία σε ομάδες για την επίλυση τεχνικών προβλημάτων.

- Στόχοι στάσεων:
  - Καλλιέργεια ενσυναίσθησης για τις ανάγκες των ηλικιωμένων.
  - Κριτική στάση απέναντι στην ποιότητα των δεδομένων και την προκατάληψη της Τεχνητής Νοημοσύνης.

Διδακτική Μεθοδολογία

Η σχεδίαση και η υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου βασίζεται στη Μάθηση μέσω Έργου (Project-Based Learning - PBL), η οποία αναγνωρίζεται διεθνώς ως μία από τις πλέον αποτελεσματικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την εισαγωγή της Τεχνητής Νοημοσύνης και της Μηχανικής Μάθησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Chai et al., 2021). Μέσω της εμπλοκής τους σε αυθεντικές διαδικασίες επίλυσης προβλήματος, οι μαθητές και οι μαθήτριες καθοδηγούνται στην ενεργό διερεύνηση, στον σχεδιασμό και στη δημιουργία λειτουργικών λύσεων. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει την απομυθοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης, μετατρέποντάς την από «μαύρο κουτί» σε ένα προσβάσιμο σχεδιαστικό εργαλείο.

Παράλληλα, το σενάριο αξιοποιεί τις αρχές της Ενσώματης Μάθησης (Embodied Learning), συνδέοντας άμεσα τις αφηρημένες υπολογιστικές έννοιες με τη φυσική δραστηριότητα και τη σωματική εμπειρία των μαθητών/-τριων (Papadometrinou et al., 2023). Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές/-τριες αξιοποιούν τις ίδιες τις κινήσεις του σώματός τους ως πρωτογενή δεδομένα εισόδου (data inputs) για την εκπαίδευση του μοντέλου Μηχανικής Μάθησης. Η φυσική αυτή αλληλεπίδραση με το υλικό (hardware - micro:bit) διευκολύνει τη διαισθητική κατανόηση του κύκλου εισαγωγής, επεξεργασίας και εξόδου των δεδομένων, ενισχύοντας τη γνωστική αφομοίωση μέσω της αισθητηριοκινητικής εμπειρίας.

Τέλος, η διδακτική διαδικασία χρησιμοποιεί της αρχές της Κατασκευαστικής Θεωρίας Μάθησης (Constructionism) του Seymour Papert και τις αρχές της Ομαδοσυνεργατικής Μάθησης (Resnick, 2017). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η ουσιαστική μάθηση επιτυγχάνεται όταν οι μαθητές/-τριες εμπλέκονται ενεργά στη δημιουργία ενός απτού τεχνουργήματος (meaningful artifact) που έχει νόημα για τους ίδιους, όπως στην προκείμενη περίπτωση, μιας υποστηρικτικής συσκευής για ηλικιωμένους. Δουλεύοντας σε μικρές ομάδες, οι μαθητές/-τριες διαπραγματεύονται ιδέες, αλληλεπιδρούν, συνδιαμορφώνουν τα μοντέλα τους και αναπτύσσουν παράλληλα την κοινωνική τους ενσυναίσθηση και τις δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης.

Προαπαιτούμενες γνώσεις και γνωστικές δυσκολίες

Το διδακτικό σενάριο απευθύνεται σε μαθητές/-τριες της ΣΤ’ Δημοτικού οπότε θεωρείται ότι είναι ήδη εξοικειωμένοι/-ες με το περιβάλλον του MakeCode από προηγούμενες τάξεις. Η κατανόηση της ανάγκης διάσπασης ενός προβλήματος σε μικρότερα κομμάτια και η εισαγωγή της έννοιας της Μηχανικής Μάθησης αναμένεται να δυσκολέψουν τους μαθητές/-τριες. Ωστόσο, το micro:bit CreateAI είναι ιδανικό περιβάλλον για την κατανόηση και τον πειραματισμό με βασικές έννοιες, καθώς παρέχει άμεση οπτικοποίηση όλων των ενεργειών μειώνοντας την ποσότητα της πληροφορίας

που απαιτείται να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές/-τριες, βοηθώντας τους να επικεντρωθούν στην επίλυση ενός προβλήματος. Οι δραστηριότητες έχουν σχεδιαστεί ώστε να ξεπεραστούν οι παραπάνω δυσκολίες ωστόσο ίσως χρειαστεί η καθοδήγηση και κατάλληλη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού σε κάποιες ομάδες. Τέλος, ίσως κάποιες ομάδες δυσκολευτούν στην διασύνδεση του micro:bit οπότε να χρειαστεί η βοήθεια από τον/την εκπαιδευτικό.

Φάσεις Υλοποίησης

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο έχει σχεδιαστεί για να υλοποιηθεί σε τρεις διδακτικές ώρες, καλύπτοντας την αλληλουχία πέντε διαδοχικών φάσεων.

Φάση 1: Έναυσμα και Προβληματισμός

Η πρώτη φάση (διάρκειας 20 λεπτών) επικεντρώνεται στην ευαισθητοποίηση των μαθητών και στην πλαισίωση του προβλήματος. Αρχικά, παρουσιάζονται οι καθημερινές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα ηλικιωμένα άτομα, με έμφαση στη δυσκολία πρόσβασης στον οικιακό φωτισμό. Ακολουθεί αναστοχαστική συζήτηση στην τάξη σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι σύγχρονες τεχνολογίες και η υποστηρικτική τεχνολογία μπορούν να ενισχύσουν την αυτόνομη διαβίωση των ατόμων αυτών.

Φάση 2: Έρευνα και Συλλογή Δεδομένων

Στη δεύτερη φάση (διάρκειας 25 λεπτών), οι μαθητές/-τριες εισάγονται στη διαδικασία συλλογής δεδομένων κάνοντας χρήση του εργαλείου micro:bit CreateAI. Εργαζόμενοι σε ζεύγη, αναλαμβάνουν διακριτούς ρόλους: ο ένας μαθητής προσαρμόζει τη συσκευή micro:bit στον καρπό του και εκτελεί τις καθορισμένες χειρονομίες —όπως το χειροκρότημα και το κούνημα του χεριού— ενώ ο άλλος επιβλέπει και καταγράφει τα αντίστοιχα δείγματα στο σύστημα. Παράλληλα, οι ομάδες συλλέγουν δεδομένα «θορύβου» (background noise) από το περιβάλλον, ώστε να διασφαλιστεί η αξιοπιστία του μοντέλου και να αποφευχθούν ανεπιθύμητες ενεργοποιήσεις.

Φάση 3: Εκπαίδευση και Δοκιμή Μοντέλου

Η τρίτη φάση (διάρκειας 25 λεπτών) περιλαμβάνει την εκπαίδευση και την αξιολόγηση του μοντέλου Μηχανικής Μάθησης στο περιβάλλον CreateAI. Οι μαθητές/-τριες εκπαιδεύουν το αλγοριθμικό μοντέλο με τα δεδομένα που συνέλεξαν και στη συνέχεια ελέγχουν στην πράξη την ακρίβεια των προβλέψεών του. Σε περίπτωση που διαπιστωθεί ότι το μοντέλο χρειάζεται επιπλέον εκπαίδευση, οι μαθητές/-τριες εμπλέκονται σε μια επαναληπτική διαδικασία σχεδιασμού (iterative design), συλλέγοντας επιπλέον ή ποιοτικότερα δείγματα για τη βελτίωσή του.

Φάση 4: Προγραμματισμός και Υλοποίηση

Στην τέταρτη φάση (διάρκειας 45 λεπτών), πραγματοποιείται η ενσωμάτωση του εκπαιδευμένου μοντέλου στο περιβάλλον προγραμματισμού Microsoft MakeCode. Οι μαθητές/-τριες αναπτύσσουν τον απαραίτητο αλγόριθμο, ο οποίος ορίζει ότι κατά την αναγνώριση της χειρονομίας "Hand Clap" προβάλλεται το αντίστοιχο εικονίδιο φωτός και ενεργοποιείται η οθόνη LED (Light ON). Αντίστοιχα, όταν το σύστημα αναγνωρίσει τη χειρονομία "Hand Wave", η οθόνη LED απενεργοποιείται (Light OFF), ολοκληρώνοντας έτσι τη λειτουργικότητα της υποστηρικτικής συσκευής.

Φάση 5: Παρουσίαση και Αναστοχασμός

Η τελευταία φάση (διάρκειας 20 λεπτών) είναι αφιερωμένη στην κοινοποίηση και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Οι ομάδες παρουσιάζουν τις λειτουργικές συσκευές τους στην ολομέλεια της τάξης, εξηγούν τη λογική της σχεδίασής τους και αναστοχάζονται γύρω από τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν κατά τη διαδικασία εκπαίδευσης της Τεχνητής Νοημοσύνης.

Αξιολόγηση

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τη διαμορφωτική αξιολόγηση μέσω της συστηματικής παρατήρησης των μαθητών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, εστιάζοντας στις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και στη συνεργασία τους για την εκπαίδευση των μοντέλων. Κεντρικό ρόλο στην αξιολόγηση μπορεί να έχει η διαδικασία της ετεροαξιολόγησης (peer testing), όπου οι μαθητές/-τριες χρησιμοποιούν ειδικά φύλλα δοκιμής για να ελέγξουν τα μοντέλα των συμμαθητών τους, εντοπίζοντας αστοχίες και αναπτύσσοντας κριτική σκέψη γύρω από τη σημασία της ποικιλομορφίας των δεδομένων και της προκατάληψης.

Πιθανές επεκτάσεις - Προσαρμογές

Ως επέκταση του συγκεκριμένου σεναρίου στην περίπτωση που ο χρόνος το επιτρέπει προτείνεται η κατασκευή συσκευής τους με απλά υλικά. Σε περίπτωση που οι μαθητές/-τριες είναι εξοικειωμένοι/-νες ή με εργαλεία τρισδιάστατης σχεδίασης μπορούν να σχεδιάσουν και να εκτύπωσουν την συσκευή τους σε τρισδιάστατο εκτυπωτή.

Βιβλιογραφικές Πηγές

Asa'ad, I. A. U.-S. (2025). Uses of the Micro:bit and Its Relationship with Artificial Intelligence. *International Research Journal of Innovations in Engineering and Technology (IRJIET)*, *9*(4), 57-60. https://doi.org/10.47001/IRJIET/2025.904008

Bilstrup, K. E. K., Kaspersen, M. H., Bouvin, N. O., & Petersen, M. G. (2025). The ML-Machine Toolkit: Empowering Teachers and Education Professionals to Explore Embodied Approaches to Teaching Machine Learning. In N. J. Nunes, V. Nisi, I. Oakley, Q. Yang, & C. Zheng (Eds.), *DIS 2025 - Proceedings of the*

2025 ACM Designing Interactive Systems Conference (pp. 535-551). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3715336.3735737

Cárdenas Domínguez, M. I., Molas, L., & Puertas Prats, E. (2023). Artificial intelligence with micro:bit in the classroom. In *Robotics in education: Proceedings of the RiE 2023 conference* (pp. 337-350). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-38454-7_28

Chai, C. S., Chiu, T. K., Wang, X., Jiang, F., & Lin, X. X. (2021). Modeling primary students' behavioral intentions to learn Artificial Intelligence. Computers and Education: Artificial Intelligence, 2, 100028. [https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100028]

CSTA. (2026). *2026 CSTA PK–12 Computer Science Standards - Validated Alignment of First Lessons with micro:bit CreateAI*.

Daher, R. (2025). Integrating AI literacy into teacher education: A critical perspective paper. *Discover Artificial Intelligence*, *5*, 217. https://doi.org/10.1007/s44163-025-00475-7

Kastner-Hauler, O., Tengler, K., Sabitzer, B., & Lavicza, Z. (2022). Combined effects of block-based programming and physical computing on primary students' computational thinking skills. *Frontiers in Psychology*, *13*, 875382. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.875382

Kvassayova, N., Klimo, M., & Kvassay, M**.** (2023). The Use of BBC micro: Bit in Automatic Irrigation System through Cross-Curricular Teaching of Biology and Informatics. In *2023 IEEE 12th International Conference on Intelligent Data Acquisition and Advanced Computing Systems: Technology and Applications (IDAACS)* (Vol. 1, pp. 1114-1119). IEEE. https://doi.org/10.1109/IDAACS58523.2023.10348981

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). https://doi.org/10.1145/3313831.3376727

McDaniel, A. M. (2024). Integrating Artificial Intelligence in STEM Education: Enhancing Learning Through Smart Technologies. *American Journal of STEM Education: Issues and Perspectives*, *7*, 1-10.

Morales-Navarro, L., Shah, M., & Kafai, Y. B. (2024). Not Just Training, Also Testing: High School Youths' Perspective-Taking through Peer Testing Machine Learning-Powered Applications. In *Proceedings of the 55th ACM Technical Symposium on Computer Science Education V. 1 (SIGCSE 2024)*. https://doi.org/10.1145/3626252.3630899

Noh, J., & Lee, J. (2020). Effects of robotics programming on the computational thinking and creativity of elementary school students. *Educational Technology Research and Development*, *68*, 463–484. https://doi.org/10.1007/s11423-019-09708-w

Papadaki, E. (2025). The BBC micro:bit in Primary Schools: A Systematic Review on Computational Thinking, Creativity, and Pedagogical Strategies. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, *5*(2), 1611-1620. https://doi.org/10.25082/AMLER.2025.02.015

Papadometrinou, M., Ioannou, A., & Xanthouredaki, M. (2023). Embodied learning and computational thinking in primary education: A systematic review. Educational Technology Research and Development, 71(4), 1621–1645. [https://doi.org/10.1007/s11423-023-10212-w]

Redondo-Duarte, S., Sáez-López, J.-M., Pena-Garrido, M., & Morales-Cevallos, M.-B. (2026). Exploring Artificial Intelligence Through Robotics and Machine Learning: Perceptions of Pre-Service Teachers, Elementary School Students, and In-Service Teachers. *Education Sciences*, *16*(8), 1214. https://doi.org/10.3390/educsci16081214

Resnick, M. (2017). Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play. MIT Press.

Κάτω από την επιφάνεια του "παγόβουνου": Βιωματικό εργαστήριο εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Τοκμακίδου Ελπίδα, Σ.Ε. Π.Ε.70, M.Ed.
Τσακμαλή Μαρία Αντιόπη, Σ.Ε. Π.Ε.87, M.Sc ,

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει τον σχεδιασμό και τα στάδια υλοποίησης ενός βιωματικού εργαστηρίου που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, εστιάζοντας στην ενδυνάμωση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων. Καθώς στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής κοινότητας βρίσκεται πάντοτε η παιδαγωγική σχέση, το θέμα της αποτελεσματικής επικοινωνίας αποτελεί διαχρονικά το ζητούμενο για την εδραίωση της σχέσης αυτής. Μέσα από συμμετοχικές τεχνικές, ανάλυση μελετών περίπτωσης για τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και τη χρήση της μεταφοράς του «παγόβουνου», το εργαστήριο στοχεύει στην προσωπική εμπλοκή των συμμετεχόντων. Εκκινώντας από τα βασικά δομικά στοιχεία κάθε επικοινωνίας κι αναγνωρίζοντας τα είδη της, φωτίζονται οι διευκολυντικοί παράγοντες όσο και τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την ουσιαστική έκβασή της.

Λέξεις-Κλειδιά: επικοινωνία, παιδαγωγική σχέση, ενεργητική ακρόαση, ενσυναίσθηση

Beneath the Surface of the "Iceberg": An Experiential Workshop for Teachers on Cultivating Communication Skills

Tokmakidou Elpida, E.C., Teacher, M.Ed.
Tsakmali Maria Antiopi, E.C. M.Sc.

Abstracts

This paper presents the design and implementation stages of an experiential workshop addressed to teachers, focusing on the enhancement of their communication skills. As the pedagogical relationship remains a constant focal point of interest within the educational community, the issue of effective communication has always been central to establishing this relationship. Through participatory techniques, the analysis of case studies on verbal and non-verbal communication, and the use of the "iceberg" metaphor, the workshop aims at the personal engagement of participants. Starting from the basic structural elements of communication and identifying its various types, the workshop sheds light on both the facilitating factors and the obstacles that hinder its effective outcome.

Key-Words: communication, pedagogical relationship, active listening, empathy

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η επικοινωνία αναδεικνύεται ως ένα ολοένα πιο κρίσιμο πεδίο παιδαγωγικού προβληματισμού και πρακτικής εφαρμογής. Παρά τη σημασία της όμως, παραμένει συχνά το λιγότερο συνειδητά καλλιεργημένο πεδίο της εκπαιδευτικής πράξης, μια έλλειψη που αποκτά αυξημένη βαρύτητα σε ένα περιβάλλον που μεταβάλλεται ραγδαία, με πολλαπλές πηγές πληροφόρησης και σύνθετες κοινωνικές συμπεριφορές. Στο πλαίσιο αυτό το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αντιμετωπίζει νέες προκλήσεις που απαιτούν μια ριζική μετατόπιση της παιδαγωγικής του ταυτότητας. Ο παραδοσιακός ρόλος του «κατόχου και μεταδότη γνώσεων» δίνει τη θέση του στον «ειδικό της μαθησιακής διαδικασίας», εκείνον δηλαδή που γνωρίζει πώς να δημιουργεί τις ιδανικές προϋποθέσεις για την ανάδειξη του δυναμικού όλων των μαθητών/τριών του. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει πλέον ως συντονιστής, διευκολυντής-διαμεσολαβητής και εμψυχωτής της μαθητικής ομάδας, μετακινούμενος από το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας σε έναν πιο περιφερειακό, υποστηρικτικό ρόλο. Αυτή η μετατόπιση προϋποθέτει την κατανόηση ότι η ακρόαση δεν ταυτίζεται με την ακοή. Ενώ η ακοή αποτελεί τη φυσιολογική αίσθηση με την οποία προσλαμβάνουμε τους ήχους, η ακρόαση είναι μια ενεργή γνωστική διαδικασία που απαιτεί προσοχή, επεξεργασία και, κυρίως, ερμηνεία του μηνύματος. Αυτή η προσέγγιση της ενεργητικής ακρόασης έχει τις απαρχές της στην ανθρωπιστική θεωρία του Carl Rogers, ο οποίος την όρισε ως τη διαδικασία ανάπτυξης μιας σαφούς κατανόησης των ανησυχιών του ομιλητή (Kourmousi et al., 2017). Έτσι, η οικοδόμηση της σχολικής κοινότητας βασίζεται στην «παρουσία και επίγνωση» του εκπαιδευτικού ενισχύοντας το συλλογικό αίσθημα του ανήκειν (Lipari, 2010 όπως αναφέρεται στο Martín de Hijas-Larrea et al., 2025).

Η ανάληψη των παραπάνω ρόλων απαιτεί από τον εκπαιδευτικό την καλλιέργεια δεξιοτήτων που υπερβαίνουν την απλή γνωστική κατάρτιση. Ωστόσο, η ενδυνάμωση των μαθητών σε ήπιες δεξιότητες, όπως η ενεργητική ακρόαση και η ενσυναίσθηση, δεν μπορεί να επιτευχθεί αν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δεν έχει κατανοήσει πλήρως τα δομικά συστατικά στοιχεία της επικοινωνίας. Καθώς οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν μεγάλο μέρος του εργασιακού τους χρόνου στη διαχείριση των συνεπειών μιας ελλιπούς ή αποτυχημένης επικοινωνίας, η ίδια η επικοινωνία αναδεικνύεται στη «ραχοκοκαλιά» του εκπαιδευτικού έργου (Τσακαλίδου & Γκούτζιου, 2023).

Για να ανταποκριθεί σε αυτό το έργο, ο εκπαιδευτικός οφείλει πρώτα να ευαισθητοποιηθεί ο ίδιος στις παραμέτρους που καθορίζουν τη συνάντηση με τον «Άλλον». Καλείται να αντιληφθεί ότι η επικοινωνία είναι μια κοινωνική δραστηριότητα διπλής κατεύθυνσης, όπου η ανατροφοδότηση και η αντιστροφή των ρόλων είναι απαραίτητες για τη δημιουργία νοήματος. Η διαδικασία αυτή απαιτεί «παρουσία και επίγνωση» καθώς και την ικανότητα να μοιράζεται κανείς την εμπειρία του άλλου χωρίς απαραίτητα να συμφωνεί μαζί του (Martín de Hijas-Larrea et al., 2025). Παράλληλα, η συνειδητοποίηση ότι σημαντικό μέρος του μηνύματος μεταδίδεται μέσω της γλώσσας του σώματος και των παραλεκτικών στοιχείων καθιστά αναγκαία την προσωπική του άσκηση στην αποκωδικοποίηση αυτών των σημάτων. Άλλωστε, μια οδηγία που παρεξηγείται, ένα βλέμμα που δεν αποκωδικοποιείται, μια σιωπή που ερμηνεύεται λαν-

θασμένα αποτελούν στιγμιότυπα της σχολικής καθημερινότητας που, αθροιστικά, μπορούν να επηρεάσουν την ποιότητα της μαθησιακής σχέσης.

Μέσα από αυτή την εσωτερική διεργασία, ο εκπαιδευτικός αποδεσμεύεται από τους περιοριστικούς εγκλωβισμούς της παραδοσιακής παιδαγωγικής, αναλαμβάνοντας έναν ρόλο περισσότερο διακριτικό και διαμεσολαβητικό απέναντι στη μαθητική ομάδα. Έτσι, η αυθεντία του δεν καταργείται, αλλά μετασχηματίζεται: συνδέεται πλέον άρρηκτα με τη συμπεριφορά και την προσωπικότητά του, καθώς ο ίδιος μετατρέπεται σε ένα αυθεντικό πρότυπο επικοινωνίας για τους/τις μαθητές/τριες του. Μόνο όταν ο εκπαιδευτικός κατανοήσει τι κρύβεται κάτω από την επιφάνεια του «παγόβουνου», παράλληλα με τον καταλυτικό ρόλο των συναισθημάτων, των αναγκών και των άρρητων παραδοχών -που δεν είναι άμεσα ορατές, αλλά διέπουν κάθε αλληλεπίδρασημπορεί να οδηγήσει την τάξη του στη διαμόρφωση ενός υγιούς κλίματος και στην ανάδειξη των μαθητών/τριών του σε ικανούς διαμεσολαβητές. Η ανταπόκριση σε αυτόν τον απαιτητικό ρόλο προϋποθέτει από τον εκπαιδευτικό τόσο τη γνώση της επιστημονικής θεωρίας της επικοινωνίας όσο και την εξοικείωση με κατάλληλα βιωματικά μέσα και τεχνικές, στοιχεία στα οποία επικεντρώνεται το παρόν εργαστήριο. Υπό αυτό το πρίσμα, ο προσανατολισμός προς τη συγκεκριμένη βιωματική προσέγγιση δεν στοχεύει μόνο στην ενδυνάμωση του/της εκπαιδευτικού, αλλά λειτουργεί ως το απαραίτητο όχημα για τη συνολική αναβάθμιση της σχολικής καθημερινότητας. Άλλωστε όπως έχει υποστηριχθεί (Kourmousi et al., 2017· Martín de Hijas-Larrea et al., 2025· Brinia et al., 2022), η εκπαίδευση των μαθητών/ριών σε δεξιότητες αποτελεσματικής και ενσυναισθητικής επικοινωνίας μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, στην ενίσχυση της συμμετοχής και στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού επικοινωνιακού κλίματος στη σχολική τάξη, δημιουργώντας ευνοϊκότερες προϋποθέσεις για την πρόληψη και τη διαχείριση συγκρούσεων και για την καλλιέργεια του διαλόγου και των δημοκρατικών αξιών. Με τον τρόπο αυτό, διαμορφώνεται το κατάλληλο έδαφος για την εν δυνάμει ανάδειξη μαθητών/ριών που διαθέτουν το προφίλ ενός ικανού διαμεσολαβητή· ενός ρόλου που εμφανίζεται στο προσκήνιο ως ιδανική λύση για την εξασφάλιση της ειρηνικής συνύπαρξης στο σχολικό περιβάλλον.

Θεωρητικό πλαίσιο

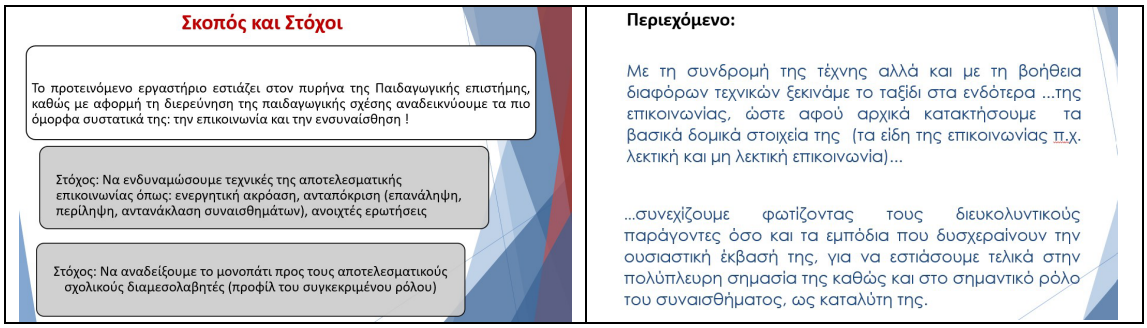
Η επικοινωνία χαρακτηρίζεται ως μια πολυσύνθετη κοινωνική δραστηριότητα και ένα φαινόμενο αλληλεπίδρασης που αφορά στη μετάδοση και λήψη μηνυμάτων μεταξύ ατόμων και ομάδων μέσω ενός συστήματος συμβόλων, όπως η γλώσσα, οι χειρονομίες και η γλώσσα του σώματος (Τσακαλίδου & Γκούτζιου, 2023). Στον εκπαιδευτικό οργανισμό, ο οποίος προσεγγίζεται ως ένα ζωντανό κοινωνικό σύστημα, η επικοινωνία συνιστά τη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται η ίδια η εκπαιδευτική πράξη και η διαδικασία επίτευξης των παιδαγωγικών στόχων (Brinia et al., 2022). Η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας αυτής εξαρτάται από την αρμονική λειτουργία των δομικών της στοιχείων: του πομπού, που κωδικοποιεί ιδέες και συναισθήματα σε σύμβολα, του μηνύματος, και του δέκτη, ο οποίος αναλαμβάνει το κρίσιμο έργο της απο-

κωδικοποίησης (Σαΐτης, 2007· Αθανασούλα-Ρέππα, 1999, όπως αναφέρονται στη Μαλάκου, 2021). Ωστόσο, η επικοινωνία δεν είναι μια ουδέτερη μεταφορά πληροφοριών, καθώς η ερμηνεία του μηνύματος από τον δέκτη επηρεάζεται καθοριστικά από το πολιτισμικό του υπόβαθρο, τις προσωπικές του προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που λειτουργούν ως «φίλτρα» (Aririguzoh, 2022). Αυτά τα στοιχεία παραμένουν συχνά κρυμμένα «κάτω από την επιφάνεια ενός παγόβουνου», όπου ενώ στην κορυφή είναι ορατός ο θυμός, στη βάση ανιχνεύονται βαθύτερα συναισθήματα όπως ο φόβος, η έλλειψη εμπιστοσύνης και η ματαίωση. Σε αυτό το σημείο, η αξιοποίηση της τέχνης μέσω της μεθοδολογίας του «Έντεχνου Συλλογισμού» λειτουργεί ως καταλύτης, καθώς προσφέρει ένα ασφαλές πλαίσιο (γνωστική ασφάλεια) για την αποκωδικοποίηση των συναισθημάτων πριν οι συμμετέχοντες μιλήσουν για τον εαυτό τους. Η ολοκλήρωση του επικοινωνιακού κύκλου απαιτεί τη διπλής κατεύθυνσης επικοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από την αντιστροφή των ρόλων και την παροχή πλήρους ανατροφοδότησης, διασφαλίζοντας ότι το μήνυμα έγινε αντιληπτό σύμφωνα με την αρχική πρόθεση του αποστολέα (Brinia et al., 2022). Και είναι συχνό το φαινόμενο η προσοχή του ακροατή να εστιάζεται λανθασμένα στο τι θα απαντήσει, αντί να προσπαθεί να αναγνωρίσει τον τόνο και τα συναισθήματα που συνοδεύουν το μήνυμα (Martín de Hijas-Larrea et al., 2025). Έτσι κεντρική παραδοχή για τον εκπαιδευτικόδιευκολυντή είναι η συνειδητοποίηση ότι η επικοινωνία υπερβαίνει κατά πολύ το λεκτικό επίπεδο. Αυτή η σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας καθιστά τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (Σ.Ν.) απαραίτητο εφόδιο για τη διαμόρφωση ενός ανοιχτού και υποστηρικτικού κλίματος, όπου οι άνθρωποι αισθάνονται ασφαλείς να εκφράζονται ελεύθερα (Goleman, 2000). Κορυφαία συνιστώσα της Σ.Ν. είναι η ενσυναίσθηση, η ικανότητα δηλαδή του ακροατή να «μπαίνει» στη θέση του συνομιλητή του και να κατανοεί με ακρίβεια τα συναισθήματα και τις σκέψεις του, χωρίς να χάνει τη δική του ταυτότητα (Μπρούζος, 2004). Όπως έχει επισημανθεί άλλωστε (Kourmousi et al., 2017), όταν η ενεργητική ακρόαση ασκείται χωρίς γνήσια ενσυναίσθηση και χρησιμοποιείται απλώς ως ένα σύνολο τεχνικών, κινδυνεύει να μοιάζει κενή και μη αυθεντική. Σύμφωνα με τον Rogers (1959, όπως αναφέρεται στο Martín de Hijas-Larrea et al., 2025), η ικανότητα αυτή ορίζεται ως η ακριβής αντίληψη του εσωτερικού πλαισίου αναφοράς του άλλου ανθρώπου, συμπεριλαμβανομένων των συναισθηματικών του στοιχείων και των νοημάτων του, «σαν να» ήταν ο ίδιος το «άλλο» πρόσωπο. Κατ' επέκταση, η ενσυναίσθηση μετουσιώνεται στην πράξη μέσω της ενεργητικής ακρόασης («ακροώμαι»), η οποία υπερβαίνει την απλή αντίληψη ήχων και απαιτεί τη συνειδητή εστίαση στον συνομιλητή, την απομάκρυνση των «θορύβων» και τον έλεγχο της τάσης για ομιλία (Μπαμπινιώτης, 1998). Η δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης στην εκπαιδευτική πράξη υλοποιείται μέσα από συγκεκριμένες τεχνικές λεκτικής παρέμβασης, όπως η χρήση ανοιχτού τύπου ερωτήσεων, η παράφραση των κύριων σημείων του ομιλητή και η αντανάκλαση συναισθήματος (Chatzinikola, 2021). Αν και οι τεχνικές αυτές αποτελούν τη βάση κάθε αποτελεσματικής επικοινωνίας, η εφαρμογή τους στη μαθητική ομάδα αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς η έμπρακτη αναγνώριση των αναγκών των παιδιών διασφαλίζει ένα περιβάλλον αποδοχής και κοινωνικής ένταξης (Martín de Hijas-Larrea et al., 2025). Όταν η επικοινωνία είναι οριζόντια και χαρακτηρίζεται από γνησιότητα, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την ειρηνική

συνύπαρξη, την πρόληψη των συγκρούσεων και την εν δυνάμει ανάδειξη των μαθητών σε ικανούς διαμεσολαβητές (Μπρούζος, 2004· Martín de Hijas-Larrea et al., 2025).

Μεθοδολογία του Προτεινόμενου Εργαστηρίου

Στο πλαίσιο του προτεινόμενου εργαστηρίου επιλέγεται η βιωματική προσέγγιση ως η πλέον ενδεδειγμένη μέθοδος για την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Κεντρικό οργανωτικό και συμβολικό σχήμα του εργαστηρίου αποτελεί η «Ομάδα σε Κύκλο». Ο κύκλος διασφαλίζει την οπτική επαφή και την ισοτιμία μεταξύ των μελών, ενώ η λειτουργία του διέπεται από ένα «μαθησιακό συμβόλαιο». Το συμβόλαιο αυτό περιλαμβάνει βασικούς κανόνες, όπως ο σεβασμός στη σειρά ομιλίας, το δικαίωμα στη σιωπή και η τήρηση του απορρήτου, στοιχεία απαραίτητα για τη δημιουργία ενός ασφαλούς επικοινωνιακού κλίματος όπου οι συμμετέχοντες μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα και χωρίς φόβο.



Εικόνα 1 & 2: Σκοπός και Στόχοι/ Περιεχόμενο του εργαστηρίου

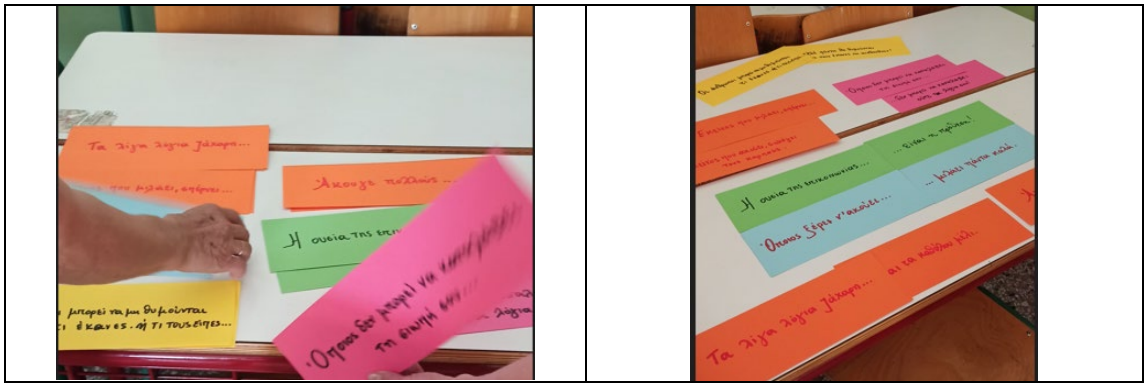
Για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων του εργαστηρίου (Εικόνα 1), αξιοποιείται μια πολυμορφική «παλέτα» εκπαιδευτικών τεχνικών και εργαλείων. Ο σχεδιασμός τους εδράζεται στην παραδοχή ότι η επικοινωνία δεν αποτελεί μια στείρα τεχνική γνώση, αλλά μια διαδικασία που απαιτεί την ενεργητική εμπλοκή και τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων, προκειμένου να επιτευχθεί ο μετασχηματισμός των στάσεων και των συμπεριφορών τους. Η μεθοδολογία ενσωματώνει συγκεκριμένα περιεχόμενα (Εικόνα 2) και εξειδικευμένα εργαλεία, ανάμεσα στα οποία ξεχωρίζουν: Η εργασία σε υποομάδες (δυάδες και τετράδες), η οποία επιτρέπει την ευέλικτη ομαδοποίηση και τη βαθύτερη αλληλεπίδραση των μελών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Το παιχνίδι ρόλων και οι προσομοιώσεις, αποτελούν τα κυρίαρχα μέσα για την πρακτική εξάσκηση στην ενεργητική ακρόαση και την ενσυναίσθηση. Μέσα από ασκήσεις όπως η ταυτόχρονη ομιλία ή η επικοινωνία «πλάτη-πλάτη», οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τα εμπόδια στην επαφή και ασκούνται στην «είσοδο» στη θέση του Άλλου. Η αξιοποίηση της τέχνης (Artful Thinking) και η συνδρομή της, μέσω πινάκων ζωγραφικής, κινηματογραφικών αποσπασμάτων και παροιμιών, λειτουργεί ως καταλύτης για την «ανακάλυψη» της ουσίας της επικοινωνίας και την αποκωδικοποίηση των συναισθημάτων. Η τεχνική της «Ανεστραμμένης Τάξης» χρησιμοποιείται για την παροχή στοχευμένων οδηγιών σχετικά με τεχνικές λεκτικής παρέμβασης (παράφραση, αντανάκλαση συναισθήματος), μεγιστοποιώντας τον χρόνο που διατίθεται για τη

βιωματική δράση. Τα παραπάνω προϋποθέτουν επίσης τη δημιουργική έκφραση των συμμετεχόντων, μέσα από τη χρήση χρωματιστών καρτελών, τη συμπλήρωση εννοιολογικών χαρτών και τη ζωγραφική, εργαλεία που διευκολύνουν την οπτικοποίηση των επικοινωνιακών εννοιών και τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Η μεθοδολογία αυτή στοχεύει στην εσωτερική αλλαγή του εκπαιδευτικού, ο οποίος, συμμετέχοντας ενεργά, δεν παραμένει απλός παρατηρητής, αλλά «συν-κινείται» με όσα βιώνει στη σχέση συνάντησης με τον Άλλον, εξελίσσοντας την παιδαγωγική του ταυτότητα.

Στάδια Υλοποίησης του Βιωματικού Εργαστηρίου

Η υλοποίηση του εργαστηρίου απευθύνεται σε μια ομάδα 20-25 εκπαιδευτικών, έχει συνολική διάρκεια τριών (3) διδακτικών ωρών (135΄) και εξελίσσεται σε έξι διαδοχικές φάσεις, ακολουθούμενες από την τελική διαδικασία της αξιολόγησης. Ο καθορισμός αυτής της κλίμακας συμμετεχόντων μπορεί να εγγυηθεί την αποτελεσματική λειτουργία του κύκλου και επιτρέπει την εύρυθμη κατανομή σε υποομάδες, στοιχεία κομβικά για την εμβάθυνση στις επικοινωνιακές δεξιότητες. Από την άλλη πλευρά τα στάδια αυτά στοχεύουν στη σταδιακή εμβάθυνση των συμμετεχόντων στην ουσία της επικοινωνιακής διαδικασίας, διασφαλίζοντας ότι καμία επιμέρους δράση δεν υπερβαίνει τα 35-40 λεπτά, ώστε να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον και η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

Φάση 1: «Τα γεφύρια της... επικοινωνίας» (20'). Η έναρξη πραγματοποιείται με μια δραστηριότητα «παγοθραύστη», όπου οι εκπαιδευτικοί κινούνται ελεύθερα στον χώρο αλληλεπιδρώντας με χρωματιστές καρτέλες που περιλαμβάνουν παροιμίες και γνωμικά. Η δράση αυτή αναδεικνύει βιωματικά την αξία της επικοινωνίας στις ανθρώπινες σχέσεις και εισάγει τη διάκριση μεταξύ λεκτικής και μη λεκτικής μετάδοσης νοήματος. Ο χρωματισμός των καρτελών λειτουργεί ως διαφοροποιημένος διευκολυντικός παράγοντας για την οργάνωση της σκέψης και τη διερεύνηση νέων διαστάσεων στην επαφή.



Εικόνα 3 & 4: Καρτέλες με παροιμίες και γνωμικά

Φάση 2: «Το παζλ της Επικοινωνίας» (20'). Σε αυτό το στάδιο, οι συμμετέχοντες εργάζονται σε τετράδες για να συμπληρώσουν έναν εννοιολογικό χάρτη σχετικό με την επικοινωνία.. Χρησιμοποιώντας έννοιες-κλειδιά όπως Πομπός, Μήνυμα, Δέκτης, Κα-

νάλι και Εμπόδια, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ταυτοποιήσουν τις δομικές δυσλειτουργίες που συναντούν στην καθημερινότητα της τάξης τους. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την κατανόηση ότι η επικοινωνία είναι μια κυκλική διαδικασία που απαιτεί συνεχή ανατροφοδότηση για να αποφευχθεί ο «σημασιολογικός θόρυβος». Η σχετική συζήτηση θα μπορούσε να αναδείξει περιπτώσεις, στις οποίες είναι δυνατόν να ακούμε χωρίς να ακροαζόμαστε (Lipari, 2010 όπως αναφέρεται στο Martín de Hijas-Larrea et al., 2025).

Φάση 3: «Η Τέχνη ως Καθρέπτης της Επικοινωνίας» (20') Η επόμενη φάση αξιοποιεί τη μεθοδολογία του «Έντεχνου Συλλογισμού» (Artful Thinking) ως εργαλείο «γνωστικής ασφάλειας» για την αποκωδικοποίηση σύνθετων επικοινωνιακών μηνυμάτων. Η δραστηριότητα (Εικόνα 6), ξεκινά ενδεικτικά με την προσεκτική παρατήρηση ενός έργου τέχνης, όπως ο πίνακας του Konstantin Trutovsky, «Ο δάσκαλος του χωριού» (1883), όπου οι συμμετέχοντες -χωρίς να ενημερώνονται για τον τίτλο του- καλούνται να στοχαστούν πάνω στα ερωτήματα «Τι βλέπω;», «Τι σκέφτομαι;» και «Τι αναρωτιέμαι;», αναζητώντας τις προθέσεις και τις διαθέσεις των εικονιζόμενων προσώπων. Στη συνέχεια, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στην ανάλυση της επικοινωνιακής συνθήκης μέσα από την προβολή ενός στιγμιότυπου από μία ταινία (ενδεικτικά «Το καλύτερο παιχνίδι του κόσμου»), το οποίο λειτουργεί ως αφορμή για τη συζήτηση γύρω από την αυθεντικότητα της έκφρασης. Η επιλεγμένη σκηνή, ο κεντρικός ήρωας καταρθώνει να διατηρήσει την ίδια ακριβώς ουδέτερη έκφραση στις προτεινόμενες -διαμετρικά αντίθετες- επικοινωνιακές περιστάσεις. Μέσα από τέτοια παραδείγματα, επιχειρείται η ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων στη σημασία των «αποχρώσεων» και της συναισθηματικής συνέπειας, συνειδητοποιώντας ότι όταν η εξωτερική έκφραση δεν συνάδει με το εσωτερικό βίωμα, το μήνυμα καθίσταται μη αποκωδικοποιήσιμο και η επικοινωνία στερείται γνησιότητας.

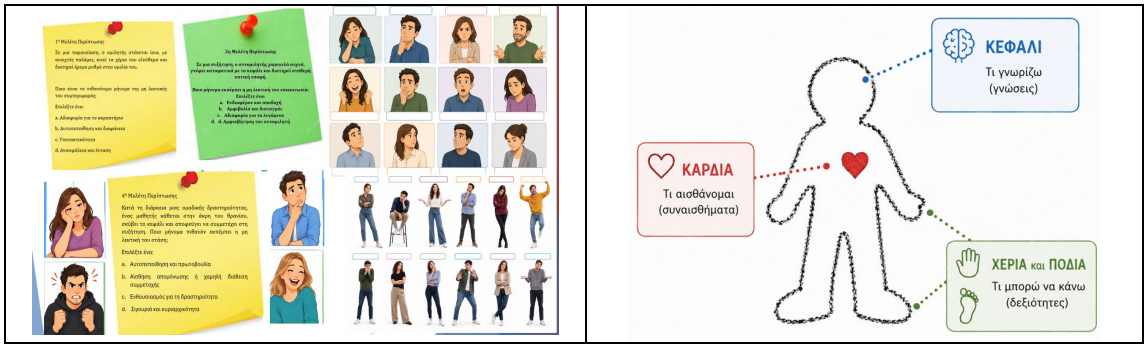


Εικόνα 5 & 6: Έντεχνος Συλλογισμός/ *Εικόνα παγόβουνου κατά την εφαρμογή*

Φάση 4: «Προσεγγίζοντας το παγόβουνο» (20'). Αξιοποιώντας τη μεταφορά του παγόβουνου (Εικόνα 7), οι ομάδες διερευνούν τι «κρύβεται» κάτω από την επιφάνειά του κατά την παρουσίαση ενός πραγματικού περιστατικού σύγκρουσης, επιλεγμένο από τον επαγγελματικό τους χώρο. Ενώ στην κορυφή είναι ορατός ο θυμός, οι εκπαιδευτικοί ασκούνται στην ανίχνευση των «κρυμμένων» συναισθημάτων, όπως ο φόβος, η έλλειψη εμπιστοσύνης, η απομόνωση και η αδυναμία. Η δραστηριότητα στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στις άρρητες παραδοχές και ανάγκες που διέπουν κάθε αλληλεπίδραση. Η δραστηριότητα αυτή αναδεικνύει ότι η ακρόαση

διαθέτει τη δυναμική να ενδυναμώνει τους συμμετέχοντες και να προάγει την ένταξη σε ένα περιβάλλον ανεκτικότητας (Martín de Hijas-Larrea et al., 2025).

Φάση 5: «Μελέτες Περίπτωσης Μη Λεκτικής Επικοινωνίας» (20'). Η δραστηριότητα αυτή (Εικόνα 7) ξεκινά αμέσως μετά από ένα διάλειμμα, όπου με ανανεωμένη ενέργεια οι συμμετέχοντες προχωρούν στην ανάλυση συγκεκριμένων σεναρίων για την αποκωδικοποίηση της γλώσσας του σώματος, όπως η περίπτωση του μαθητή που αποσύρεται σκύβοντας το κεφάλι ή εκείνου που εκδηλώνει άγχος μέσω νευρικών κινήσεων. Το στάδιο αυτό τεκμηριώνει την παραδοχή ότι το μεγαλύτερο μέρος του μηνύματος εκπέμπεται πέρα από τις λέξεις. Η εμβάθυνση στις μελέτες περίπτωσης επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να μετατραπεί σε έναν ικανό «αναγνώστη» των σιωπηρών μηνυμάτων της τάξης, αναγνωρίζοντας ότι η ουσία του νοημάτων εκπέμπεται κυρίως μέσω της μη λεκτικής οδού. Η εμβάθυνση σε αυτά τα σιωπηρά μηνύματα αναδεικνύει την ανάγκη εξοικείωσης με τις διαφορετικές μορφές επικοινωνίας, όπου η μη λεκτική δίοδος συμπληρώνει τη λεκτική, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να αποκωδικοποιεί τις άρρητες ανάγκες και να μετασχηματίζει τη διαπροσωπική σχέση από συμπληρωματική σε ισότιμη (Μαλάκου, 2021). Αυτή η προσέγγιση θα μπορούσε ουσιαστικά να προσφέρει «φωνή» στα παιδιά και ενδυναμώνει τη θέση τους μέσα στην ομάδα (Martín de Hijas-Larrea et al., 2025), ενισχύοντας το συλλογικό αίσθημα του ανήκειν.



Εικόνα 7& 8: Μελέτες περίπτωσης/ Αξιολόγηση

Φάση 6: «Προσομοίωση Ενεργητικής Ακρόασης» (25'). Στην τελική φάση, αξιοποιείται η τεχνική της «Ανεστραμμένης Τάξης» για την παροχή οδηγιών σχετικά με τις δεξιότητες λεκτικής παρέμβασης (παράφραση, αντανάκλαση συναισθήματος). Η επιλογή αυτή επιτρέπει στους συμμετέχοντες να περάσουν άμεσα στο πρακτικό μέρος, συμμετέχοντας σε ασκήσεις «ταυτόχρονης ομιλίας» και επικοινωνίας «πλάτη-πλάτη» για τη βίωση των φυσικών και ψυχολογικών εμποδίων στην επικοινωνία. Επιπλέον, αναδεικνύεται η αξία της σιωπής, καθώς ο λόγος και η σιωπή είναι αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία της επικοινωνιακής πράξης (Bao, 2020). Μέσα από αυτές τις προσομοιώσεις, οι εκπαιδευτικοί ασκούνται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές, όπως η διατήρηση της οπτικής επαφής, η αποφυγή διακοπής του ομιλητή και η χρήση ενθαρρυντικών σχολίων, προκειμένου να καταδείξουν την πλήρη κατανόηση όσων ειπώθηκαν (Kourmousi et al., 2017). Στη συνέχεια, ασκούνται στην αναδιατύπωση ερωτήσεων από κλειστού τύπου σε ανοιχτού τύπου (από το «Νευρίασες;» στο «Πώς αισθάνεσαι

με αυτό που έγινε;»), δεξιότητα απαραίτητη για τη διαδικασία της διαμεσολάβησης. Η βιωματική εξάσκηση σε παρόμοιες πρακτικές αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς όπως έχει υποστηριχθεί από τους Martín de Hijas-Larrea et al. (2025), η ικανότητα του εκπαιδευτικού να αναγνωρίζει τι κρύβεται «κάτω από την επιφάνεια του παγόβουνου» και η ενσυναισθητική ακρόαση θεωρούνται θεμελιώδη για την οικοδόμηση μιας ποιοτικής σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή. Οι ίδιοι (Martín de Hijas-Larrea et al., 2025), αναγνωρίζουν ότι αυτής της ποιότητας ακρόαση -αν και αποτελεί μία από τις δυσκολότερες δεξιότητες προς ανάπτυξη- αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση του σχολείου ως ένα ασφαλές περιβάλλον ελεύθερης έκφρασης και την κάθε προσωπικότητα μέσα σε αυτό ως μοναδική «πηγή» δημιουργικότητας.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του εργαστηρίου (10΄) δεν αποτελεί μια τυπική διαδικασία ελέγχου γνώσεων, αλλά μια ευκαιρία για τους συμμετέχοντες να αποτυπώσουν τον βαθμό στον οποίο η βιωματική δράση επέφερε μεταβολές στις στάσεις και τις δεξιότητές τους. Για τον σκοπό αυτό, αξιοποιείται ένα «Ανθρώπινο Ομοίωμα» (Εικόνα 8), ως ένα εργαλείο ολιστικής αποτύπωσης και βιωματικού αναστοχασμού. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αφήσουν μια γραπτή αναφορά (σε post-it ή κοινόχρηστο πίνακα) για το τι πήραν, τι κρατούν και τι θα ήθελαν ακόμη, τοποθετώντάς τα στα εξής σημεία του ομοιώματος: Στο κεφάλι· τις γνώσεις που απέκτησαν για τη θεωρία της επικοινωνίας και τα δομικά της στοιχεία, στην καρδιά· Τα συναισθήματα που βίωσαν κατά τη διάρκεια των προσομοιώσεων και των ασκήσεων ενσυναίσθησης και τα άκρα (χέρια και πόδια)· τις πρακτικές δεξιότητες που θεωρούν ότι κατέκτησαν, όπως οι τεχνικές ενεργητικής ακρόασης και η αναδιατύπωση ερωτήσεων. Παράλληλα, διατίθεται χρόνος για την επανεξέταση των αρχικών τους τοποθετήσεων (όπως αυτές καταγράφηκαν στην εισαγωγή μέσω Google Form ή mentimeter κατά την εφαρμογή της ανεστραμμένης τεχνικής), προκειμένου να σχολιάσουν τυχόν μετατοπίσεις στον ορισμό που δίνουν πλέον στην έννοια της επικοινωνίας και την προσωπική αποτύπωση της ενδυνάμωσης τους για τη μετατροπή της σχολικής τάξης σε ένα δημοκρατικό εργαλείο πρόληψης της βίας και προώθησης της σχολικής διαμεσολάβησης.

Συμπεράσματα

Η επικοινωνία αναδεικνύεται ως ο αδιαμφισβήτητος «κρίκος» σε μια αλυσίδα παρεμβάσεων που στοχεύουν στην αναβάθμιση της σχολικής ζωής. Μέσα από το προτεινόμενο εργαστήριο, επιβεβαιώνεται ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες δεν είναι εγγενείς αλλά καλλιεργούνται συστηματικά, αποτελώντας τη βάση για τη μετάβαση από το παραδοσιακό αυταρχικό σχολικό μοντέλο σε μια συνεργατική κουλτούρα.

Η υποστήριξη του ρόλου ενός εκπαιδευτικού, που λειτουργεί ως διευκολυντής και διαμεσολαβητής έχει άμεσο αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Εκπαιδεύοντας τους/τις μαθητές/τριες στην επιτυχημένη επικοινωνία, συμβάλλουμε αποφασιστικά στην πρόληψη συμβάντων που αναστατώνουν τη σχολική

καθημερινότητα, προάγοντας τον διάλογο και τις δημοκρατικές αξίες. Τελικά, ο μετασχηματισμός της παιδαγωγικής ταυτότητας μέσω της επικοινωνιακής ευαισθητοποίησης επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να λειτουργήσει ως αυθεντικό πρότυπο, εμπνέοντας εμπιστοσύνη και οδηγώντας τη μαθητική ομάδα από το «εγώ» στο «εμείς».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aririguzoh, S. (2022). Communication in organizations. *Humanities and Social Sciences Communications*, *9*(1), 1–9. https://doi.org/10.1057/s41599-022-01109-4

Bao, D. (2020). Exploring how silence communicates. *English Language Teaching Educational Journal, 3*(1), 1–13. https://doi.org/10.12928/eltej.v3i1.1939

Brinia, V., Selimi, P., Dimos, A., & Kondea, A. (2022). The Impact of Communication on the Effectiveness of Educational Organizations. *Education Sciences*, *12*(3), 170. https://doi.org/10.3390/educsci12030170

Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kourmousi, N., Kounenou, K., Tsitsas, G., Yotsidi, V., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2017). Active Empathic Listening Scale (AELS): Reliability and Validity in a Nationwide Sample of Greek Educators. *Social Sciences*, 6(4), 113. https://doi.org/10.3390/socsci6040113

Martín de Hijas-Larrea, L., Ortiz de Anda-Martín, I., & Díaz-Iso, A. (2025). Teaching with Ears Wide Open: The Value of Empathic Listening. *Education Sciences*, *15(3), 356*. https://doi.org/10.3390/educsci15030356

Μαλάκου, Μ. (2021). *Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την επικοινωνία* [Μεταπτυχιακή εργασία]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. https://doi.org/10.26215/heal.uoa.3049

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία, Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Τσακαλίδου, Σ., & Γκούτζιου, Χ. (2023). Η επικοινωνία και συνεργασία διευθυντών/τριών, δασκάλων και εκπαιδευτικών δεύτερης ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, *2*(1), 1–26. https://doi.org/10.12681/thea.31637

Chatzinikola, M. E. (2021). Active Listening as A Basic Skill of Efficient Communication Between Teachers and Parents: An Empirical Study. *European Journal of Education and Pedagogy, 2*(6), 8–12. https://doi.org/10.24018/ejedu.2021.2.6.186

Ο «Φιλοκτήτης» του Γιάννη Ρίτσου ως εργαλείο διδακτικής αξιοποίησης στο Λύκειο

Κοψάρης Κοσμάς, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτορας Φιλολογίας

Περίληψη

Το συγκεκριμένο άρθρο επιχειρεί να αποδώσει ορισμένες ερμηνευτικές εκδοχές του συνθέματος «Φιλοκτήτης» του Γιάννη Ρίτσου. Αρχικά, θα παρουσιαστεί ευσύνοπτα η υπόθεση της αντίστοιχης σοφόκλειας τραγωδίας και θα επιχειρηθούν συσχετισμοί με τα τρέχοντα ιστορικά γεγονότα εκείνης της εποχής. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί η υπόθεση της σχετικής ποιητικής σύνθεσης του Ρίτσου, τα σημεία διαφοροποίησης από την κλασική εκδοχή του μύθου, ενώ παράλληλα θα επιχειρηθεί η σύνδεση των περιγραφόμενων καταστάσεων με βασικά γεγονότα του εικοστού αιώνα και με τις βιωματικές εμπειρίες του ποιητή στα στάδια της εξορίας και της απόφασής του να συμμετάσχει ενεργά στα κοινωνικά δρώμενα μέσα από το ποιητικό του έργο με το κοινωνικοπολιτικό πεδίο αναφοράς του. Η συγκεκριμένη ανάλυση θα μπορούσε να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη για αξιοποίηση στα μαθήματα της νεοελληνικής λογοτεχνίας, της ιστορίας και της αρχαίας ελληνικής γραμματείας στο Λύκειο. Το υπό εξέταση σύνθεμα προσφέρεται ιδιαίτερα χάρη στο συνδυασμό του αρχαίου μύθου με την σύγχρονη ιστορία που επιχειρεί, αποτελώντας ένα γόνιμο πεδίο για διαθεματικές προσεγγίσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Ιστορία, Μύθος, Δράση, Συνεργασία, Απομόνωση.

Yannis Ritsos's "Philoctetes" as a Tool for Pedagogical Use in High School

Kopsaris Kosmas, Dr

Abstract

This article attempts to present certain interpretations of the poetic work "Philoctetes" by Yannis Ritsos. Initially, the plot of the corresponding Sophoclean tragedy will be briefly outlined, and connections will be drawn to the historical events of that era. Subsequently, the premise of Ritsos's relevant poetic composition and the points where it diverges from the classical version of the myth will be presented, at the same time, an attempt will be made to link the situations described, as well as the poet's lived experiences during his exile and his decision to actively engage with social affairs through his poetry, to key events of the twentieth century and the socio-political context. This particular analysis could prove especially useful for lessons in Modern Greek literature, history, and ancient Greek literature at the Lyceum level. The work in question is particularly well-suited for this purpose, thanks to its combination of ancient myth and modern history, offering fertile ground for interdisciplinary approaches.

Key-Words: History, Myth, Action, Cooperation, Isolation.

Εισαγωγή

Ο θεατρικός μονόλογος «Φιλοκτήτης» του Γιάννη Ρίτσου γράφτηκε κατά την χρονική περίοδο που εκτείνεται από το Μάη του 1963 έως τον Οκτώβριο του 1965. Είναι το χρονικό πλαίσιο που αποτελεί το μεσοδιάστημα ανάμεσα στις δύο εξορίες του ποιητή

στην Αθήνα και στη Σάμο. Το ποίημα εμπεριέχεται στον έκτο τόμο των *Ποιημάτων* του, το οποίο τιτλοφορείται *Τέταρτη Διάσταση* και περιλαμβάνει δεκαεπτά θεατρικούς μονολόγους από τους οποίους οι δώδεκα είναι αρχαιόθεμοι. Η συλλογή απηχεί το ώριμο στάδιο της ποιητικής πορείας του Ρίτσου. (Μαρωνίτης, 2008). Το ομώνυμο έργο του Σοφοκλή παρουσιάστηκε τρία χρόνια περίπου πριν από το θάνατό του. Στη συγκεκριμένη τραγωδία διαγράφεται με ιδιαίτερα θετικά χαρακτηριστικά η μορφή του νεαρού Νεοπτόλεμου, ο οποίος τελικά δεν παραβιάζει τις αρχές που προσιδιάζουν στην ευγενική φύση και στην καταγωγή του ούτε υποκύπτει στην πίεση των καταστάσεων που τον εξωθούν να αλλοιώσει το χαρακτήρα και τη συμπεριφορά του. Όταν ο ήρωας φτάσει μαζί με τον Οδυσσέα έξω από τη σπηλιά του Φιλοκτήτη στο ερημικό νησί της Λήμνου, τότε θα αναγκαστεί αρχικά να ενδώσει στις πιέσεις του Οδυσσέα ώστε να εξαπατήσει τον άρρωστο ήρωα προκειμένου να του αποσπάσει το τόξο. Ο Νεοπτόλεμος, παρόλο που στην αρχή θα πει ψέματα στον Φιλοκτήτη ότι δήθεν επιθυμεί να επιστρέψει στην πατρίδα τους διότι τον αδίκησαν οι Έλληνες, όταν στη συνέχεια συνειδητοποιήσει τον ηρωισμό του ώριμου άντρα και το ανυπόφορο μαρτύριο που του προκαλεί η φριχτή και ανήκεστη πληγή του, τότε θα επανακτήσει την αληθινή φύση του και θα του αποκαλύψει όλη την αλήθεια. Ο Νεοπτόλεμος θα συγκινηθεί από την ευπιστία του ήρωα και το πάθος του να επιστρέψει στην πατρίδα. Παρακάμπτοντας τις επίμονες πιέσεις του Οδυσσέα, προθυμοποιείται να τηρήσει την αρχική υπόσχεση που έδωσε στον Φιλοκτήτη. Το αδιέξοδο στο οποίο έχει υπεισέλθει η κατάσταση αίρεται στην έξοδο της σοφόκλειας τραγωδίας με την επιφάνεια του Ηρακλή, ο οποίος πείθει τον Φιλοκτήτη να προχωρήσει με το τόξο και τα βέλη του στην Τροία για να τελεσφορήσει η άλωσή της, διαβεβαιώνοντάς τον παράλληλα ότι εκεί θα θεραπευτεί η δύσοσμη πληγή του.(Webster, 1992).

Μια βασική ερμηνευτική εκδοχή για το συγκεκριμένο σοφόκλειο έργο στο οποίο στηρίζεται ο Ρίτσος για να συνθέσει το δικό του θεατρικό μονόλογο είναι ότι στην συγκεκριμένη τραγωδία απηχούνται σημαντικά πολιτικά γεγονότα και ανακατατάξεις οι οποίες διαδραματίστηκαν κατά τη διάρκεια της ζωής του Σοφοκλή, καθώς επίσης και ότι αναδεικνύεται η ατομική στάση και ο βαθμός της προσωπικής του συμβολής σε αυτά τα γεγονότα. Στην προκειμένη περίπτωση, το σημαντικότερο πολιτικό γεγονός που βίωσε ο Σοφοκλής υπήρξε η διάσπαση της ενότητας των Ελλήνων που συντελέστηκε στο χρονικό διάστημα των γεγονότων που μεσολάβησαν από τις νίκες των Ελλήνων κατά των Περσών το 480-479 π.Χ. έως και την οριστική ήττα και πτώση της Αθήνας από τη Σπάρτη το 404 π.Χ. Πριν από το 409 π.Χ.- χρονιά κατά την οποία διδάχτηκε ο Φιλοκτήτης- είχαν προηγηθεί γεγονότα που αφορούσαν τις ραδιουργίες και τις συνωμοτικές ενέργειες του Αλκιβιάδη στην εξορία του το 415 π.Χ., την πανωλεθρία των Αθηναίων στην εκστρατεία της Σικελίας το 413 π.Χ., το πραξικόπημα των τετρακοσίων και την κατάλυση της Δημοκρατίας από τους ολιγαρχικούς, «το αντιπραξικόπημα των πεντάκισχιλίων» το 411 π.Χ, τη νίκη του Αλκιβιάδη στην Κύζικο το 410 π.Χ., την αποκατάσταση της δημοκρατίας την ίδια χρονιά και την προετοιμασία για την υλοποίηση μιας νέας αθηναϊκής εκστρατείας το 409 π.Χ. Ενδεχομένως, ο Σοφοκλής επιχειρούσε μέσα από την ταύτισή του με το δραματικό προσωπείο του Φιλοκτήτη να δείξει στο αθηναϊκό κοινό του 409 π.Χ. ότι και ο ίδιος εκπροσωπούσε τον άνθρωπο που είχε ανατραφεί με τον παλιό-ηρωικό κώδικα τιμής. Με αυτή την έμμεση αναφορά, ήθελε να μεταφέρει το μήνυμα στο κοινό της ολικής αποστασιοποίησής του από τις πολιτικές εξελίξεις και αποφάσεις που αφορούσαν την τρέχουσα πολιτική κατάσταση της Αθήνας (Μπήαν, 1980).

Μεθοδολογία

Στο συγκεκριμένο άρθρο θα παρουσιαστεί αρχικά η βασική υπόθεση της ομώνυμης σοφόκλειας τραγωδίας και η σύνδεσή της με την ιστορική πραγματικότητα εκείνης της εποχής. Στη συνέχεια, θα αποδοθούν τα σημεία απόκλισης του σχετικού ποιητικού συνθέματος του Ρίτσου, ενώ παράλληλα θα επιχειρηθεί η σύνδεση στοιχείων της εκδοχής του Φιλοκτήτη από τον Ρίτσο με ιστορικά γεγονότα του εικοστού αιώνα, όπως και με αυτοβιογραφικά στοιχεία του ποιητή. Με τον τρόπο αυτό, βασικό στόχος είναι η ανάδειξη της πολυσημίας του «Φιλοκτήτη» του Ρίτσου ως εργαλείο διδακτικής αξιοποίησης στο Λύκειο στα μαθήματα της αρχαίας και της νεότερης ιστορίας, της νεοελληνικής λογοτεχνίας, όπως και της αρχαίας ελληνικής Γραμματείας με ειδικότερα πεδία συγκριτικής αξιοποίησης την αρχαία ελληνική τραγωδία και την αρχαία ελληνική ιστοριογραφία. Αξιοποιείται εδώ η θεωρητική βάση του Althusser αναφορικά με τη χρήση της ιδεολογίας ως αναπαράστασης της βιωμένης σχέσης του ατόμου με τα μέσα παραγωγής. Με τον τρόπο αυτό, μπορεί να κατανοηθεί η μετάβαση από τους κοινωνικούς θεσμούς και τον τρόπο λειτουργίας του κοινωνικού μηχανισμού στην ατομική συνείδηση μέσα από τη διαδικασία της έγκλησης, η οποία προσδιορίζεται ως η συνειδητοποίηση από το κάθε άτομο της ειδικότερης σχέσης που έχει με την ιδεολογία και το δικό του διακριτό ρόλο που καλείται να διαδραματίσει στην περαιτέρω διαμόρφωσή της (Britton, 2005). Το συγκεκριμένο σύνθεμα του Ρίτσου προσφέρεται για πολλαπλές ερμηνευτικές προσεγγίσεις συμβάλλοντας στην καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού των μαθητών (Ντίνας, Γώτη, 2016).

Από τον Σοφοκλή στον Ρίτσο

Ο Ρίτσος αξιοποιεί από τη συγκεκριμένη τραγωδία του Σοφοκλή τον τραγικό ήρωα με σκοπό να συνθέσει τον δικό του θεατρικό μονόλογο. Ο Φιλοκτήτης ως δραματική persona προσφέρεται και αξιοποιεί τα κατεξοχήν χαρακτηριστικά «του τραγικού ήρωα που είναι ένα πλάσμα θαρραλέο και υπερήφανο, που μάχεται ολομόναχο ενάντια σε μια κατάσταση ανυπόφορα οδυνηρή. Λυγίζει κάτω από το βάρος της μοναξιάς, της ταπείνωσης, της αδικίας. Κάποιες φορές χάνει το θάρρος του, αλλά δεν πέφτει, δεν αφήνει να το εξευτελίσει η δυστυχία» (Πέτκου, 2006). Ο Ρίτσος αντίστοιχα τη χρονική στιγμή που αποφασίζει να συνθέσει τον δικό του «Φιλοκτήτη» είχε ήδη βιώσει στο ενεργητικό του την εμπειρία της εξορίας, της διχόνοιας και των εφήμερων πολιτικών τακτικών. Η εστίαση στο σύνθεμα στον Τρωικό πόλεμο ως βασικό πλαίσιο δείχνει ότι ο ποιητής αποβλέπει στο να προβεί σε συσχετισμούς με αντίστοιχες περιπτώσεις από τη σύγχρονη ελληνική ιστορία που οδήγησαν στη διάσπαση της ελληνικής ενότητας. Στη διάρκεια της ζωής του, ο ελληνισμός διασπάστηκε δύο φορές. Η μια περίπτωση εντάσσεται στην αρχή του 20^{ου} αιώνα κατά τη δεκαετία από το 1912 έως το 1922 όταν η Ελλάδα, έχοντας βγει αλώβητη και κατορθώνοντας να αντιμετωπίσει σύγκορμη και ενωμένη τους εξωτερικούς της εχθρούς κατά την περίοδο των δύο Βαλκανικών πολέμων, οδηγήθηκε μέσα στη λαίλαπα του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου στον εθνικό διχασμό. Η δεύτερη περίπτωση αφορά ιστορικά γεγονότα συνυφασμένα με τον ελληνικό εμφύλιο. (Μπήαν, 1980).

Η αξιοποίηση από την ομώνυμη τραγωδία του Σοφοκλή μόνο των δύο βασικών προσώπων, του Φιλοκτήτη και του Νεοπτόλεμου, θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως η έκφραση της προσμονής του ποιητή να συνενώσει δύο διαφορετικές γενιές, της αντίστασης και του εμφυλίου από τη μια και της πρώτης μεταπολεμικής γενιάς από την άλλη στην προοπτική της από κοινού συνεισφοράς στην επιζητούμενη κοινωνική αλλαγή. Το βασικό μήνυμα του ποιητή μέσα από τον συγκεκριμένο μονόλογο είναι ότι και οι δύο διαφορετικές γενιές, που εκπροσωπούν αντίστοιχα ξεχωριστές εποχές, θα πρέπει

να συνεργαστούν αρμονικά για να επιτευχθεί η κοινωνική αναδιαμόρφωση (Βελουδής, 1979).

Το βασικό ζητούμενο που προκύπτει στη συγκεκριμένη σύνθεση είναι το δίλημμα που αφορά τη μόνωση ή τη συμμετοχή στη δράση. Εδώ, ωστόσο, εντοπίζεται μια βασική αντίθεση σε σχέση με τον τίτλο του ποιήματος. Δεν μιλάει ο Φιλοκτήτης, όπως τιτλοφορείται το ποίημα, αλλά το πρόσωπο το οποίο θα περίμενε κανείς να αποτελεί το σιωπηλό ακροατή, δηλαδή ο Νεοπτόλεμος. (Κάσσος, 1991). Ο Ρίτσος αποκλίνει αισθητά σε πολλά σημεία από τη βασική υπόθεση της ομώνυμης σοφόκλειας τραγωδίας. Η σημαντικότερη διαφοροποίηση από το αρχαίο πρότυπο έγκειται στη μετάβαση που επιχειρεί από το πεδίο της εξωτερικής δράσης στη σφαίρα της εσώτερης συνείδησης. (Μαρωνίτης, 2008). Η συγκεκριμένη πρόθεση εναρμονίζεται πλήρως με τη χρήση του εσωτερικού μονόλογου. Σε αυτή τη βάση, το πρωινό μεταμορφώνεται σε ένα απόγευμα που παραδίδεται σιγά σιγά στο σκοτάδι. Το ερημικό νησί δεν είναι πια η Λήμνος, αλλά «ίσως» είναι η Λήμνος (Μπήαν, 1980). Παράλληλα, εμπλουτίζει τον αρχαίο μύθο με στοιχεία του σύγχρονου κόσμου, ώστε να προσδώσει μεγαλύτερη αμεσότητα σε σχέση με το σήμερα αναδεικνύοντας το επικαιρικό στοιχείο με το παραλληλισμό των δύο εποχών. Το σπίτι του Αχιλλέα, για παράδειγμα, περιγράφεται από τον Νεοπτόλεμο ότι έχει στοές, αγάλματα, αλλά και τζαμόπορτα (Μπήαν, 1980). Οι ναύτες του τραγικού χορού του αρχαίου δράματος μετατρέπονται σε φωνές και σε γέλια εφήβων που λούζονται και γυμνάζονται στο ακρογιάλι. Η πέτρινη σπηλιά η οποία υπήρχε στο *Φιλοκτήτη* του Σοφοκλή, μετατρέπεται εδώ στο σκηνικό μιας κατοικίας μπροστά από την οποία κάθονται δύο άντρες (Μαρωνίτης, 2008).

Ο ένας περιγράφεται από τον ποιητή ως ωραίος, ώριμος, με αρρενωπή και πνευματική εμφάνιση. (Πρεβελάκης, 1983). Ο Νεοπτόλεμος περιγράφεται ως ένας γεροδεμένος νέος με φλογερά και ερωτικά μάτια (Μαρωνίτης, 2008). Ο Φιλοκτήτης είχε υποδεχτεί το νέο και του είχε εξομολογηθεί για ώρα τις πικρίες και τα βάσανά του. Πρόκειται για λόγια που ο αναγνώστης δεν τα γνωρίζει. Ο συγκεκριμένος δραματικός μονόλογος αποτελεί την απάντηση του Νεοπτόλεμου στις εκμυστηρεύσεις και στους προβληματισμούς του ώριμου άντρα (Μπήαν, 1980). Ο Φιλοκτήτης είχε μιλήσει στο νεαρό για ώρα προηγουμένως βγαίνοντας από την απομόνωση χρόνων. Ο λόγος του Νεοπτόλεμου είναι απαντητικός. Ο Φιλοκτήτης φρόντισε να μεταδώσει ήδη σε εκείνον τις πτυχές που επικαθορίζουν τον μοναχικό του κόσμο, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό καταλυτικά ώστε να γνωρίσει και ο ίδιος ο νεαρός άντρας σε μεγαλύτερη έκταση και ένταση τον εαυτό του (Φιλοκύπρου, 2008). Ο Νεοπτόλεμος αποκαλεί τον Φιλοκτήτη σεβαστό φίλο. Με τον τρόπο αυτό, εκφράζει την ευγνωμοσύνη του για την εμπιστοσύνη που του έδειξε, καθώς και για το ότι τον ενθάρρυνε να μιλήσει σχετικά με τις αμφιταλαντεύσεις και την ανασφάλεια που αντιμετωπίζουν οι νέοι όταν έρχεται η στιγμή που πρέπει να πολεμήσουν δίπλα σε έμπειρους πολεμιστές. Ο Νεοπτόλεμος θα εξομολογηθεί ότι η έννοια του καθήκοντος απέναντι στο συλλογικό χρέος δεν επέτρεψαν στη γενιά του να χαρεί τη νιότη της. Ανατράφηκαν κάτω από τη βαριά σκιά της προηγούμενης πολεμικής γενιάς. Ο νεαρός ήρωας επιχειρεί να ερμηνεύσει τη στάση του σιωπηλού ακροατή του. Με πρόσχημα το δάγκωμα ενός φιδιού αποχώρησε και επέλεξε το δρόμο της απομόνωσης. Αποσύρθηκε με σκοπό να κατορθώσει μέσα στη μοναξιά του να ανακαλύψει τα όρια και τις αντοχές του. Ο γιος του Αχιλλέα πιστεύει ότι ο Φιλοκτήτης αποσύρθηκε προσωρινά σε μια ασκητική ζωή διότι δεν μπορούσε να ευθυγραμμιστεί με τις τότε εξελίξεις. Θεωρεί, όμως, ότι εκείνη τη στιγμή ήρθε ο καιρός της δικαίωσης για εκείνον και της επανένταξής του. Ο νεαρός άντρας του αποκαλύπτει ότι δεν ήρθε μονάχα για τα όπλα του αλλά για να τον πάρει μαζί του, ώστε να γίνει σύμβουλος και οδηγός για

τους Αχαιούς, ακόμη και ύστερα από τη νίκη τους στην Τροία. Στη συνέχεια, θα του εξιστορήσει τη σκληρή ανατροφή που έλαβε στο πατρικό του παλάτι με τη δεσπόζουσα μορφή του πατέρα του να κυριαρχεί. Το ηρωικό και επιβλητικό πρότυπο του Αχιλλέα ερχόταν σε αντίθεση με την τρυφερή εικόνα της μητέρας του. Περιγράφει στον Φιλοκτήτη διάφορα περιστατικά από την παιδική του ηλικία μέσα από τα οποία σκιαγραφείται η αιθέρια και γλυκιά μορφή της και το πόσο η παρουσία της εντυπώθηκε στον ψυχισμό του. Τα χρόνια της ξέγνοιαστης παιδικής ηλικίας, όμως, πέρασαν γρήγορα. Έφτασε κάποια στιγμή ο καιρός της στράτευσης.

Στο συγκεκριμένο σημείο, η μνήμη του θα ανατρέξει σε τραυματικές για εκείνον εμπειρίες του παρελθόντος. Από τις ήρεμες στιγμές στο παλάτι στην παιδική του ηλικία θα μεταφέρει τον αναγνώστη στην περιγραφή υπαίθριων καταυλισμών στην Τροία, όπου διακρίνονται οι μορφές των συμπολεμιστών του, όντας βυθισμένοι μέσα στη λαίλαπα και τη βαρβαρότητα του πολέμου. Αντηχούν τα άλογα και τα όπλα τους κάτω από τα τείχη της Τροίας. Οι Αχαιοί είχαν κουραστεί από το δεκάχρονο πόλεμο. Πείθονται από τον Οδυσσέα να εισέλθουν με δόλο στην Τροία με το τέχνασμα του Δούρειου Ίππου. Ο Νεοπτόλεμος πρόκειται να έχει και εκείνος μια θέση εκεί. Στην εφιαλτική αναμονή του στην Τροία του φάνηκε πως αντίκρισε τη λάμψη των όπλων του Φιλοκτήτη. Οι παλαίμαχοι πολεμιστές από την άλλη περιμένουν στα βράχια μη μπορώντας να κάνουν κάτι άλλο. Κυριεύονται από ανάμεικτα συναισθήματα θυμού, ντροπής και ενοχής. Αισθάνονται ότι και εκείνοι έχουν μερίδιο ευθύνης για τη στάσιμη και τελματώδη κατάσταση από την οποία δεν μπορούν εύκολα να ξεφύγουν, είναι εγκλωβισμένοι. Οι αρχηγοί από την πλευρά τους κάνουν λόγο για λάφυρα που ακόμη δεν τα έχουν κερδίσει. Ο Νεοπτόλεμος, παρά τις αντιξοότητες που βίωσε, αποφασίζει να συνεχίσει τη συμμετοχή του στη δράση παρακινώντας αντίστοιχα και τον Φιλοκτήτη να επανέλθει. Παράλληλα, τονίζει ότι η απόλυτη απομόνωση είναι επικίνδυνη. Στον επίλογο του ποιήματος, ο ίδιος ο ποιητής θα ενημερώσει τον αναγνώστη ότι ο ερημίτης Φιλοκτήτης τελικά θα βγει από την περιθωριοποίησή του, θα παραδώσει τα όπλα του στον Νεοπτόλεμο και θα δεχτεί να τον ακολουθήσει. (Πρεβελάκης, 1983).

Στο «Φιλοκτήτη» του Ρίτσου δε δίνεται έμφαση στο τόξο του ομώνυμου ήρωα, εκείνο του Ηρακλή, όπου στο Σοφοκλή συνιστά το βασικό κίνητρο που θα ενεργοποιήσει όλες τις μηχανορραφίες του Οδυσσέα για την απόκτησή του. Εδώ, στο βάθος της σπηλιάς αντιφεγγίζει μονάχα μια καλοδουλεμένη ασπίδα και τρία εξαίσια δόρατα που βρίσκονται τοποθετημένα δίπλα της. (Μαρωνίτης, 2008). Ο ποιητής ερμηνεύει την αποστασιοποίηση του Φιλοκτήτη ως μια μεταβατική φάση προετοιμασίας πριν να επανέλθει δυναμικά στην ιστορική προοπτική, το ποιητικό υποκείμενο σε καμία περίπτωση δεν θα ήθελε ο ήρωάς του να τεθεί οριστικά εκτός ιστορίας (Φιλοκύπρου, 2008). Ο ίδιος ο Νεοπτόλεμος και το τραγούδι των ναυτών που ακούγεται από μακριά συντέλεσαν καθοριστικά στο να επανέλθει ο Φιλοκτήτης στη δράση και να ακολουθήσει τα ελληνικά καράβια στην Τροία (Προκοπάκη, 1981). Αυτό, σε ένα δεύτερο επίπεδο, σηματοδοτεί ότι το ιστορικό όραμα για αλλαγή μπορεί να πραγματωθεί μόνο μέσα από την στήριξη σύσσωμου του λαού, για το συγκεκριμένο λόγο ακούγονται οι ναύτες να τραγουδούν ένα λαϊκό τραγούδι.

Ο αναγνώστης θα μπορούσε να αναζητήσει στο πρόσωπο του Φιλοκτήτη τον ίδιο το Ρίτσο, προσδίδοντας έτσι στο ποίημα τη βαρύτητα ενός έντονα αυτοβιογραφικού χαρακτήρα. Σε αυτή την ερμηνευτική θεώρηση, είναι δυνατό να αναλογιστεί κανείς ότι ο μοναχικός ερημίτης που βιώνει τη μοναξιά και την απομόνωση είναι ο ίδιος ο ποιητής κατά το διάστημα που βρίσκεται στη Σάμο. Εκεί ασχολήθηκε με τη συγγραφή του

συγκεκριμένου συνθέματος. Τα δύο πρόσωπα του έργου, τόσο ο Νεοπτόλεμος όσο και ο σιωπηλός ακροατής του φαίνεται ότι έχουν ως κεντρικό σημείο αναφοράς τον ίδιο τον ποιητή. Και οι δύο ήρωες κουβαλούν τις μνήμες και τις τραυματικές εμπειρίες ενός μακροχρόνιου πολέμου. Η χρήση του μύθου του Φιλοκτήτη από τον ποιητή λειτουργεί ως μέτρο σύγκρισης, προκειμένου εκείνος να αντιπαραθέσει τις αντιστοιχίες της ταραγμένης δεκαετίας του τρωικού πολέμου με την ανάλογη κατάσταση κατά την περίοδο του 1940-1950. Σε αυτή την προοπτική, οι έριδες ανάμεσα στους αρχηγούς κατά τη διάρκεια του τρωικού πολέμου θα μπορούσαν να παραπέμπουν στις προστριβές μεταξύ των αντιστασιακών οργανώσεων κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής. Η ποιητική πρόθεση εδώ συνίσταται στην αποσαφήνιση ότι κατά την περίοδο της σύνθεσης του μονολόγου ο ποιητής ζώντας απομονωμένος στη Σάμο κατάφερε να αντιληφθεί τη λαϊκή συνείδηση και τις ανάγκες του λαού, κάτι που για εκείνον ερμηνεύεται ως ηθικό κάλεσμα συνένωσης με τους συμπολίτες του στην προοπτική της δράση για ένα καλύτερο μέλλον. (Μπήαν, 1980).

Συμπεράσματα

Το συγκεκριμένο άρθρο απέδωσε βασικές ερμηνευτικές όψεις της ποιητικής σύνθεσης «Φιλοκτήτης» του Γιάννη Ρίτσου. Η πολυσημία του περιεχομένου του συγκεκριμένου μονολόγου προσφέρεται ιδιαίτερα για διαθεματικές προσεγγίσεις στο Λύκειο στα μαθήματα της αρχαίας και της σύγχρονης ιστορίας, της νεοελληνικής λογοτεχνίας, της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας και της αρχαίας ελληνικής ιστοριογραφίας. Το βασικό μήνυμα της σύνθεσης είναι η ανάγκη του ατόμου της επανένωσης με τη συλλογική μοίρα και προοπτική, ειδικά σε ιστορικές περιόδους αιχμής. Μέσα από αυτό το βασικό ζητούμενο επισημαίνεται ο κρίσιμος ρόλος του ποιητή ο οποίος καλείται να βγει από την πνευματική του απομόνωση, να κατανοήσει τις ανάγκες του λαού στην τρέχουσα ιστορική συγκυρία και να επιδιώξει τη συνένωση μαζί του σε ένα κοινό αγώνα για την αλλαγή του κοινωνικού πλαισίου σε αρτιότερες συνθήκες. Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ποια από τα στοιχεία του σοφόκλειου ήρωα προσάρμοσε ο Ρίτσος τόσο στην δική του ιδεολογία όσο και σε μια ποιητική με κοινωνικό πεδίο αναφοράς εναρμονισμένη με την ιστορική προοπτική ώστε να μην τεθεί ποτέ ο ίδιος εκτός ιστορίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βελουδής, Γ. (1979). Αυτοβιογραφία, μύθος και ιστορία στο έργο του Γ. Ρίτσου. Στο: Εταιρία Ελλήνων Λογοτεχνών, *70 χρόνια του Γιάννη Ρίτσου*. Κέδρος, 17-41.

Britton, C. (2004). Δομιστικές και μεταδομιστικές ψυχαναλυτικές και μαρξιστικές θεωρίες. Στο: R. Selden (Επιμ.), *Ιστορία της θεωρίας της λογοτεχνίας: Τόμος 8. Από τον φορμαλισμό στον μεταδομισμό* (Α. Βαλδραμίδου, Γ. Δεληβοριά, Ι. Ναούμ, Α. Παπανικολάου και Φ. Χατζηιωαννίδου, Μτφρ.· Μ. Πεχλιβάνος και Μ. Χρυσανθόπουλος, Θεώρηση Μτφρ.). Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών - Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 282-357.

Κάσσος, Β. (1991). *Η «Τέταρτη Διάσταση» του Γιάννη Ρίτσου: μια ανάγνωση*. Σμίλη.

Μαρωνίτης, Δ. Ν. (2008). Ο Φιλοκτήτης του Γιάννη Ρίτσου: πρόσωπα και προσωπεία. Στο: Α. Μακρυνικόλα και Σ. Μπουρνάζος (Επιμ.), *Γιάννης Ρίτσος: ο ποιητής και*

ο πολίτης - Διεθνές Συνέδριο. Κέδρος, 45-52.

Μπήαν, Π. (1980). *Αντίθεση και σύνθεση στην ποίηση του Γιάννη Ρίτσου* (Γ. Κρητικός, Μτφρ.· Α. Μακρυνικόλα, Επιμ.). Κέδρος.

Ντίνας, Κ. Δ., & Γώτη, Ε. Γ. (2016). *Ο κριτικός γραμματισμός στην σχολική πράξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο…* Gutenberg.

Πέτκου, Έ. (2006). Ο μύθος των Ατρειδών στη νεότερη ελληνική ποίηση. *Θέματα Λογοτεχνίας*, *31*, 112-124.

Πρεβελάκης, Π. (1983). *Ο ποιητής Γιάννης Ρίτσος: συνολική θεώρηση του έργου του* (2η έκδ.). Κέδρος.

Προκοπάκη, Χ. (1981). Η πορεία προς τη Γραγκάντα ή οι περιπέτειες του οράματος. Στο: *Αφιέρωμα στον Γιάννη Ρίτσο*. Κέδρος, 276-372.

Φιλοκύπρου, Έ. (2008). Υπόκριση και ειλικρίνεια στην ποίηση του Ρίτσου. Στο: Α. Μακρυνικόλα και Σ. Μπουρνάζος (Επιμ.), *Γιάννης Ρίτσος: ο ποιητής και ο πολίτης - Διεθνές Συνέδριο*. Κέδρος, 275-304.

Webster, T. B. L. (1992). *Σοφοκλέους Φιλοκτήτης: Εισαγωγή, κείμενο, σχόλια* (Ν. Π. Μπεζαντάκος, Μτφρ.· 2η έκδ.). Καρδαμίτσα.

Ο Μπούρινος ως πεδίο Εκπαίδευσης για την Αειφορία: Σχεδιασμός και εφαρμογή διδακτικού σεναρίου για μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ματίνα Καρμαζή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, M.Sc.

Περίληψη

Η Εκπαίδευση για την Αειφορία αποτελεί βασικό άξονα των σύγχρονων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που προάγουν την υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός διδακτικού σεναρίου με θέμα τον Μπούρινο, ένα ορεινό οικοσύστημα ιδιαίτερης περιβαλλοντικής, γεωλογικής και πολιτισμικής αξίας στη Δυτική Μακεδονία. Το σενάριο απευθύνεται σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αξιοποιεί βιωματικές, διερευνητικές και ομαδοσυνεργατικές μεθόδους μάθησης. Μέσα από δραστηριότητες παρατήρησης φύλλων, αναγνώρισης χαρακτηριστικών της τοπικής βιοποικιλότητας και δημιουργικής εικαστικής έκφρασης, οι μαθητές προσεγγίζουν τη φύση ως πεδίο γνώσης, εμπειρίας και υπευθυνότητας. Παράλληλα, αναδεικνύεται η σύνδεση της τοπικής περιβαλλοντικής κληρονομιάς με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης και τις αρχές της Εκπαίδευσης για την Αειφορία.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση για την Αειφορία, Μπούρινος, βιοποικιλότητα, περιβαλλοντική εκπαίδευση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Mount Bourinos as a Field of Education for Sustainable Development: Design and Implementation of a Teaching Scenario for Primary School Students

Matina Karmazi, English Language Teacher, M.Sc.

Abstract

Education for Sustainable Development constitutes a fundamental component of contemporary educational approaches, promoting the development of knowledge, skills and values that support environmentally responsible behaviour. This paper presents the design and implementation of a teaching scenario focusing on Mount Bourinos, a mountain ecosystem of significant environmental, geological and cultural importance in Western Macedonia, Greece. The educational intervention is addressed to primary school students and is based on experiential, inquiry-based and collaborative learning approaches. Through activities involving leaf observation, biodiversity exploration and creative artistic expression, students engage with nature as a source of knowledge, experience and responsibility. Furthermore, the teaching scenario highlights the connection between local natural heritage and the Sustainable Development Goals, fostering environmental awareness and active citizenship. The proposed educational approach demonstrates the pedagogical value of local ecosystems in promoting sustainability education within primary school settings.

Key-words: Education for Sustainable Development, Bourinos, biodiversity, environmental education, primary education

Εισαγωγή

Η περιβαλλοντική κρίση, η απώλεια της βιοποικιλότητας και οι επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής καθιστούν αναγκαία την ενίσχυση εκπαιδευτικών πρακτικών που καλλιεργούν στους μαθητές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις υπεύθυνης διαχείρισης του φυσικού περιβάλλοντος. Στο πλαίσιο αυτό, η Εκπαίδευση για την Αειφορία (Education for Sustainable Development – ESD) προωθεί μια ολιστική θεώρηση της σχέσης ανθρώπου και περιβάλλοντος, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες διερεύνησης, αναστοχασμού και δράσης.

Ο Μπούρινος αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα τοπικού οικοσυστήματος με σημαντική παιδαγωγική αξία. Η πλούσια βιοποικιλότητα, η ιδιαίτερη γεωλογική του ιστορία, η ένταξή του στο δίκτυο Natura 2000 και η σύνδεσή του με το Παγκόσμιο Γεωπάρκο UNESCO Γρεβενών-Κοζάνης τον καθιστούν ιδανικό πεδίο ανάπτυξης εκπαιδευτικών δράσεων που συνδυάζουν τις φυσικές επιστήμες, τη γεωγραφία, την τοπική ιστορία και την περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η παρουσίαση ενός διδακτικού σεναρίου που αξιοποιεί τον Μπούρινο ως πεδίο Εκπαίδευσης για την Αειφορία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Παρουσιάζονται το θεωρητικό πλαίσιο, οι παιδαγωγικές αρχές, η μεθοδολογία σχεδιασμού και οι δραστηριότητες που επιτρέπουν στους μαθητές να προσεγγίσουν βιωματικά τη βιοποικιλότητα και την αξία των δασικών οικοσυστημάτων.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η Εκπαίδευση για την Αειφορία στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα

Η Εκπαίδευση για την Αειφορία (ΕΑ) αποτελεί εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και αναγνωρίζεται διεθνώς ως ένα ολοκληρωμένο παιδαγωγικό πλαίσιο που επιδιώκει την προετοιμασία ενεργών και υπεύθυνων πολιτών. Σύμφωνα με την UNESCO, η Εκπαίδευση για την Αειφορία αποσκοπεί στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων που επιτρέπουν στα άτομα να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις και να δρουν υπεύθυνα για την προστασία του περιβάλλοντος, την κοινωνική δικαιοσύνη και τη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη.

Η εφαρμογή της Εκπαίδευσης για την Αειφορία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση παρουσιάζει ιδιαίτερη σημασία, καθώς η παιδική ηλικία αποτελεί κρίσιμη περίοδο διαμόρφωσης αξιών και στάσεων απέναντι στο φυσικό περιβάλλον. Μέσα από βιωματικές και μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, οι μαθητές αποκτούν ουσιαστικές εμπειρίες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς και στην καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης.

Η αξία των τοπικών οικοσυστημάτων ως πεδίων μάθησης

Η αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί βασική αρχή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Τα τοπικά οικοσυστήματα προσφέρουν αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, στα οποία οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να παρατηρούν, να διερευνούν, να συγκρίνουν και να ερμηνεύουν φυσικά φαινόμενα μέσα από άμεση εμπειρία.

Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται συνθήκες ολιστικής μάθησης, οι οποίες ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών και προάγουν την καλλιέργεια σύνθετων γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Ο Μπούρινος ως περιβαλλοντικό και εκπαιδευτικό πεδίο

Ο Μπούρινος αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους φυσικούς σχηματισμούς της Δυτικής Μακεδονίας. Η γεωλογική του ιδιαιτερότητα, η πλούσια χλωρίδα και πανίδα, η παρουσία σπάνιων και ενδημικών ειδών, καθώς και η ένταξή του σε προστατευόμενες περιοχές υψηλής οικολογικής αξίας, τον καθιστούν σημαντικό φυσικό κεφάλαιο της περιοχής.

Η μελέτη του Μπούρινου στο σχολικό περιβάλλον επιτρέπει στους μαθητές να προσεγγίσουν ζητήματα βιοποικιλότητας, προστασίας οικοσυστημάτων, γεωλογικής κληρονομιάς και βιώσιμης ανάπτυξης μέσα από παραδείγματα που συνδέονται άμεσα με την τοπική τους πραγματικότητα. Η επιλογή ενός οικείου περιβάλλοντος λειτουργεί ενισχυτικά ως προς το ενδιαφέρον των μαθητών και συμβάλλει στην ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών με το φυσικό περιβάλλον.

Σκοπός και στόχοι του σεναρίου

Γενικός σκοπός είναι οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν τον Μπούρινο ως τόπο φυσικού, γεωλογικού και πολιτισμικού ενδιαφέροντος, να αναπτύξουν δεξιότητες παρατήρησης της βλάστησης και να καλλιεργήσουν στάσεις σεβασμού και προστασίας απέναντι στα δασικά οικοσυστήματα.

Γνωστικοί στόχοι

- Να αναγνωρίζουν βασικά χαρακτηριστικά φύλλων, όπως σχήμα, μέγεθος, χρώμα, νευρώσεις, άκρη φύλλου και υφή.
- Να διακρίνουν ενδεικτικά φυλλοβόλα και αειθαλή φυτά και να συσχετίζουν τα φύλλα με το είδος βλάστησης.
- Να περιγράφουν τον Μπούρινο ως σημαντικό οικοσύστημα με σπάνια χλωρίδα και πανίδα.
- Να γνωρίζουν ότι ο Μπούρινος συνδέεται με το δίκτυο Natura 2000 και το Γεωπάρκο Γρεβενών - Κοζάνης.

Δεξιότητες

- Να παρατηρούν, να συγκρίνουν, να ταξινομούν και να καταγράφουν πληροφορίες σε πίνακα.
- Να συνεργάζονται σε μικρές ομάδες, αναλαμβάνοντας ρόλους και ευθύνες.
- Να παρουσιάζουν προφορικά τα συμπεράσματά τους με σαφήνεια και τεκμηρίωση.
- Να εκφράζονται δημιουργικά μέσα από εικαστική σύνθεση βασισμένη σε φυσικό υλικό.

Στάσεις και αξίες

- Να εκτιμήσουν την αξία της βιοποικιλότητας και της τοπικής φυσικής κληρονομιάς.
- Να υιοθετούν υπεύθυνη συμπεριφορά κατά την επίσκεψη ή τη δραστηριοποίηση σε δασικά οικοσυστήματα.
- Να συνδέουν την προστασία των δασών με την ποιότητα ζωής, την κλιματική ισορροπία και τη βιώσιμη ανάπτυξη.
- Να αναγνωρίζουν ότι κάθε φυσικό στοιχείο, ακόμη και ένα φύλλο, αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου οικοσυστήματος.

Εποπτικά μέσα και υλικά

- Παρουσίαση PowerPoint «Μπούρινος: το βουνό των θησαυρών».
- Ηλεκτρονικός υπολογιστής, βιντεοπροβολέας ή διαδραστικός πίνακας.
- Φύλλα εργασίας για την παρατήρηση και καταγραφή χαρακτηριστικών φύλλων.
- Πραγματικά φύλλα από διαφορετικά φυτά, κατά προτίμηση συλλεγμένα χωρίς καταστροφή της βλάστησης.
- Λευκά χαρτιά Α4 ή χαρτόνια, μολύβια, ξυλομπογιές, μαρκαδόροι ή κηρομπογιές.
- Πίνακας ή χαρτί του μέτρου για συλλογική καταγραφή ιδεών.
- Προαιρετικά: χάρτης Δυτικής Μακεδονίας, φωτογραφίες φυτών, εικόνες προστατευόμενων ειδών, μεγεθυντικός φακός.

Μεθοδολογία

Το διδακτικό σενάριο σχεδιάστηκε με βάση τις αρχές της βιωματικής μάθησης, της διερευνητικής προσέγγισης και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Η επιλογή των συγκεκριμένων παιδαγωγικών προσεγγίσεων στηρίζεται στην παραδοχή ότι η ουσιαστική κατανόηση περιβαλλοντικών ζητημάτων επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα όταν οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και οικοδομούν τη γνώση μέσα από προσωπική εμπειρία.

Η διδακτική παρέμβαση έχει διάρκεια δύο διδακτικών ωρών και απευθύνεται κυρίως σε μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Ο σχεδιασμός της παρέμβασης βασίζεται στην αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού που αναδεικνύει τα φυσικά, γεωλογικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του Μπούρινου, σε συνδυασμό με δραστηριότητες παρατήρησης, καταγραφής, συνεργασίας και δημιουργικής έκφρασης.

Οι μαθητές εργάζονται τόσο σε επίπεδο ολομέλειας όσο και σε μικρές ομάδες, γεγονός που ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή ιδεών και τη συλλογική οικοδόμηση της γνώσης. Παράλληλα, η αξιοποίηση πραγματικών φυσικών υλικών, όπως τα φύλλα διαφορετικών φυτικών ειδών, προσδίδει αυθεντικότητα στη μαθησιακή διαδικασία και ενισχύει τη βιωματική διάσταση της διδασκαλίας.

Παρουσίαση του Διδακτικού Σεναρίου

Το διδακτικό σενάριο «Μπούρινος: το βουνό των θησαυρών» σχεδιάστηκε με σκοπό να αναδείξει τη σημασία ενός τοπικού οικοσυστήματος μέσα από δραστηριότητες που συνδυάζουν τη γνώση, τη διερεύνηση και τη δημιουργική έκφραση. Η διδακτική παρέμβαση οργανώνεται σε δύο διδακτικές ώρες και αξιοποιεί ως βασικό εκπαιδευτικό υλικό την παρουσίαση του Κ.Ε.ΠΕ.Α. Σιάτιστας για τον Μπούρινο, καθώς και φύλλα εργασίας παρατήρησης και καταγραφής χαρακτηριστικών φύλλων.

Πορεία διδασκαλίας

Πίνακας 1:1η διδακτική ώρα: Γνωριμία με τον Μπούρινο και παρατήρηση φύλλων

Χρόνος	Δραστηριότητα	Ρόλος εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών
0΄-10΄	Αφόρμηση: προβάλλεται η αρχική εικόνα/τίτλος «Μπούρινος: το βουνό των θησαυρών». Οι μαθητές/τριες απαντούν τι μπορεί να σημαίνει «θησαυρός» σε ένα βουνό.	Ο/η εκπαιδευτικός καταγράφει λέξεις-κλειδιά: φυτά, ζώα, νερό, πέτρες, μονοπάτια, ιστορία, οξυγόνο, ομορφιά.
10΄-25΄	Σύντομη παρουσίαση επιλεγμένων διαφανειών για τη γεωγραφική θέση, τη γεωλογική σημασία, το Natura 2000, τη χλωρίδα, την πανίδα και τα αρωματικά φυτά του Μπούρινου.	Οι μαθητές/τριες παρατηρούν εικόνες, θέτουν ερωτήσεις και εντοπίζουν στοιχεία που τους προκαλούν εντύπωση.
25΄-35΄	Συζήτηση για τη βιοποικιλότητα και τη σημασία των προστατευόμενων περιοχών. Σύνδεση με καθημερινές συμπεριφορές προστασίας του δάσους.	Η ολομέλεια διαμορφώνει σύντομο κατάλογο «κανόνων υπεύθυνου επισκέπτη στο δάσος».
35΄-45΄	Δράση 1: Οι ομάδες παρατηρούν τα φύλλα που έχουν στη διάθεσή τους και αρχίζουν να συμπληρώνουν τον	Κάθε ομάδα καταγράφει χρώμα, σχήμα, μέγεθος, άκρη, νευρώσεις, υφή και πιθανή κατηγορία φυτού.

	πίνακα του φύλλου εργασίας.	

Πίνακας 2: 2η διδακτική ώρα: Καταγραφή, δημιουργία και αναστοχασμός

Χρόνος	**Δραστηριότητα**	**Ρόλος εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών**
45΄-60΄	Ολοκλήρωση Δράσης 1. Οι ομάδες συγκρίνουν τα φύλλα και παρουσιάζουν μία παρατήρηση που θεωρούν σημαντική.	Ο/η εκπαιδευτικός ενισχύει τη χρήση περιγραφικού λεξιλογίου και ζητά τεκμηρίωση: «Πώς το κατάλαβες; Τι παρατήρησες;».
60΄-80΄	Δράση 2: Ατομικά ή ανά δυάδες, οι μαθητές/τριες επιλέγουν ένα φύλλο, το τοποθετούν στο χαρτί, ζωγραφίζουν γύρω του αφήνοντας το σχήμα του αποτυπωμένο και προσθέτουν φόντο: δάσος, κορμό, φθινοπωρινό τοπίο ή μονοπάτι.	Ο/η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και τη σύνδεση της εικόνας με όσα συζητήθηκαν για τον Μπούρινο.
80΄-88΄	Σύντομη παρουσίαση έργων. Κάθε μαθητής/τρια ή δυάδα δίνει τίτλο στο έργο και αναφέρει τι συμβολίζει το φύλλο.	Η ολομέλεια εντοπίζει κοινά μοτίβα: προστασία, ζωή, εποχές, δάσος, θησαυροί της φύσης.
88΄-90΄	Αναστοχασμός εξόδου: «Ένας θησαυρός του Μπούρινου που κρατώ από σήμερα είναι...».	Οι μαθητές/τριες ολοκληρώνουν προφορικά ή σε μικρό χαρτάκι εξόδου.

Κατά την πρώτη φάση του σεναρίου, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα βασικά χαρακτηριστικά του Μπούρινου μέσα από την προβολή επιλεγμένων διαφανειών και τη συζήτηση στην ολομέλεια. Η γεωγραφική θέση, η ιδιαίτερη γεωλογική δομή, η πλούσια βιοποικιλότητα και η ένταξη της περιοχής στο δίκτυο Natura 2000 αποτελούν τα κύρια σημεία αναφοράς της εκπαιδευτικής παρουσίασης. Η διαδικασία αυτή λειτουργεί ως αφόρμηση για την ανάπτυξη προβληματισμού σχετικά με την αξία των φυσικών οικοσυστημάτων και την ανάγκη προστασίας τους.

Στη συνέχεια, οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες και παρατηρούν πραγματικά φύλλα φυτών. Μέσα από τη συμπλήρωση φύλλων εργασίας καταγράφουν χαρακτηριστικά όπως το χρώμα, το σχήμα, το μέγεθος, η υφή, οι νευρώσεις και η μορφή της περιφέρειας του φύλλου. Η δραστηριότητα αυτή ενισχύει δεξιότητες παρατήρησης, σύγκρισης, ταξινόμησης και τεκμηρίωσης, οι οποίες αποτελούν βασικά στοιχεία της επιστημονικής διερεύνησης.

Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα, οι μαθητές αξιοποιούν τις παρατηρήσεις τους σε μια δραστηριότητα δημιουργικής έκφρασης. Επιλέγουν ένα φύλλο, αποτυπώνουν το περίγραμμά του και δημιουργούν εικαστικές συνθέσεις εμπνευσμένες από το φυσικό περιβάλλον του Μπούρινου. Η σύνδεση της επιστημονικής παρατήρησης με την καλλι-

τεχνική δημιουργία ενισχύει τη βιωματική διάσταση της μάθησης και επιτρέπει στους μαθητές να εκφράσουν προσωπικά συναισθήματα και αντιλήψεις σχετικά με τη φύση.

Η ολοκλήρωση του σεναρίου πραγματοποιείται μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού και παρουσίασης των εργασιών των μαθητών. Οι συμμετέχοντες καλούνται να αναγνωρίσουν στοιχεία που τους εντυπωσίασαν και να διατυπώσουν σκέψεις σχετικά με τη σημασία της προστασίας των δασικών οικοσυστημάτων.

Φύλλα εργασίας και αξιοποίησή τους

Δράση 1: Παρατήρηση και συμπλήρωση πίνακα

Με βάση τα φύλλα που κρατούν στα χέρια τους, οι μαθητές/τριες συμπληρώνουν πίνακα παρατήρησης. Ενδεικτικές στήλες είναι: αριθμός φύλλου, χρώμα, σχήμα, μέγεθος, άκρη, νευρώσεις, υφή, πιθανό φυτό ή κατηγορία, παρατήρηση που ξεχώρισε.
Η δράση καλλιεργεί επιστημονικές δεξιότητες αρχικού επιπέδου: προσεκτική παρατήρηση, σύγκριση, ταξινόμηση, τεκμηρίωση και χρήση περιγραφικού λεξιλογίου.

Δράση 2: Δημιουργική αποτύπωση φύλλου

Οι μαθητές/τριες επιλέγουν ένα φύλλο και το χρησιμοποιούν ως φυσικό περίγραμμα. Τοποθετούν το φύλλο στο χαρτί, σχεδιάζουν γύρω του, απομακρύνουν το φύλλο και δημιουργούν σύνθεση με φόντο εμπνευσμένο από δάσος, κορμό, φθινοπωρινό τοπίο ή τοπίο του Μπούρινου. Η δράση συνδέει την επιστημονική παρατήρηση με την αισθητική εμπειρία και την προσωπική έκφραση.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι κυρίως διαμορφωτική και βασίζεται στην παρατήρηση της συμμετοχής, στη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας, στην ποιότητα της ομαδικής συνεργασίας και στον αναστοχασμό των μαθητών/τριών.

Σύνδεση με τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης

Το σενάριο συνδέεται κυρίως με στόχους που αφορούν την ποιοτική εκπαίδευση, τη βιώσιμη διαχείριση φυσικών πόρων, τη δράση για το κλίμα και την προστασία των χερσαίων οικοσυστημάτων. Παράλληλα, μέσα από τη συνεργασία και την τοπική διάσταση, αγγίζει ευρύτερες αρχές της αειφορίας.

Πίνακας 3: Στόχοι και σύνδεση με το σενάριο

Στόχος 3: Καλή υγεία και ευημερία	Η επαφή με τη φύση, η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και η αξία των δασών συνδέονται με την ποιότητα ζωής και την ευημερία.
Στόχος 4: Ποιοτική εκπαίδευση	Το σενάριο προωθεί βιωματική, συμπε-

	ριληπτική και ενεργητική μάθηση για την αειφορία.
Στόχος 6: Καθαρό νερό και αποχέτευση	Η αναφορά στην κοιλάδα του Μεσιανού Νερού και στην υδροδότηση της Σιάτιστας αναδεικνύει τη σχέση οικοσυστημάτων και υδάτινων πόρων.
Στόχος 11: Βιώσιμες πόλεις και κοινότητες	Η τοπική φυσική κληρονομιά συνδέεται με την ταυτότητα, την ποιότητα ζωής και τη βιώσιμη ανάπτυξη των κοινοτήτων.
Στόχος 12: Υπεύθυνη κατανάλωση και παραγωγή	Η συζήτηση για αρωματικά και φαρμακευτικά φυτά μπορεί να οδηγήσει σε προβληματισμό για υπεύθυνη χρήση φυσικών πόρων.
Στόχος 13: Δράση για το κλίμα	Η προστασία των δασών, η πρόληψη πυρκαγιών και η αναδάσωση συνδέονται με την κλιματική ισορροπία.
Στόχος 15: Ζωή στη στεριά	Κεντρική σύνδεση με τη βιοποικιλότητα, τα δάση, τα προστατευόμενα είδη, το Natura 2000 και την ανάγκη διατήρησης χερσαίων οικοσυστημάτων.
Στόχος 17: Συνεργασία για τους στόχους	Η ομαδοσυνεργατική εργασία και ο ρόλος φορέων όπως το Κ.Ε.ΠΕ.Α., τα γεωπάρκα και οι τοπικές κοινότητες αναδεικνύουν τη σημασία συνεργασιών.

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του σεναρίου αναδεικνύουν τη σημασία της αξιοποίησης τοπικών περιβαλλοντικών πόρων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η επιλογή του Μπούρινου ως αντικειμένου μελέτης συνέβαλε στη δημιουργία ενός αυθεντικού μαθησιακού πλαισίου, στο οποίο οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να συνδέσουν τη θεωρητική γνώση με στοιχεία του άμεσου φυσικού τους περιβάλλοντος.

Η συμμετοχή σε δραστηριότητες παρατήρησης και καταγραφής φυσικών στοιχείων ενίσχυσε τη διερευνητική διάσταση της μάθησης και επέτρεψε στους μαθητές να λειτουργήσουν ως μικροί ερευνητές. Παράλληλα, η δημιουργική αξιοποίηση φυσικών υλικών συνέβαλε στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων απέναντι στη φύση και στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής ευαισθησίας.

Τα ευρήματα συμφωνούν με τη διεθνή βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία η βιωματική και τοποκεντρική μάθηση ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, τη διατήρηση της γνώσης και την ανάπτυξη φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων. Η χρήση

τοπικών οικοσυστημάτων ως πεδίων μάθησης μπορεί να λειτουργήσει ως αποτελεσματικό μέσο σύνδεσης του σχολείου με την κοινότητα και το φυσικό περιβάλλον.

Προσαρμογές και επεκτάσεις

- Για μικρότερες τάξεις, μειώνεται ο αριθμός των χαρακτηριστικών που ζητούνται στον πίνακα και δίνεται περισσότερος χρόνος στη ζωγραφική.
- Για μεγαλύτερες τάξεις, προστίθεται αναζήτηση πληροφοριών για ένα αρωματικό φυτό ή ένα προστατευόμενο είδος του Μπούρινου.
- Σε υπαίθριο πλαίσιο, η δραστηριότητα μπορεί να γίνει ως πεδίο παρατήρησης σε άλσος, αυλή ή μονοπάτι, με κανόνα να συλλέγονται μόνο πεσμένα φύλλα.
- Ως συνέχεια, οι μαθητές/τριες μπορούν να δημιουργήσουν αφίσα με τίτλο «Οι θησαυροί του Μπούρινου» ή μικρό ψηφιακό/έντυπο φυτολόγιο της τάξης.

Συμπεράσματα

Το δίωρο σενάριο αξιοποιεί τον Μπούρινο ως αφετηρία για ουσιαστική περιβαλλοντική μάθηση. Μέσα από την παρουσίαση, την παρατήρηση φύλλων, τη συμπλήρωση πίνακα και τη δημιουργική αποτύπωση, οι μαθητές/τριες προσεγγίζουν τη φύση ως πεδίο γνώσης, αισθητικής εμπειρίας και υπεύθυνης στάσης. Η σύνδεση με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης ενισχύει τη συνειδητοποίηση ότι η προστασία ενός τοπικού οικοσυστήματος συνδέεται με παγκόσμιες προκλήσεις, όπως η κλιματική αλλαγή, η απώλεια βιοποικιλότητας και η ανάγκη βιώσιμων κοινοτήτων.

Το διδακτικό σενάριο για τον Μπούρινο αποτελεί ένα παράδειγμα αξιοποίησης της τοπικής φυσικής κληρονομιάς για την προώθηση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και της βιώσιμης σκέψης. Η αξιοποίηση του Μπούρινου ως εκπαιδευτικού πεδίου αποδεικνύει ότι οι τοπικοί φυσικοί πόροι μπορούν να αποτελέσουν ισχυρά εργαλεία μάθησης, συμβάλλοντας τόσο στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων όσο και στη διαμόρφωση υπεύθυνων και ενεργών πολιτών με περιβαλλοντική συνείδηση.

Βιβλιογραφία

American Psychological Association. (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association.

European Commission. (n.d.). *Natura 2000 Network*. European Commission.

K.E.P.E.A. Siatistas. (2025). *Bourinos: To vouno ton thisavron. Ekpaideftiko yliko kai parousiasi*. K.E.P.E.A. Siatistas.

Papadopoulos, A. (2013). Chlorida ton notiodytikon plagion tou Ntrisinikou kai ton paryfon tis koiladas tou Mesiou Nerou [Anafora sto ekpaideftiko yliko].

Sterling, S. (2010). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, 17–33.

UNESCO. (2020). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (n.d.). *UNESCO Global Geoparks*. UNESCO.

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.

Ypourgeio Paideias, Thriskevmaton kai Athlitismou – Institouto Ekpaideftikis Politikis. (2023). *Programma Spoudon gia tin Perivallontiki Ekpaidefsi kai tin Ekpaidefsi gia tin Aeiforia*. I.E.P.

Παράρτημα

Φύλλο Εργασίας 1: Παρατήρηση Φύλλων

Με βάση τα φύλλα που κρατάτε στα χέρια σας, συμπληρώστε τον πίνακα

Φύλλο	**Σχεδιάζω ή Κολλάω**	**Σχήμα (κύκλωσε)**	**Χρώμα**	**Υφή (κύκλωσε)**	**Από ποιό φυτό είναι;**
1 Αειθαλές Φυλλοβόλο		Οβάλ Στρογγυλό Μακρύ Μυτερό		Λείο Σκληρό Τριχωτό Γυαλιστερό	

Φύλλο Εργασίας2: Δημιουργική Αποτύπωση Φύλλου

Επιλέξτε ένα φύλλο και τοποθετήστε το στο χαρτί

Ζωγραφίστε γύρω του αφήνοντας το σχήμα του αποτυπωμένο.

Προσθέστε φόντο: ένα δάσος, έναν κορμό, ένα φθινοπωρινό τοπίο

Ο ρόλος της θάλασσας στον κλίμα μιας περιοχής. Μια διδακτική πρόταση για τη Γεωλογία-Γεωγραφία Α' Γυμνασίου

Δήμος Γκανίδης, Εκπαιδευτικός Π,Ε,04.05, MSc

Περίληψη

Χρησιμοποιώντας απλά υλικά κατασκευάσαμε μία πειραματική διάταξη προκειμένου να γίνει πιο κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο η απόσταση ενός τόπου από τη θάλασσα επηρεάζει το κλίμα του. Η βασική ιδέα είναι να θερμάνουμε (και στη συνέχεια να ψύξουμε) νερό και άμμο καταγράφοντας την μεταβολή της θερμοκρασίας τους, έτσι ώστε να δείξουμε ότι η θερμοκρασία μεταβάλλεται πιο ήπια στο νερό. Η πειραματική αυτή διάταξη βρίσκει εφαρμογή μέσω της διδακτικής πρότασης που καταθέτουμε η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί είτε ενταγμένη στο πλαίσιο του μαθήματος, ή και αυτόνομα ως μικροδιδασκαλία.

Λέξεις-κλειδιά: Γεωλογία-Γεωγραφία, Θερμοκρασία αέρα, κλίμα, πείραμα, πρόταση διδασκαλίας

The role of the sea in the climate of a region. A teaching proposal for Geology-Geography, 1st Grade of Junior High School

Dimos Gkanidis, Secondary School Teacher, MSc

Abstract

Using simple materials, we constructed an experimental setup in order to make it easier to understand how a location's distance from the sea affects its climate. The basic idea is to heat (and then cool) water and sand while recording the change in their temperature, in order to demonstrate that temperature changes more mildly in water. This experimental setup finds application through the teaching proposal we present, which can be used either integrated within the context of the lesson, or independently as a microteaching session

Key-words: Geology-Geography, air temperature, climate, experiment, teaching approach

Εισαγωγή

Το μάθημα της Γεωλογίας-Γεωγραφίας διδάσκεται στις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου, με 1 και 2 διδακτικές ώρες την εβδομάδα αντίστοιχα. Οι μαθητές/μαθήτριες έχουν ήδη μια επαφή με τα αντικείμενα από τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, αλλά στο Γυμνάσιο γίνεται μια πρώτη προσπάθεια να μπούνε στη διαδικασία να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν φαινόμενα. Ένα από τα φαινόμενα αυτά είναι οι καιρικές συνθήκες και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν.

Το πιο δύσκολο φαινόμενο για να κατανοήσουν οι μαθητές/μαθήτριες όπως φάνηκε κατά τη διδασκαλία, ήταν το πώς η απόσταση από τη θάλασσα επηρεάζει τη θερμοκρασία (και το κλίμα γενικά) ενός τόπου. Χρησιμοποιώντας μια πειραματική διάταξη και εμπλέκοντας τους/τις μαθητές/μαθήτριες στην πειραματική διαδικασία, έγινε πιο κατανοητός ο μηχανισμός ο οποίος εξηγεί το φαινόμενο.

Στη συνέχεια θα περιγράψουμε την προετοιμασία και την εκτέλεση του πειράματος και θα παρουσιάσουμε μία πρόταση διδασκαλίας με αντικείμενο το πώς επηρεάζεται η θερμοκρασία μιας περιοχής από την απόστασή της από τη θάλασσα.

Αναγκαιότητα χρήσης πειράματος

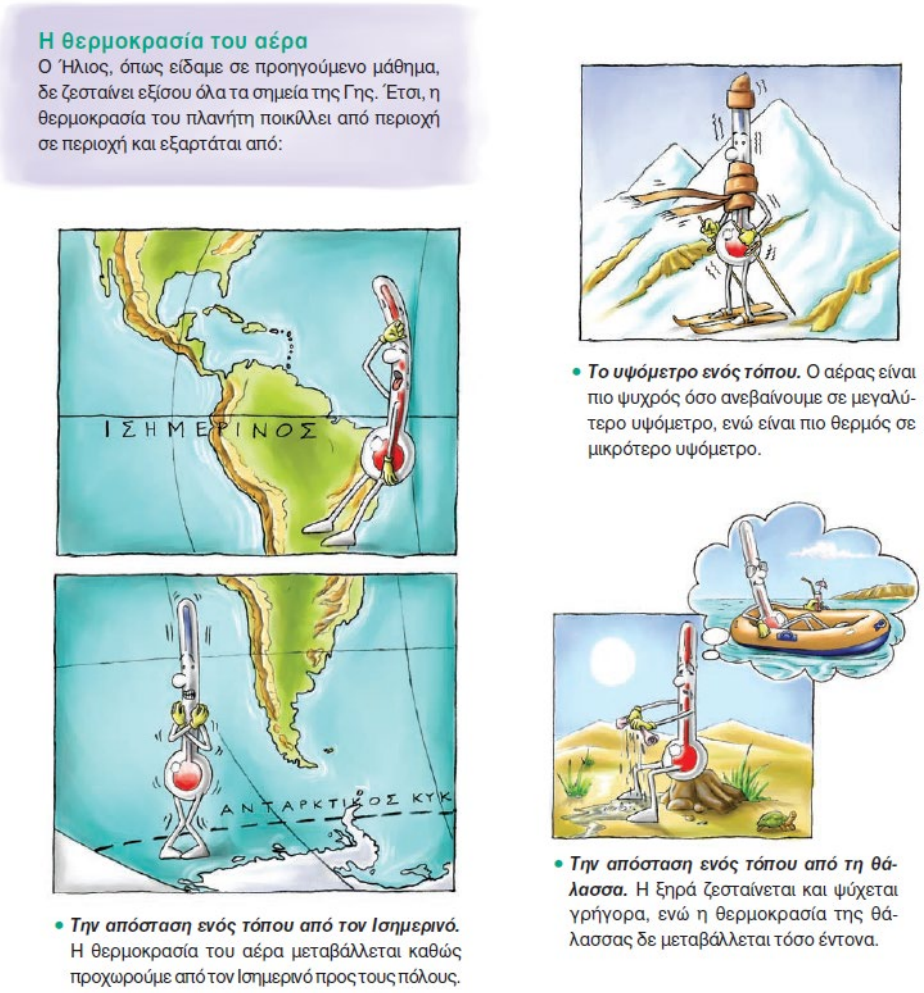
Σύμφωνα με το ισχύον ΑΠΣ για το μάθημα της Γεωλογίας-Γεωγραφίας, οι μαθητές/μαθήτριες κατά την πρώτη επαφή τους με το μάθημα στην Ε' Δημοτικού, θα πρέπει να είναι σε θέση «Να διακρίνουν τις διαφοροποιήσεις του κλίματος στις διάφορες περιοχές της χώρας, να τις περιγράφουν συνοπτικά και να τις συγκρίνουν». Αντίστοιχα για την επόμενη τάξη οι στόχοι είναι οι μαθητές/μαθήτριες «Να κατανοούν, όσο τους επιτρέπει η ηλικία τους, την έννοια του κλίματος και να γνωρίζουν τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα κάθε περιοχής».

Επομένως στο Δημοτικό, οι μαθητές/μαθήτριες απλά πρέπει να μπορούν να **διακρίνουν** τις διαφορές των κλιματικών τύπων και να **γνωρίζουν** τους παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα.

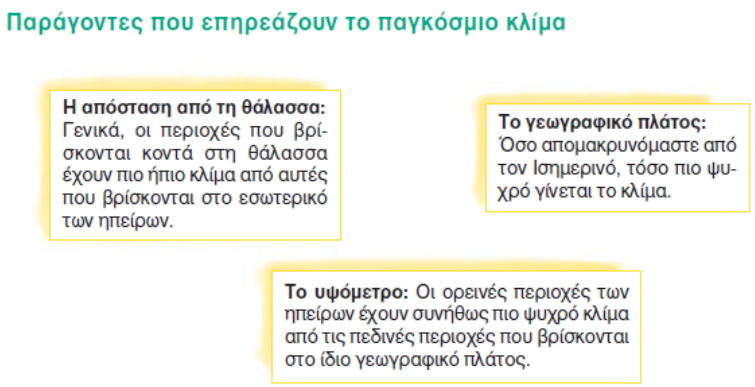
Για την Α' Γυμνασίου οι διδακτικοί στόχοι είναι «Να ερμηνεύουν τις διαφορές θερμοκρασίας στην επιφάνεια της Γης (αλληλεπίδραση, μεταβολή)». Παρόμοιοι είναι οι στόχοι και στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος το οποίο θα εφαρμοστεί από το σχολικό έτος 2026-27. Εκεί συγκεκριμένα ως στόχος αναφέρεται: «Να εξηγούν γιατί η Γη θερμαίνεται διαφορετικά από τόπο σε τόπο».

Υπάρχει λοιπόν μια μετάβαση από την απλή καταγραφή και απαρίθμηση των διαφορών του κλίματος και των παραγόντων που το επηρεάζουν, στην κατανόηση των φαινομένων και στην ικανότητα **ερμηνείας** τους.

Στο σχολικό βιβλίο της Α' Γυμνασίου γίνεται αναφορά στους τρεις παράγοντες που επηρεάζουν τη θερμοκρασία του αέρα και το παγκόσμιο κλίμα: γεωγραφικό πλάτος, υψόμετρο, απόσταση από τη θάλασσα.



Εικόνα 1 Παράγοντες που επηρεάζουν τη θερμοκρασία του αέρα



Εικόνα 2 Παράγοντες που επηρεάζουν το παγκόσμιο κλίμα

Από τις δύο εικόνες γίνεται σαφές ότι στο σχολικό βιβλίο δεν αναλύονται σε βάθος οι τρεις παράγοντες, αλλά γίνεται μια απλή αναφορά στον τρόπο με τον οποίο επηρεάζουν τη θερμοκρασία. Αυτό δεν αποτελεί ιδιαίτερο πρόβλημα για το γεωγραφικό πλάτος και

το υψόμετρο, καθώς οι μαθητές/μαθήτριες είτε ήδη έχουν μιλήσει για αυτά στο δημοτικό, είτε έχουν προσωπικές εμπειρίες οι οποίες τους βοηθάνε να κατανοήσουν το φαινόμενο.

Όταν όμως αναφερόμαστε στην απόσταση από τη θάλασσα οι μαθητές/μαθήτριες δυσκολεύονται να κατανοήσουν την αιτία για την οποία οι περιοχές κοντά στη θάλασσα έχουν πιο ήπιο κλίμα, τη διαφορετική δηλαδή θερμοχωρητικότητα του νερού και του εδάφους. Στην προσπάθεια εύρεσης τρόπων ώστε να εξηγηθεί καλύτερα το φαινόμενο, αρχικά χρησιμοποιήθηκε νοητικό πείραμα κατά το οποίο θερμαίνουμε ταυτόχρονα στην ίδια πηγή θερμότητας μια ξύλινη και μια μεταλλική κουτάλα, τις ακουμπάμε μετά από ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και βλέπουμε ότι η μεταλλική έχει ζεσταθεί σαφώς περισσότερο. Στη συνέχεια γίνεται σύνδεση με τον τρόπο με τον οποίο τα δύο υλικά απορροφούν ενέργεια και αναφέρεται η έννοια της θερμοχωρητικότητας. Επισημαίνοντας ότι το νερό σαν υλικό συμπεριφέρεται όπως το ξύλο και το έδαφος όπως το μέταλλο, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το νερό (θάλασσα) παρουσιάζει μικρότερες αυξομειώσεις θερμοκρασίας στη διάρκεια του έτους, άρα οι περιοχές που βρίσκονται κοντά σε αυτή έχουν πιο ήπιο κλίμα.

Το νοητικό αυτό πείραμα έχει το πλεονέκτημα ότι γίνεται εύκολα κατανοητό από μαθητές/μαθήτριες καθώς χρησιμοποιεί «υλικά» και έννοιες από την καθημερινή τους ζωή και περιγράφει μια κατάσταση την οποία έχουν βιώσει αρκετοί/αρκετές. Δεν παύει όμως να παραμένει μια νοητική διαδικασία την οποία πολλοί δεν ακολουθούν/παρακολουθούν με συνέπεια να μην επιτυγχάνεται το επιθυμητό διδακτικό αποτέλεσμα.

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η ενεργή συμμετοχή μαθητών/μαθητριών στην εκτέλεση ενός πειράματος βελτιώνει την εκπαιδευτική διαδικασία και βοηθάει στην κατανόηση των εννοιών. Έχοντας αυτό υπόψη, καταλήξαμε σε μία πειραματική διάταξη η οποία βοηθάει τους/τις μαθητές/μαθήτριες να κατανοήσουν την έννοια της θερμοχωρητικότητας και το πώς αυτή επηρεάζει τελικά τη θερμοκρασία και το κλίμα μιας περιοχής.

Περιγραφή της πειραματικής διάταξης

Θα ετοιμάσουμε μία πειραματική διάταξη με την οποία θα μπορέσουμε να δείξουμε αυτό ακριβώς που γράφει το σχολικό βιβλίο, ότι δηλαδή «Η ξηρά ζεσταίνεται και ψύχεται γρήγορα, ενώ η θερμοκρασία της θάλασσας δεν μεταβάλλεται τόσο έντονα». Για τον σκοπό αυτό αρχικά χρησιμοποιώντας μια πηγή θερμότητας θα θερμάνουμε δύο δοχεία, ένα με νερό και ένα με άμμο, και θα μετράμε τη θερμοκρασία δίπλα από αυτά σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα ώστε να διαπιστώσουμε αν θερμαίνονται το ίδιο γρήγορα. Στη συνέχεια αφαιρούμε την πηγή θερμότητάς ώστε τα δοχεία να αρχίσουν να ψύχονται και μετράμε και πάλι τη θερμοκρασία δίπλα από αυτά σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα ώστε να διαπιστώσουμε αν ψύχονται το ίδιο γρήγορα.

Τα υλικά που απαιτούνται για την εκτέλεση του πειράματος είναι απλά και μπορούν να συγκεντρωθούν με χαμηλό σχετικά κόστος. Δεν απαιτούνται υλικά «αναλώσιμα» τα

οποία θα πρέπει να ανανεώνονται μετά από κάθε εκτέλεση πειράματος. Ενδεχομένως κάποια υλικά να υπάρχουν ήδη στο σχολικό εργαστήριο.

Ως πηγή θερμότητας θα χρησιμοποιήσουμε μια λάμπα υπέρυθρης θερμότητας με την οποία θα θερμάνουμε δύο μικρά ταψιά αλουμινίου τα οποία θα είναι το ένα γεμάτο με νερό το οποίο μπορούμε να το βάψουμε με μπλε χρώμα ζαχαροπλαστικής για να μοιάζει περισσότερο με θάλασσα και το άλλο με άμμο (ή οποιοδήποτε εδαφικό υλικό έχουμε διαθέσιμο). Ιδανικά οι μάζες των δύο υλικών θα πρέπει να είναι ίσες μεταξύ τους. Αφού γεμίσουμε τα δοχεία με νερό και άμμο τα αφήνουμε τουλάχιστον 15 λεπτά ώστε να αποκτήσουν την θερμοκρασία του χώρου. Έχουμε σημαδέψει με μαύρο χρώμα ένα σημείο σε κάθε δοχείο ώστε οι μετρήσεις να γίνονται πάντα στο ίδιο σημείο.

Τα τοποθετούμε δίπλα δίπλα και βάζουμε τη λάμπα από πάνω τους όσο μπορούμε πιο κοντά στο μέσο των δοχείων (Εικόνα 3).



Εικόνα 3 Πειραματική διάταξη

Τα απαιτούμενα υλικά είναι:

3 σωλήνες PVC	Λάμπα υπέρυθρης θερμότητας
κεραμικό ντουί	Θερμόμετρο υπέρυθρης ακτινοβολίας
Καλώδιο ρεύματος/φις πρίζας	Άμμος
Ταψάκια αλουμινίου	Νερό
Tie wrap	Χρονόμετρο

Η λάμπα υπέρυθρης θερμότητας πρέπει να μπει σε κεραμικό ντουί το οποίο είναι ανθεκτικό στην υψηλή θερμοκρασία που αναπτύσσεται. Προτείνεται η χρήση λάμπας ισχύος 250W ώστε να θερμανθούν γρήγορα τα υλικά. Οι σωλήνες PVC χρησιμοποιούνται για να δημιουργηθεί μια βάση στήριξης για την λάμπα. Οι δύο σωλήνες σχηματίζουν ένα «Γ» μέσα στο οποίο περνάει το καλώδιο ρεύματος και ο τρίτος χρησιμεύει στο να ρυθμίσουμε το ύψος της βάσης. Αυτή τη βάση τη στηρίζουμε σε κάποια καρέκλα χρησιμοποιώντας tie wrap όπως φαίνεται στην Εικόνα 4.

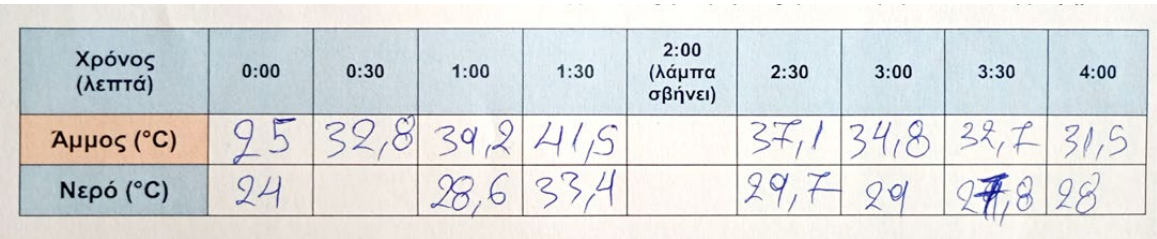


Εικόνα 4 Βάση στήριξης λάμπας και πειραματική διάταξη

Εκτέλεση πειράματος

Το πείραμα εκτελείται από μαθητές με την επίβλεψη του/της εκπαιδευτικού. Μια διδακτική πρόταση εφαρμογής της πειραματικής διάταξης θα δοθεί αναλυτικά στη συνέχεια.

Μετράμε τη θερμοκρασία σε κάθε δοχείο σημαδεύοντας με το θερμόμετρο υπέρυθρης ακτινοβολίας στο σημείο που έχουμε σημαδέψει πριν ανάψουμε την λάμπα. Αφού την ανάψουμε μετράμε την θερμοκρασία στα δύο δοχεία κάθε 0,5 λεπτό (ή 1 λεπτό ανάλογα με το μέγεθος της τάξης και το πλήθος ομάδων που έχουμε δημιουργήσει). Ανακατεύουμε συνεχώς το νερό ώστε η θερμοκρασία του να είναι όσο το δυνατόν πιο ομοιόμορφη. Μετά από τουλάχιστον 4 μετρήσεις σβήνουμε την λάμπα και συνεχίζουμε να καταγράφουμε τη θερμοκρασία στα δύο δοχεία για ακόμα δύο τουλάχιστον λεπτά. Στην Εικόνα 5 φαίνεται ένα φύλλο καταγραφής από εκτέλεση του πειράματος στην τάξη.



Χρόνος (λεπτά)	0:00	0:30	1:00	1:30	2:00 (λάμπα σβήνει)	2:30	3:00	3:30	4:00
Άμμος (°C)	25	32,8	39,2	41,5		37,1	34,8	32,7	31,5
Νερό (°C)	24		28,6	33,4		29,7	29	27,8	28

Εικόνα 5 Φύλλο καταγραφής μετρήσεων θερμοκρασίας

Πρόταση διδασκαλίας

Η συγκεκριμένη πρόταση διδασκαλίας δεν αποτελεί ένα πλήρες διδακτικό σενάριο, αλλά μια σύντομη εφαρμογή και αξιοποίηση της πειραματικής διαδικασίας που περιγράφηκε προηγουμένως. Η διάρκειά της είναι 15 έως 20 λεπτά και μπορεί να γίνει είτε στο πλαίσιο του μαθήματος, είτε και αυτόνομα, για παράδειγμα ως μικροδιδασκαλία σε νεοδιόριστους συναδέλφους.

Διδακτικοί στόχοι (γνώσεις):

- ✓ Να γνωρίσουν ότι όσο αυξάνεται η απόσταση ενός τόπου από τη θάλασσα, τόσο μειώνεται και η μέση θερμοκρασία του.
- ✓ Να κατανοήσουν ότι αυτό οφείλεται στην μεγάλη θερμοχωρητικότητα του νερού

Ως αφόρμηση παρουσιάζονται κλιματικά δεδομένα για την Αλεξανδρούπολη και την Βέροια. Οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να εντοπίσουν διαφορές και να διατυπώσουν υποθέσεις σχετικά με το πού οφείλονται αυτές οι διαφορές. Αν δεν έχει αναφερθεί, στο τέλος της δραστηριότητας ο/η εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι αυτή η διαφορά οφείλεται στην απόσταση από τη θάλασσα.

Μοιράζουμε το φύλλο εργασίας του Παραρτήματος και χωρίζουμε τους/τις μαθητές/μαθήτριες σε ομάδες των 3-4 ατόμων έτσι ώστε να υπάρχουν τρεις διακριτοί ρόλοι σε κάθε ομάδα: καταγραφή θερμοκρασίας, έλεγχος χρονομέτρου, συμπλήρωση μετρήσεων στο φύλλο εργασίας. Ιδανικά όλες οι ομάδες θα πραγματοποιήσουν από μία μέτρηση. Για τον λόγο αυτό καλύτερα οι μετρήσεις να γίνονται κάθε 1 λεπτό ώστε να υπάρχει χρόνος να εναλλαχθούν οι ομάδες χωρίς πρόβλημα. Η πρώτη μέτρηση γίνεται με τη συνδρομή του/της εκπαιδευτικού ώστε να λυθούν τυχόν απορίες που υπάρχουν σχετικά με την εκτέλεση του πειράματος.

Αφού ολοκληρωθούν οι μετρήσεις, οι μαθητές/μαθήτριες απαντάνε στις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας. Ως δραστηριότητα αξιολόγησης καλούνται οι μαθητές/μαθήτριες να εξηγήσουν γιατί η πόλη Κόμο της Ιταλίας έχει παρόμοιο θερμοκρασιακό εύρος με την Φλωρεντία, παρότι βρίσκεται σε σαφώς μεγαλύτερο γεωγραφικό πλάτος και στους πρόποδες των Άλπεων, τα δεδομένα που τους δίνονται (διάγραμμα μεταβολής θερμοκρασίας και τοπογραφικός χάρτης).

Ο συνολικός χρόνος της δραστηριότητας είναι περίπου 15 έως 20 λεπτά ανάλογα με το μέγεθος της τάξης και τον χρόνο που θα αφιερωθεί στη δραστηριότητα αξιολόγησης.

Συμπεράσματα

Χρησιμοποιώντας την πειραματική διάταξη που περιγράψαμε, οι μαθητές/μαθήτριες είχαν ενεργή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που κράτησε το ενδιαφέρον τους και ενίσχυσε το μαθησιακό αποτέλεσμα. Η λειτουργία τους σε ομάδες προάγει την ομαδικότητα και συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας.

Πρόκειται για μία κατασκευή η οποία μπορεί να γίνει εύκολα από τον/την κάθε εκπαιδευτικό σε κάθε σχολείο ανεξάρτητα από τα μέσα και τις υποδομές που διαθέτει. Το μαθησιακό αποτέλεσμα με τη χρήση της πειραματικής διάταξης είναι σαφώς βελτιωμένο σε σχέση με τη διδασκαλία χωρίς αυτή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Analytiko programma spoudon Geologias-Geografias Dimotikou-Gymnasiou 2003

Geologia-Geografia A'Gymnasiou (scholiko vivlio)

Νάντσου, Π. (2023). *Πειραματισμός και εκπαιδευτικές μέθοδοι στη σύγχρονη φυσική* [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. https://doi.org/10.12681/eadd/53980

Programma spoudon Geologias-Geografias Gymnasiou 2023

Stylos, G. (2024). The significance of experiments in inquiry-based science teaching. European Journal of Educational Research, 13(4), 1087–1103. https://doi.org/10.12973/ejedu.30815

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Παράγοντες που επηρεάζουν τη θερμοκρασία:

Απόσταση από τη θάλασσα

Στόχοι

- Να διαπιστώσετε ότι όσο αυξάνεται η απόσταση ενός τόπου από τη θάλασσα, τόσο μειώνεται η μέση θερμοκρασία του.
- Να κατανοήσετε ότι αυτό οφείλεται στη μεγάλη θερμοχωρητικότητα του νερού.

Πειραματική διαδικασία

Χρειάζεστε: δύο δοχεία (ένα γεμάτο με άμμο και ένα γεμάτο με νερό), ένα θερμόμετρο, λάμπα υπέρυθρης θερμότητας και χρονόμετρο.

Διαδικασία:

- Τοποθετήστε τη λάμπα ώστε να θερμαίνει εξίσου τα δύο δοχεία και ανάψτε την.
- Καταγράφετε τη θερμοκρασία κάθε υλικού κάθε 30 δευτερόλεπτα, για συνολική διάρκεια 4 λεπτών.
- Στα 2 λεπτά σβήστε τη λάμπα και συνεχίστε τις μετρήσεις για ακόμη 2 λεπτά (ψύξη).

Χρόνος (λεπτά)	**0:00**	**0:30**	**1:00**	**1:30**	**2:00 (σβήνει η λάμπα)**	**2:30**	**3:00**	**3:30**	**4:00**
Άμμος (°C)									
Νερό (°C)									

Παρατηρήσεις

Περιγράψτε τι παρατηρήσατε σχετικά με τη μεταβολή της θερμοκρασίας στα δύο υλικά κατά τη θέρμανση και κατά την ψύξη.

Συμπέρασμα

Ποιο υλικό άλλαξε θερμοκρασία πιο εύκολα/γρήγορα; Τι σημαίνει αυτό για την ποσότητα θερμότητας που απαιτείται για να αλλάξει η θερμοκρασία του καθενός; (Αυτή η ιδιότητα λέγεται θερμοχωρητικότητα.)

Με βάση το πείραμα, τι περιμένετε να συμβαίνει στη μέση θερμοκρασία μιας περιοχής όσο αυτή απομακρύνεται από τη θάλασσα; Γιατί;

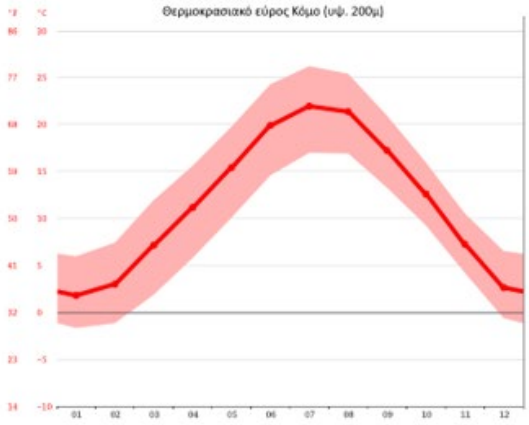
Εφαρμογή

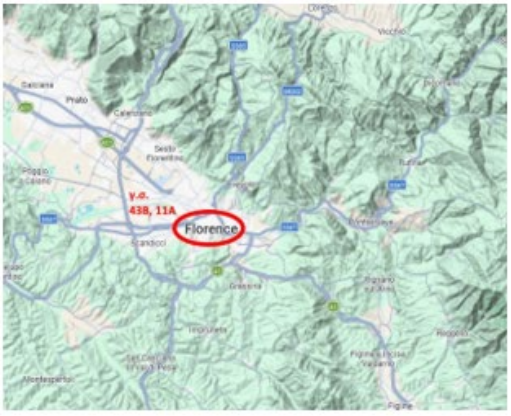
Αν το δοχείο με το νερό αντιπροσωπεύει μία υδάτινη μάζα (θάλασσα ή λίμνη) και το δοχείο με την άμμο μία έκταση εδάφους, και δίπλα σε κάθε μία περιοχή υπάρχει μία πόλη, σε ποια από τις δύο περιπτώσεις το κλίμα θα είναι πιο ήπιο και γιατί;

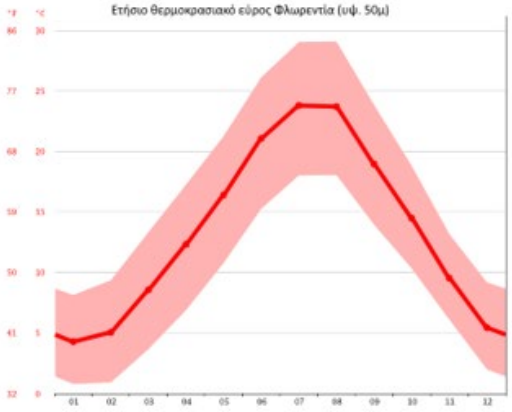
Ερώτηση Αξιολόγησης

Να εξηγήσετε γιατί η πόλη Κόμο στην Ιταλία έχει παρόμοιο θερμοκρασιακό εύρος με τη Φλωρεντία, παρότι βρίσκεται σε μεγαλύτερο γεωγραφικό πλάτος και μεγαλύτερο υψόμετρο.









Οι κριτικές για την ποιητική συλλογή *Οι Στροφές* του Ζαν Μορεάς στις αρχές του εικοστού αιώνα και η διδακτική τους αξιοποίηση. Εκπαιδευτικό Σενάριο

Κοψάρης Κοσμάς, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτορας Φιλολογίας

Περίληψη

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο αποβλέπει στο να αποδώσει όψεις της λογοτεχνικής κριτικής στις αρχές του εικοστού αιώνα για την ποιητική συλλογή *Οι Στροφές* του Ζαν Μορεάς, μια εξαιρετικά σημαντική ποιητική συλλογή ενός ιδιαίτερου ποιητή, σε σχέση με την ελληνική και τη γαλλική ποίηση εκείνη την περίοδο. Με τα ερωτήματα προς επεξεργασία, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να εμβαθύνουν σε έναν ποιητή-πρόδρομο μιας ομάδας επιγενόμενων ποιητών που ποιητικά τους κείμενα εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια και οι θεματικές των ποιημάτων τους σχετίζονται με την έκφραση προσωπικών συναισθημάτων. Με τη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση, στην προοπτική καλλιέργειας του ψηφιακού και του κριτικού γραμματισμού των μαθητών, τους παρατέθηκε ψηφιακά ένα αρχείο με τις σημαντικότερες κριτικές στις αρχές του εικοστού αιώνα για την υπό εξέταση ποιητική συλλογή. Στη συνέχεια, οι ίδιοι ως ερευνητές επεξεργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά τις παρατιθέμενες πληροφορίες στην προοπτική κατανόησης της σπουδαιότητας ενός ποιητικού έργου το οποίο διαμόρφωσε ένα ποιητικό και μεταφραστικό ρεύμα αντίστοιχο με εκείνο του Καρυωτάκη πριν από την εμφάνιση του καρυωτακισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: Συναισθήματα, Μοναξιά, Χρόνος, Έρωτας, Μνήμη.

Early 20th-century critical reception of Jean Moréas's poetry collection *Les Stances* and its educational application: An educational scenario

Kopsaris Kosmas, Dr

Abstract

This specific educational scenario aims to present early twentieth-century critical perspectives on *Les Stances* by Jean Moréas, a highly significant collection by a distinctive poet, within the context of Greek and French poetry of that era. Through the questions provided for study, students were able to delve into a poet who was a precursor to a group of later poets, whose works are included in school textbooks and whose poems center on the expression of personal emotions. Using this specific pedagogical approach, with the aim of fostering students' digital and critical literacy, a digital file was provided to them containing the most significant early-twentieth-century reviews of the poetry collection under study. Subsequently, acting as researchers, they collaboratively processed the presented information with the aim of understanding the significance of a poetic work that shaped a poetic and translational movement, similar to that of Karyotakis, prior to the emergence of karyotakism.

Key-Words: Emotions, Loneliness, Time, Love, Memory.

Εισαγωγή

Η ποιητική συλλογή *Οι Στροφές* αποδίδει την δημιουργική ένταση του ποιητή στη φάση της ωριμότητάς του. Οι βασικές θεματικές της συλλογής είναι ο πόνος της ψυχής, η αίσθηση της φθοράς του χρόνου, η έντονη παρουσία του θανάτου, η χαμένη αγάπη. Αυτά τα μοτίβα συνδυάζονται με συναφείς εικόνες και σύμβολα, όπως του φθινοπώρου όταν πέφτουν τα φύλλα από τα τριαντάφυλλα, τα νεκροταφεία με κυπαρίσσια, το θλιμμένο φεγγάρι. Πρόκειται για μια ποίηση που στηρίζεται στην αυθεντική βιωματική μαρτυρία. Η εξομολογητική της διάθεση και η ειλικρίνειά της στηρίζονται στο ανθρώπινο υπόστρωμά της. Ο ποιητής εδώ δέχεται στωικά το πεπρωμένο του, υπομένοντας με κουράγιο τη δυστυχία του (Tsaliki-Milioni, 1982). Η συλλογή εντάσσεται χρονικά σε μια ιδιαίτερα σημαντική περίοδο για τον Μορεάς, μερικά χρόνια ύστερα από τον ηγετικό του ρόλο στη θεμελίωση της École Romaine το 1891, με την οποία επιχειρούσε να φέρει την αρχαιολατρική ανανέωση στο χώρο της γαλλικής ποίησης. Σε αυτή τη βάση, *Οι Στροφές* σηματοδοτούν το σημείο κορύφωσης μιας διαδρομής για τον ποιητή ώστε να πετύχει την εξισορρόπηση του κλασικού (Imbert, 2019).

Ταυτότητα του εκπαιδευτικού σεναρίου

Τίτλος: Οι κριτικές για την ποιητική συλλογή *Οι Στροφές* του Ζαν Μορεάς στις αρχές του εικοστού αιώνα και η διδακτική τους αξιοποίηση.

Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα: Νέα Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία.

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, καθώς εμπέδωσαν τη σημασία του ψηφιακού γραμματισμού ως εργαλείου ερμηνείας και αποδόμησης των ψηφιακών τεκμηρίων (Buckingham, 2007). Με αυτόν τον τρόπο, συμμετείχαν ενεργά στην ερμηνεία του αξιοποιούμενου ψηφιακού υλικού καλλιεργώντας τον κριτικό γραμματισμό τους. Η απόπειρα κατανόησης και ερμηνείας αντιπροσωπευτικών κριτικών για την ποιητική συλλογή *Οι Στροφές* του Ζαν Μορεάς αποτέλεσε ένα πρόσφορο πεδίο για την καλλιέργεια του πολυγραμματισμού τους δεδομένου ότι τα ψηφιοποιημένα κριτικά κείμενα που τους παρατέθηκαν ήταν χαρακτηριστικά για την ανάδειξη πολύσημων ερμηνειών (Ντίνας, Γώτη, 2016). Οι μαθητές εμπέδωσαν με την κριτική επεξεργασία των φύλλων εργασίας πως να επεξεργάζονται κριτικές θέσεις για ένα ποιητικό έργο οι οποίες απηχούν διαφορετικές οπτικές, στην προοπτική της απόκτησης μια μεταγνώσης ως νέας γνώσης που μπορεί να αποκτηθεί μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία (Schunk, 2010). Αντιλήφθηκαν τη σημασία της επίδρασης την οποία ασκεί μια ποιητική συλλογή λειτουργώντας ως παράδειγμα για τη σύνθεση άλλων ποιητικών έργων

και παράλληλα διαμορφώνοντας τις προσδοκίες του εκάστοτε αναγνώστη σύμφωνα με την θεωρία της πρόσληψης (Βώκος, 1995).

Μεθοδολογία

Στο συγκεκριμένο σενάριο οι μαθητές εργάστηκαν σε φύλλα εργασίας τα οποία απέβλεπαν στο να καλλιεργήσουν την κριτική ικανότητά τους, τη δυνατότητα να επεξεργάζονται σύνθετα κριτικά ζητήματα, όπως και να ανασυνθέτουν σημαντικά στοιχεία γύρω από τη ζωή και το έργο ενός ποιητή σε σχέση με τις κριτικές θέσεις που τους παρατίθενται. Τα συγκεκριμένα ερωτήματα ανταποκρίνονται πλήρως στον κριτικό και διεισδυτικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές θα πρέπει να επεξεργάζονται και να αναλύουν τα εκάστοτε κειμενικά δεδομένα στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας της Γ΄ Λυκείου, με το δεδομένο ότι κλήθηκαν να εξετάσουν κριτικά δοκίμια. Ειδικότερα, το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο αφορούσε ως βάση τον ειδικότερο κλάδο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Γ΄ Λυκείου. Αφιερώθηκε μια διδακτική ώρα.

Σκοπός του εκπαιδευτικού σεναρίου

Ο σκοπός του σεναρίου συνίσταται στην ερμηνευτική προσέγγιση κριτικών κειμένων που γράφτηκαν για το ποιητικό έργο *Οι Στροφές* του Ζαν Μορεάς από το 1900 έως το 1920. Τα κριτήρια που τέθηκαν στους μαθητές είναι τα εξής: Αν αυτές οι κριτικές είναι ανώνυμες στην πλειονότητά τους ή επώνυμες, ποια κοινά στοιχεία διακρίνονται σε αυτά τα κείμενα ως προς τις κοινές τους θέσεις αναφορικά με τα θετικά στοιχεία που αναγνωρίζουν στις *Στροφές* και το κατά πόσο ο θάνατος του ποιητή που έλαβε χώρα το 1910 επηρέασε το περιεχόμενο, όπως και την ποσότητα της κριτικής παραγωγής.

Μαθησιακά αποτελέσματα

Οι μαθητές μπόρεσαν να αναδείξουν τον κριτικό γραμματισμό. Έμαθαν να κατανοούν βασικά κριτικά ζητήματα που σχετίζονται με τη μορφή και το περιεχόμενο μιας συγκεκριμένης κατηγορίας ποιημάτων ως σημείο σύγκρισης με την προγενέστερη ποιητική παραγωγή του ίδιου του δημιουργού ή του εκάστοτε ποιητή από εκείνη την εποχή και ύστερα. Πέτυχαν να εξηγούν, να κατανοούν, να ερμηνεύουν τις ποιητικές θεματικές ως πεδία προς διαρκή ανατροφοδότηση σε σχέση με τις προσωπικές αναζητήσεις του ποιητή και με βάση την εποχή του. Εμβάθυναν μέσω των ψηφιακών εργαλείων και της λογοτεχνικής ανάγνωσης στη σημασία της αποσαφήνισης ενός κριτικού κειμένου ως ερμηνευτικού οδηγού και μια εκδοχή ανάγνωσης ενός ποιητικού κειμένου.

Γνώσεις

Μέσα από το συγκεκριμένο σενάριο οι μαθητές κατάφεραν να εξηγήσουν πολλαπλές κριτικές αναγνώσεις για μια ποιητική συλλογή οι οποίες μέσα από διαφορετικά επιχειρήματα καταλήγουν στο κοινό συμπέρασμα ότι *Οι Στροφές* του Ζαν Μορεάς αποτελούν μια μνημειώδη ποιητική συλλογή που άλλαξε τα δεδομένα της νεοελληνικής

ποίησης στις αρχές του εικοστού αιώνα. Μπόρεσαν να κατανοήσουν την πολυσημία του ποιητικού λόγου και της στιχουργικής, όπως αναλύεται μέσα από τις σχετικές κριτικές θέσεις.

Δεξιότητες/ικανότητες

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 προλαβαίνουν να επεξεργάζονται τα σύνθετα κριτικά ζητήματα που τούς τέθηκαν αναφορικά με τα θετικά σημεία και τα νεωτεριστικά στοιχεία που αναγνωρίζει η κριτική στις δύο πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα για την υπό εξέταση ποιητική συλλογή. Επέδειξαν ομαδοσυνεργατικό πνεύμα. Οργάνωσαν με δημιουργικότητα το κατά περίπτωση φύλλο εργασίας που τους ανατέθηκε αξιοποιώντας τα ψηφιακά εργαλεία (google docs, forum).

Στάσεις

Συνειδητοποίησαν ότι ενδέχεται να υπάρχουν διαφορετικές κριτικές απόψεις για ένα ζήτημα οι οποίες να οδηγούν σε ένα παρεμφερές συμπέρασμα. Έμαθαν να επεξεργάζονται μέσα από τον κριτικό και τον ψηφιακό γραμματισμό τις έννοιες του ποιητή-οδηγού και του ποιητή προφήτη και το κατά πόσο αυτές μπορούν να βρουν ενεργό πεδίο αναφοράς στην σημερινή εποχή.

Περιεχόμενο Διδασκαλίας

Το συγκεκριμένο σενάριο επικεντρώθηκε στην απόπειρα κριτικής επεξεργασίας ανώνυμων και επώνυμων κριτικών για την ποιητική συλλογή *Οι Στροφές* του Ζαν Μορεάς. Στα πλαίσια του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού σεναρίου, αξιοποιήθηκαν ψηφιακά εργαλεία, όπως ο διαδραστικός πίνακας, η ηλεκτρονική τάξη, το google docs. Η συγκεκριμένη πρόταση σεναρίου εντάσσεται στο νέο πρόγραμμα σπουδών του ΙΕΠ το οποίο βασίζεται στην πρόσληψη του κειμένου από τους μαθητές με ενεργητικό τρόπο με δεδομένο ότι καλούνται να διατυπώσουν στα υπό εξέταση κείμενα προσωπικές κριτικές θέσεις με επιχειρήματα και τεκμήρια με βάση τα στοιχεία που παρέχονται στις πηγές που επεξεργάστηκαν. Παράλληλα, είναι σημαντική η παιδαγωγική αξιοποίηση των διαδραστικών συστημάτων μάθησης όπου τα ψηφιακά εργαλεία είναι άκρως σημαντικά και υποστηρικτικά.

Διδακτική πλαισίωση και διαχείρισης της τάξης

Κεντρικό ερευνητικό ερώτημα/πρόβλημα/εμπειρία

Το κεντρικό ερώτημα που τέθηκε σε όλους τους μαθητές σχετίζεται σε αρχικό επίπεδο με την κατανόηση από την πλευρά τους του βασικού θεματικού πυρήνα της ποιητικής συλλογής. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, μέσα από την διερευνητική μέθοδο εξέτασαν τα διαχρονικά στοιχεία που αναδεικνύονται από το συγκεκριμένο ποιητικό έργο.

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. Το βασικό ζητούμενο ήταν το τι καθιστά ένα έργο διαχρονικό ώστε να ασκεί επίδραση σε μεταγενέστερους ποιητές. Δόθηκε ιδιαίτερος ρόλος στην συμπερίληψη και στην ανάδειξη των ιδιαίτερων δεξιοτήτων και δυνατοτήτων των μαθητών, με επικέντρωση στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο και στη βιωματική μάθηση.

Διδακτικές ενέργειες εκπαιδευτικού – Δραστηριότητες μαθητών

Οι διδακτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού 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, ο εκπαιδευτικός παρουσίασε στους μαθητές, στον διαδραστικό πίνακα, βασικά στοιχεία αναφορικά με τη ζωή και το έργο του Ζαν Μορεάς, τη μετάβασή του στη Γαλλία, με αντιπροσωπευτικό φωτογραφικό υλικό (Γραφείον Ποιήσεως, 2020).

Στη συνέχεια, στη δεύτερη φάση, η οποία διήρκεσε 25 λεπτά, έγινε ο επιμερισμός της τάξης σε τέσσερις ομάδες στις οποίες ανατέθηκαν να μελετήσουν κατά περίπτωση τα σχετικά κριτικά κείμενα σε ψηφιακή μορφή που ήδη είχαν αναρτηθεί στην ηλεκτρονική τάξη σε χωριστούς φακέλους με το όνομα της κάθε ομάδας (Ομάδες Α΄, Β΄, Γ΄, Δ’). Κατά την συγκεκριμένη φάση, κλήθηκαν να απαντήσουν ανά ομάδα στα παρακάτω ερωτήματα στο συνεργατικό έγγραφο google.docs, τα οποία διατυπώθηκαν ως ακολούθως:

Στην πρώτη ομάδα δόθηκαν οι ανώνυμες κριτικές για το ποιητικό έργο *Οι Στροφές* του Ζαν Μορεάς. Τούς ζητήθηκε να απαντήσουν στο συνεργατικό έγγραφο google.docs στα εξής ερωτήματα, ενώ παράλληλα ένας εκπρόσωπος από την κάθε ομάδα θα παρουσίαζε τα πορίσματα της έρευνας σε μια σχετική προβολή παρουσίασης, κατά περίπτωση: 1) Ποιο χρονικό διάστημα λαμβάνουν χώρα οι συγκεκριμένες κριτικές θεωρήσεις; 2) Ποια βασικά γνωρίσματα αναδεικνύονται για την συγκεκριμένη ποιητική συλλογή; 3) Ποια είναι τα κοινά σημεία των συγκεκριμένων απόψεων;

Η δεύτερη ομάδα ανέλαβε να επεξεργαστεί ερμηνευτικά τα δύο κριτικά κείμενα του Πέτρου Ζητουνιάτη του 1903 και του 1904 αντίστοιχα. Δόθηκε η διευκρίνηση, όπως και στην προηγούμενη ομάδα, ότι και οι συγκεκριμένες κριτικές δημοσιεύτηκαν όσο ζούσε ακόμη ο Ζαν Μορεάς. Τα ερωτήματα ήταν τα ακόλουθα: 1) Πως αιτιολογείται με βάση τα παρατιθέμενα επιχειρήματα στα δύο κείμενα ο χαρακτηρισμός του Ζαν Μορεάς ως «μοντέρνου ποιητή» εξαιτίας των *Στροφών*; 2) Για ποιο λόγο ο Μορεάς χαρακτηρίζεται από τον Ζητουνιάτη ως «ποιητής-προφήτης»; 3) Ποια η σχέση του Μορεάς με την λογοτεχνική παράδοση της εποχής του;

Η τρίτη ομάδα ανέλαβε να μελετήσει και να συνάγει κάποια συμπεράσματα αναφορικά με τις κριτικές του Δημήτρη Κακλαμάνου και του Παύλου Νιρβάνα. Δόθηκε η σημαντική διευκρίνηση στην συγκεκριμένη ομάδα ότι οι συγκεκριμένες κρίσεις δημοσιεύτηκαν αμέσως σχεδόν ύστερα από τον θάνατο του Μορεάς το 1910. Τα ερωτήματα που δόθηκαν ήταν τα ακόλουθα: 1) Με βάση τα στοιχεία που παρατίθενται στα δύο άρθρα, ποια τα στοιχεία ελληνικότητας που διατήρησε ο Μορεάς στην γαλλόφωνη ποιητική συλλογή του *Οι Στροφές*; 2) Για ποιο λόγο, όπως επισημαίνεται σχετικά στα δύο κείμενα που σάς δόθηκαν, ο ποιητής των *Στροφών* είναι ένας σημαντικός ποιητής του οποίου το συγκεκριμένο έργο άσκησε μόνιμη επίδραση στους μεταγενέστερους; 3) Όπως προβάλλεται στα δύο υπό εξέταση κείμενα, ποια είναι τα νεωτεριστικά στοιχεία που αναδείχθηκαν με την συγκεκριμένη ποιητική συλλογή του Μορεάς σε σχέση με την προηγούμενη ποιητική παραγωγή του, ελληνόφωνη και γαλλόφωνη;

Στην τέταρτη ομάδα ανατέθηκε να μελετήσουν τις κριτικές του Τέλλου Άγρα και του Γεράσιμου Σπαταλά οι οποίες γράφτηκαν δέκα χρόνια περίπου ύστερα από τον θάνατο του ποιητή, γεγονός που επισημάνθηκε στην συγκεκριμένη ομάδα. Τα ερωτήματα του σχετικού φύλλου εργασίας ήταν τα ακόλουθα: 1) Πώς συνδέεται η επίδραση που άσκησαν *Οι Στροφές* του Ζαν Μορεάς σε σχέση με το έντονο μεταφραστικό ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη συλλογή εκείνο το διάστημα; 2) Αναγνωρίζετε στα ονόματα των μεταφραστών του Μορεάς που παρατίθενται στα δύο άρθρα κάποιους γνωστούς σε εσάς ποιητές; 3) Θεωρείτε ότι οι θεματικές της ποίησης των μεταφραστών-ποιητών, όπως τις έχετε αποκρυσταλλώσει με βάση τις έως τώρα γνώσεις σας, παρουσιάζουν ομοιότητες με εκείνες των *Στροφών* του Μορεάς; Μήπως επέλεξαν να μεταφράσουν ένα ποιητικό έργο το οποίο θεωρούσαν ως προέκταση της δικής τους ποίησης;

Τέλος, στην τρίτη φάση, στα τελευταία δέκα λεπτά της διδακτικής ώρας, οι μαθητές, ανά ομάδα, με τρόπο ώστε να απορρέει μια νοηματική σύνδεση στη διαδοχική παρουσίαση, παρέθεσαν τα συμπεράσματα της ομαδοσυνεργατικής τους έρευνας και επεξεργασίας κατά τη δεύτερη φάση.

Αξιολόγηση-Αναστοχασμός

Η προσπάθεια των μαθητών ήταν ιδιαίτερα γόνιμη για εκείνους εγείροντας το κριτικό τους ενδιαφέρον. Τους ζητήθηκε να αιτιολογήσουν στο forum το πως αξιολόγησαν την κριτική τους δραστηριότητα, 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 ιδιαίτερο ενδιαφέρον το όλο ερευνητικό εγχείρημα, καθώς ήρθαν σε επαφή και εξοικειώθηκαν με πρωτογενή κριτικά κείμενα τα οποία γράφτηκαν περίπου ένα αιώνα πριν. Ανέφεραν ότι με τον συγκεκριμένο τρόπο μπόρεσαν να αντλήσουν σημαντικές πληροφορίες για τα λογοτεχνικά ρεύματα, όπως και για την πολιτιστική ζωή εκείνο το διάστημα. Επισήμαναν, τέλος, ότι απόλαυσαν την ομαδική συνεργασία και την έρευνα σε ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον πεδίο, ότι εντυπωσιάστηκαν από τα βασικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ποιητικής συλλογής του Μορεάς, με βάση τις

συγκεκριμένες κριτικές, ενώ παράλληλα εξέφρασαν την επιθυμία να μελετήσουν αυτή καθαυτή την ποιητική συλλογή, γεγονός που συνέβη στην πορεία του σχολικού έτους καθώς τους διανεμήθηκαν σε φωτοτυπία αντιπροσωπευτικά ποιήματα από τις *Στροφές*. Έτσι, ενισχύθηκε η φιλαναγνωσία τους.

Συμπεράσματα

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο το οποίο εφαρμόστηκε στη σχολική τάξη για μια διδακτική ώρα έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να εξοικειωθούν με την λογοτεχνική κριτική ως βάση για την ορθή ανάγνωση και ερμηνεία μιας ποιητικής συλλογής. Παράλληλα, ενίσχυσαν την φιλαναγνωσία τους, γνωρίζοντας έναν ποιητή ο οποίος, όπως προσδιορίστηκε από τις υπό εξέταση κρίσεις, προετοίμασε ποιητικά τη σύγχρονη νεοελληνική ποίηση στις αρχές του εικοστού αιώνα για νέες θεματικές αναζητήσεις συνυφασμένες με τους υπαρξιακούς προβληματισμούς του ποιητή για την θέση του στον κόσμο, τη στάση του αναφορικά με τη συνειδητοποίηση του αναπότρεπτου γήρατος και του θανάτου, την αποτύπωση της θλίψης για την απώλεια του έρωτα, τον ηθικό στωικισμό σε σχέση με όλα τα δεινά που μπορεί να υφίσταται. Οι μαθητές αναγνώρισαν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στα ποιήματα δημιουργών που ήδη είχαν διδαχτεί τα προηγούμενα χρόνια. Συνεπώς, με τον τρόπο αυτό κατάφεραν να εμπεδώσουν σε ένα περισσότερο σύνθετο και ολιστικό κριτικό πλαίσιο τους βασικούς θεματικούς προσανατολισμούς της ποίησης των αρχών του εικοστού αιώνα, πριν από την ποιητική Γενιά του ’20, ειδικότερα του Κ.Γ.Καρυωτάκη. Συνειδητοποίησαν ότι η κριτική πρόσληψη ενός ποιητικού έργου μπορεί να είναι ανάλογη με τη σημερινή όταν η ποίηση εμπνέεται από κοινούς προβληματισμούς στο διηνεκές του χρόνου.

Φύλλα Εργασίας

Ερωτήματα

Α΄ Ομάδα

1) Ποιο χρονικό διάστημα λαμβάνουν χώρα οι συγκεκριμένες κριτικές θεωρήσεις;

2) Ποια βασικά γνωρίσματα αναδεικνύονται για την συγκεκριμένη ποιητική συλλογή;
3) Ποια είναι τα κοινά σημεία των συγκεκριμένων απόψεων;

Β΄ Ομάδα

1) Πως αιτιολογείται με βάση τα παρατιθέμενα επιχειρήματα στα δύο κείμενα ο χαρακτηρισμός του Ζαν Μορεάς ως «μοντέρνου ποιητή» εξαιτίας των *Στροφών*;

2) Για ποιο λόγο ο Μορεάς χαρακτηρίζεται από τον Ζητουνιάτη ως «ποιητής-προφήτης»;

3) Ποια η σχέση του Μορεάς με την λογοτεχνική παράδοση της εποχής του;

Γ΄ Ομάδα

1) Με βάση τα στοιχεία που παρατίθενται στα δύο άρθρα, ποια τα στοιχεία ελληνικότητας που διατήρησε ο Μορεάς στην γαλλόφωνη ποιητική συλλογή του *Οι Στροφές*; 2) Για ποιο λόγο, όπως επισημαίνεται σχετικά στα δύο κείμενα που σάς δόθηκαν, ο ποιητής των *Στροφών* είναι ένας σημαντικός ποιητής του οποίου το συγκεκριμένο έργο άσκησε μόνιμη επίδραση στους μεταγενέστερους;

3) Όπως προβάλλεται στα δύο υπό εξέταση κείμενα, ποια είναι τα νεωτεριστικά στοιχεία που αναδείχθηκαν με την συγκεκριμένη ποιητική συλλογή του Μορεάς σε σχέση με την προηγούμενη ποιητική παραγωγή του, ελληνόφωνη και γαλλόφωνη;

Δ΄ Ομάδα

1) Πώς συνδέεται η επίδραση που άσκησαν *Οι Στροφές* του Ζαν Μορεάς σε σχέση με το έντονο μεταφραστικό ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη συλλογή εκείνο το διάστημα;

2) Αναγνωρίζετε στα ονόματα των μεταφραστών του Μορεάς που παρατίθενται στα δύο άρθρα κάποιους γνωστούς σε εσάς ποιητές;

3) Θεωρείτε ότι οι θεματικές της ποίησης των μεταφραστών-ποιητών, όπως τις έχετε αποκρυσταλλώσει με βάση τις έως τώρα γνώσεις σας, παρουσιάζουν ομοιότητες με εκείνες των *Στροφών* του Μορεάς; Μήπως επέλεξαν να μεταφράσουν ένα ποιητικό έργο το οποίο θεωρούσαν ως προέκταση της δικής τους ποίησης;

Βιβλιογραφικές αναφορές

Άγρας, Τ. (1924). Ο Μορεάς και ο συμβολισμός. *Νέα Γράμματα*, (1), 23–26.

Ανώνυμος. (1900α). Γαλλική φιλολογία: Οι Στροφές του Jean Moréas. *Το Περιοδικόν Μας*, (5), 132.

Ανώνυμος. (1900β). Γαλλική φιλολογία: Οι Στροφές του Jean Moréas. *Το Περιοδικόν Μας*, (22), 264.

Ανώνυμος. (1902). Ιωάννης Παπαδιαμαντόπουλος. *Παναθήναια*, (32), 241.

Buckingham, D. (2020). Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. *Digital Education Review*, (37), 230–239.

Βώκος, Γ. (1995). Η αισθητική της πρόσληψης: Παρουσίαση και απορίες. Στο: Κ. Μπόκλουντ-Λαγοπούλου (Επιμ.), *Θεωρία της ποίησης, ποίηση της θεωρίας: Πρακτικά του Συμποσίου θεωρία της λογοτεχνίας στον ευρωπαϊκό χώρο* (Α.Π.Θ. 21-24 Νοεμβρίου 1991). Παρατηρητής.

Γραφείον Ποιήσεως. (2020). Jean Moreas (Ιωάννης Παπαδιαμαντόπουλος): 15-4-1856/30-3-1910. *Culturebook*. https://culturebook.gr/vraveia-jean-moreas/jean-moreas-15-4-1856-30-3-1910.

Ζητουνιάτης, Π. (1903). Σημειώσεις: Feuillets υπό Jean Moréas, εκδ. «Plume», Paris. *Κριτική*, (12), 391–392.

Ζητουνιάτης, Π. (1904). Ποιητικά μελετήματα: Ζαν Μωρεάς. *Ακρίτας*, (14-15-16), 370–376.

Κακλαμάνος, Δ. (1910). Ιωάννης Μωρεάς. *Παναθήναια*, (20), 6–17.

Imbert, C. (2019). D'où viennent, où vont les Stances de Moréas ? La migration d'anciennes et modernes formes brèves dans l'atelier poétique européen du premier XXe siècle. *Bibliothèque Comparatiste*, 1–19. sflgc.org.

Νιρβάνας, Π. (1910). Λόγοι και αντίλογοι. *Παναθήναια*, (20), 27–28.

Ντίνας, Κ. Δ., & Γώτη, Ε. Γ. (2016). *Ο κριτικός γραμματισμός στην σχολική πράξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο…* Gutenberg.

Σπαταλάς, Γ. (1920). Jean Moréas. *Η Ανθρωπότης*, (3),18–19.

Schunk, D. H. (2010). *Theories mathisis: Mia ekpaideytiki prooptiki* (N. Solomontos-Kountouri, Trans.). Metaichmio.

Tsaliki-Milioni, T. (1982). L'évolution de Jean Moreas vers le classicism. *Παρουσία*, (1), 314–321.

Πρόταση διδασκαλίας του μοτίβου στα Μαθηματικά της Α΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου

Ελευθεριάδου Σοφία, Δασκάλα Π.Ε.70

Περίληψη

Το παρόν σενάριο διδασκαλίας βασίζεται σε ανάκληση από μνήμης και διερεύνηση της προγενέστερης γνώσης των παιδιών σχετικά με το μοτίβο. Με τον τρόπο αυτό ζητείται από τα παιδιά να αναφέρουν τις πληροφορίες που γνωρίζουν από προηγούμενες εμπειρίες τους και διδασκαλίες. Τα παιδιά έχουν έρθει σε επαφή με την έννοια του μοτίβου μέσα από ασκήσεις του διδακτικού βιβλίου των Μαθηματικών της Α΄ Δημοτικού, αλλά αναγνωρίζουν ήδη μοτίβα στο περιβάλλον τους, όπως τραγούδια, επαναλαμβανόμενους ήχους και ποιήματα. Στο σενάριο αξιοποιείται υλικό που προτείνεται στο διδακτικό βιβλίο της Α΄ τάξης του Δημοτικού, αλλά η διδασκαλία εμπλουτίζεται και με επιπλέον δραστηριότητες. Μέρος του σεναρίου, στηρίζεται σε δραστηριότητες που για να υλοποιηθούν είναι απαραίτητη η χρήση των Τ.Π.Ε. και μέσα από αυτές αναδεικνύεται και η συμβολή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: μαθηματικά, μοτίβο, διδακτικές τεχνικές, εκπαιδευτικά λογισμικά

Proposal for teaching pattern in Mathematics in the 1st Grade of Elementary School

Sofia Eleftheriadou, Elementary School Teacher

Abstract

The present teaching scenario regarding patterns is based on memory recall and exploration of children's prior knowledge. Pupils are asked to share their knowledge from their previous learning experiences. Children have come into contact with the concept of pattern through exercises in the 1st grade Mathematics textbook, but they already recognize patterns in their environment, such as songs, repetitive sounds and poems. The scenario utilizes exercises suggested in the 1st grade Elementary School Mathematics textbook, but it is also enriched with additional activities. Part of the scenario is based on activities that require the use of ICT, highlighting their contribution to the learning process.

Key-Words: mathematics, pattern, teaching techniques, educational software

Εισαγωγή

Στο παρόν διδακτικό σενάριο προτείνεται η διδασκαλία της μαθηματικής έννοιας του μοτίβου με τη χρήση Τ.Π.Ε. και την τεχνική διαφοροποιημένης διδασκαλίας «Κέντρα

Μάθησης». Στο διδακτικό αντικείμενο των Μαθηματικών της Α΄ Δημοτικού, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την έννοια του μοτίβου στην 4η ενότητα: Αφαίρεση- Χάραξη Γραμμών- Μοτίβα, Κεφάλαιο 27ο: Μοτίβα, σελίδες 68-69 από το βιβλίο μαθητή/τριας και σελίδες 28-29 από το τετράδιο εργασιών. Όπως αναφέρεται και στο βιβλίο δασκάλου: «η αναγνώριση, η σύγκριση και η ανάλυση μοτίβων είναι σημαντικές έννοιες για τη νοητική ανάπτυξη των μαθητών» (Lemonids et al., n. d.). Οι δραστηριότητες στις οποίες χρησιμοποιούνται Τ.Π.Ε. βοηθούν ώστε να διατηρηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών. Παράλληλα, τα «Κέντρα μάθησης» (Learning Centers), αποτελούν περιοχές μελέτης και δράσης μέσα στην τάξη ανάλογα με τις ικανότητες των παιδιών. Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, δίνουν ευκαιρίες συμμετοχής σε ατομικές και ομαδικές εργασίες έτσι ώστε τα παιδιά να εξασκηθούν σε δεξιότητες, να ενισχύσουν την κατανόησή τους, να επεκτείνουν το περιεχόμενο της μάθησης σε νέους τομείς ενδιαφέροντος ή να εμβαθύνουν σε πληροφορίες που έχουν ήδη αποκτήσει (Henderson, 2018). Στο προτεινόμενο σενάριο πρόκειται να χρησιμοποιηθεί υλικό που περιλαμβάνεται στο σχολικό βιβλίο μαθητή και μαθήτριας, αλλά θα χρησιμοποιηθεί και περαιτέρω υλικό για διερεύνηση, εμπλουτισμό και εμπέδωση της νέας γνώσης.

Παρουσίαση διδακτικού σεναρίου

Τίτλος σεναρίου: Μαθαίνω το μοτίβο με τη χρήση Τ.Π.Ε.

Διδακτικό αντικείμενο: Μαθηματικά

Διδακτική ενότητα: 4η ενότητα: Αφαίρεση- Χάραξη Γραμμών- Μοτίβα, Κεφάλαιο 27ο: Μοτίβα, σελίδες 68-69 (βιβλίο) και 28-29 (τετράδιο εργασιών)

Εκπαιδευτική Βαθμίδα: Δημοτικό

Ηλικία: 6-7 ετών

Χρονική διάρκεια: 1-2 διδακτικές ώρες

Διδακτικοί στόχοι

Σύμφωνα με τη στοχοταξινομία του Bloom (Bonidis, 2012), στο σενάριο συγκαταλέγονται οι εξής στόχοι:

Γνωστικοί στόχοι:

- να μπορούν τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να συνεχίζουν ένα μοτίβο
- να διακρίνουν τις διαφορές και τις ομοιότητες που υπάρχουν μεταξύ των μοτίβων
- να μπορούν με λέξεις να περιγράφουν την ακολουθία σε ένα μοτίβο
- να μπορούν να κατασκευάζουν ένα δικό τους μοτίβο χρησιμοποιώντας χειραπτικό υλικό

Συναισθηματικοί στόχοι:

- να μπορούν τα παιδιά να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους
- να μπορούν να συνεργαστούν με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους
- να καλλιεργήσουν τη συλλογιστική, κριτική και δημιουργική τους σκέψη
- να νιώθουν χαρά κατά τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- να μπορούν τα παιδιά μέσω κατάλληλων κινήσεων να δημιουργήσουν ένα μοτίβο (πλάθω την πλαστελίνη σε σχήματα)
- να σηκώνονται στον πίνακα για επίλυση των ασκήσεων

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του συγκεκριμένου σεναρίου αναμένεται τα παιδιά:

- να μπορούν να κατανοήσουν την έννοια του μοτίβου
- να μπορούν να ανταποκριθούν σε ασκήσεις που τους ζητούν τη συνέχεια ενός μοτίβου
- να μπορούν να κατασκευάσουν το δικό τους μοτίβο
- να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, μέσα από την εργασία τους σε ομάδες
- να καλλιεργήσουν τη συλλογιστική, κριτική και δημιουργική τους σκέψη
- να εξοικειωθούν με τις νέες τεχνολογίες και να αναπτύξουν ψηφιακές δεξιότητες

Διδακτικές τεχνικές που θα αξιοποιηθούν

Κατά την έναρξη της διδασκαλίας πρόκειται να χρησιμοποιηθεί η τεχνική του καταιγισμού ιδεών (brainstorming). Ο καταιγισμός ιδεών αποτελεί μία συμμετοχική διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά φέρνουν στον νου την προϋπάρχουσα γνώση που αφορά το θέμα που μελετάται και προβαίνουν σε ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση ιδεών για αυτό το θέμα. Μία ακόμη τεχνική που πρόκειται να χρησιμοποιηθεί είναι οι ερωτήσεις- απαντήσεις. Με τη χρήση ερωτήσεων ο εκπαιδευτικός δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το μάθημα αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον, το παιδί έχει προσωπική επαφή με τον δάσκαλο γιατί του εκφράζει την άποψη του και αυτός την αξιολογεί. Με τον τρόπο αυτόν συνδέονται οι πρότερες και νέες γνώσεις του παιδιού, έτσι ώστε να απαντήσει ολοκληρωμένα (Chatzidimou, 2012). Επίσης, πρόκειται να χρησιμοποιηθεί ο σωκρατικός διάλογος (μαιευτική), όπου μέσα από αυτόν δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να σκεφτούν, να συζητούν και να προβληματιστούν. Ο διάλογος ουσιαστικά βοηθά τα παιδιά να κινητοποιηθούν στο πλαίσιο της τάξης, να

σκέφτονται κριτικά πάνω στο θέμα που έχει τεθεί και να τεκμηριώνουν την άποψή τους (Chatzidimou, 2012). Κατά την παροχή των νέων γνώσεων πρόκειται να χρησιμοποιηθεί η εισήγηση και η επεξήγηση.

Σύμφωνα με την Tomlinson (2001), τα παιδιά που βρίσκονται στην ίδια ηλικιακή ομάδα διαφέρουν ως προς την ετοιμότητά τους για μάθηση, τα ενδιαφέροντά τους, το στυλ μάθησης, τις εμπειρίες τους και τις συνθήκες ζωής τους (Tomlinson, 2001). Επομένως, δεν είναι εκπαιδευτικά ορθό να απαιτείται η απόκτηση γνώσης στον ίδιο βαθμό, με τον ίδιο ρυθμό και με τον ίδιο τρόπο από όλα τα παιδιά της τάξης (Tomlinson, 1999). Με βάση τα παραπάνω στοιχεία στο παρόν διδακτικό σενάριο η εκπαιδευτικός με στόχο τη συμμετοχή όλων των παιδιών στη διδασκαλία και την παροχή κινήτρων για τη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων κάθε παιδιού αξιοποιεί τα «Κέντρα Μάθησης» που αποτελούν τεχνική διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, για την αξιοποίηση των «Κέντρων Μάθησης» στη διδασκαλία απαιτείται να οργανωθούν οι εξής παράγοντες (Learning Centers, 2023):

- Ο χώρος: Τα Κέντρα Μάθησης μπορούν να έχουν συγκεκριμένη θέση ή χώρο στην τάξη. Δηλαδή, αυτός ο χώρος θα μπορούσε να είναι μερικά θρανία δίπλα στον τοίχο, μια γωνιά της τάξης κ.ά..
- Η πινακίδα: Το κάθε Κέντρο Μάθησης πρέπει να διαθέτει τη δική του ετικέτα ή τίτλο που καθιστά σαφή την εστίαση και το σκοπό του στα παιδιά.
- Οι οδηγίες: Κάθε Κέντρο Μάθησης θα πρέπει να διαθέτει ξεκάθαρες οδηγίες σε καρτέλες σχετικά με το τι πρέπει να ολοκληρώσουν τα παιδιά και σε πόσο χρόνο.
- Οι πόροι: Στα Κέντρα Μάθησης πρέπει να υπάρχει το πληροφοριακό υλικό και το χειραπτικό υλικό που θα χρειαστούν τα παιδιά στις δραστηριότητες (μολύβια, χαρτόνια, υπολογιστής, κυβάκια, καλαμάκια κλπ.)
- Οι μαθητές και οι μαθήτριες: Εφαρμόζεται ευέλικτη ομαδοποίηση των παιδιών, η οποία δεν είναι κατά βάση σταθερή σε όλα τα μαθήματα.

Περιγραφή των φάσεων του προτεινόμενου σεναρίου

Φάση 1η: Αφόρμηση- Εισαγωγική δραστηριότητα (5 λεπτά)

Η εκπαιδευτικός αναφέρεται στον τίτλο του μαθήματος (Μάθημα 27: Μοτίβα) και ζητά από τα παιδιά με ερωτήσεις να αναφέρουν εάν γνωρίζουν τι είναι ένα μοτίβο και εάν έχουν συναντήσει κάποιο μοτίβο στην καθημερινή τους ζωή. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στα παιδιά, με τη χρήση του προτζέκτορα, την πρώτη άσκηση από το βιβλίο μαθητή/ μαθήτριας στη σελίδα 68 και ζητά από τα παιδιά να περιγράψουν τι παρατηρούν στην εικόνα. Έπειτα, ζητά από ορισμένα παιδιά να σηκωθούν στον πίνακα για να δημιουργήσουν και τα ίδια ένα ανθρωπόμορφο μοτίβο με βάση το φύλο (π.χ. αγόρι, αγόρι, κορίτσι)

Φάση 2η: Εμπλουτισμός γνώσης (10 λεπτά)

Σε αυτή τη φάση της διδασκαλίας η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στα παιδιά εικόνες με μοτίβα (π.χ. χαλί, κουβέρτα) και ένα βίντεο που περιλαμβάνει μοτίβα με ήχους (Το βίντεο είναι διαθέσιμο εδώ: https://www.youtube.com/watch?v=-b787y2_sT0). Κατά τη διάρκεια παρουσίασης των εικόνων ζητείται από τα παιδιά να αναλύσουν τη δομή κάθε κανονικότητας και να αναφέρουν ομοιότητες και διαφορές που εντοπίζουν. Παράλληλα, η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να συμπληρώσουν τη συνέχεια του μοτίβου που παρατηρούν στις εικόνες.

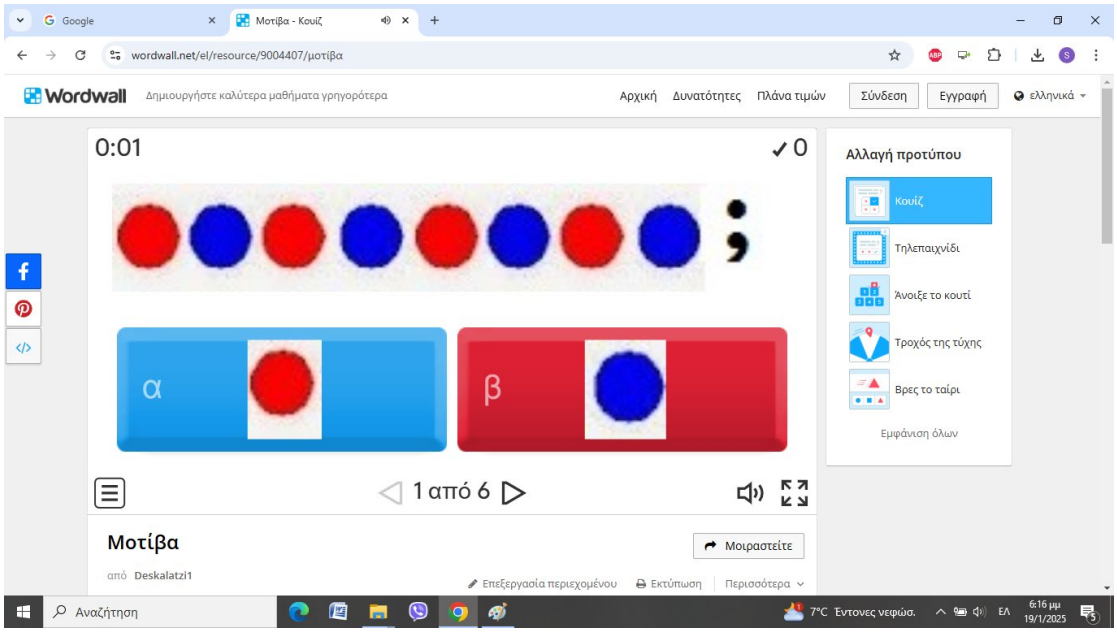
Φάση 3η: Εμπέδωση νέας γνώσης (15 λεπτά)

Εφόσον τα παιδιά έχουν έρθει σε επαφή με τη νέα γνώση μέσα από τα παραδείγματα που τους δόθηκαν, συμμετείχαν σε συζήτηση, εξέφρασαν τις απόψεις και τις απορίες τους, σε αυτή τη φάση της διδασκαλίας πρόκειται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που στηρίζονται στην τεχνική των «Κέντρων Μάθησης». Κάθε κέντρο μάθησης διαθέτει τη δική του ετικέτα-τίτλο, τα υλικά που χρειάζονται για να υλοποιήσουν τα παιδιά τις δραστηριότητες και σε κάθε ομάδα δίνονται προφορικές οδηγίες για την υλοποίηση της δραστηριότητας. Στην περίπτωση αυτή δίνονται προφορικές οδηγίες στα παιδιά καθότι ακόμη δεν έχουν κατακτήσει πλήρως τον μηχανισμό της ανάγνωσης. Ακολουθούν οι δραστηριότητες που προτείνονται για κάθε «Κέντρο Μάθησης»:

1ο κέντρο μάθησης- Πλάθω μοτίβο: Σε αυτό το κέντρο μάθησης τα παιδιά πειραματίζονται με πλαστελίνη. Τούς ζητείται να φτιάξουν το μοτίβο που απεικονίζεται κάθε φορά στην καρτέλα που έχουν μπροστά τους και να συνεχίσουν την κανονικότητα με τον ίδιο τρόπο.

2ο κέντρο μάθησης- Κατασκευή μοτίβου: Εδώ ζητείται από τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τουβλάκια (διαφορετικού χρώματος και σχήματος) που υπάρχουν σε αυτό το κέντρο μάθησης και να κατασκευάσουν το δικό τους μοτίβο.

3ο κέντρο μάθησης- Παιχνίδι με μοτίβα: Αυτό το κέντρο μάθησης περιλαμβάνει τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Στην περίπτωση αυτή τα παιδιά συμμετέχουν σε παιχνίδι με μοτίβα με τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού (Wordwall). Στο συγκεκριμένο παιχνίδι τα παιδιά παρατηρούν το μοτίβο και τους ζητείται να επιλέξουν τη σωστή εικόνα για να συνεχίσουν το μοτίβο που βλέπουν.



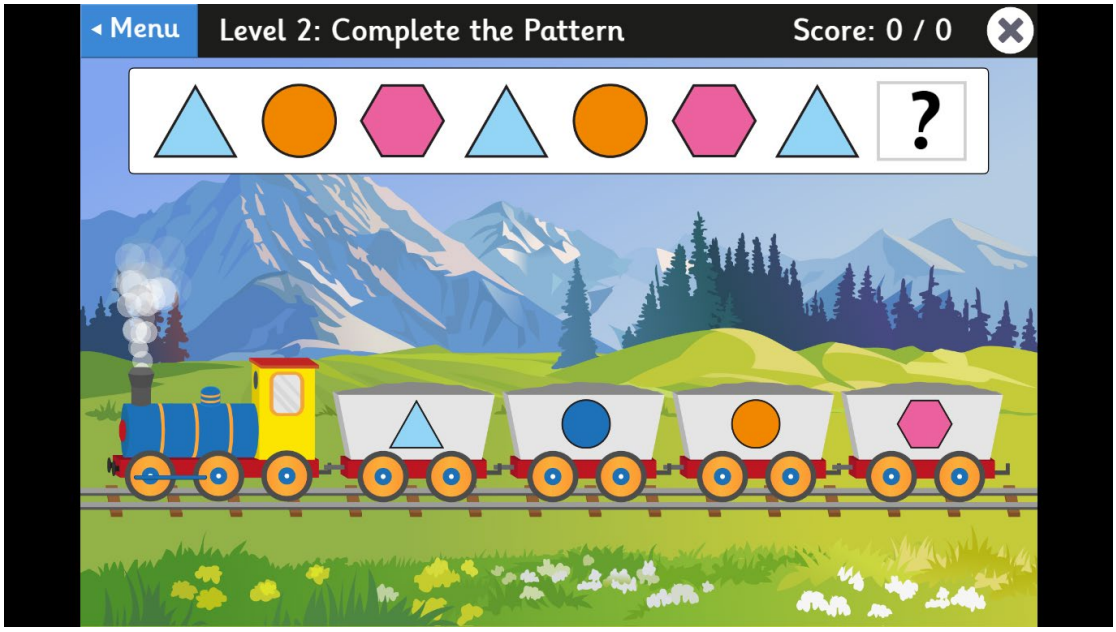
Εικόνα 1: Παράδειγμα δραστηριότητας στο λογισμικό Wordwall

4ο κέντρο μάθησης- Μοτίβο με καλαμάκια: Σε αυτό το κέντρο μάθησης τα παιδιά χρησιμοποιούν χρωματιστά καλαμάκια για να φτιάξουν το δικό τους μοτίβο με βάση το χρώμα.

Φάση 4η: Αξιολόγηση (10 λεπτά)

Η αξιολόγηση της νέας γνώσης πρόκειται να γίνει ομαδικά με παιγνιώδη τρόπο και με αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα που διαθέτει η τάξη. Σε αυτή τη φάση της διδασκαλίας ζητείται από το κάθε παιδί να συμμετέχει σε ένα παιχνίδι συμπλήρωσης μοτίβων διαβαθμισμένης δυσκολίας, με τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού (Topmarks). Το παιχνίδι αυτό περιλαμβάνει μοτίβα τα οποία θα πρέπει να συνεχίσουν τα παιδιά επιλέγοντας το κατάλληλο σχήμα από το βαγόνι του τρένου που βρίσκεται κάτω από το μοτίβο (Το εκπαιδευτικό λογισμικό είναι διαθέσιμο εδώ: https://www.topmarks.co.uk/ordering-and-sequencing/shape-patterns).

Ζητείται λοιπόν από τα παιδιά, αφού δουν το μοτίβο να επιλέξουν το σωστό σχήμα. Όποιο παιδί επιθυμεί να δώσει απάντηση στο παιχνίδι σηκώνει το χέρι του και στη συνέχεια έρχεται στον πίνακα για να επιλέξει την απάντηση που θεωρεί πως ταιριάζει στο μοτίβο που παρουσιάζεται. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα επιλέχθηκε γιατί στοχεύει σε έλεγχο της νέας γνώσης μέσω παιχνιδιού, σε συμμετοχή του συνόλου της τάξης, καθώς χωρίζεται σε επίπεδα με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας και έτσι κάθε παιδί μπορεί να συμμετέχει ανάλογα με τη μαθησιακή του ετοιμότητα.



Εικόνα 2: Το περιβάλλον του λογισμικού Topmarks

Τέλος, πρόκειται να γίνει ατομική αξιολόγηση με τη χρήση φύλλου εργασίας. Το φύλλο εργασίας θα περιλαμβάνει δύο ασκήσεις με μοτίβα. Στην πρώτη άσκηση ζητείται από τα παιδιά να συνεχίσουν τα μοτίβα με τον ίδιο τρόπο και στη δεύτερη να φτιάξουν το δικό τους μοτίβο.

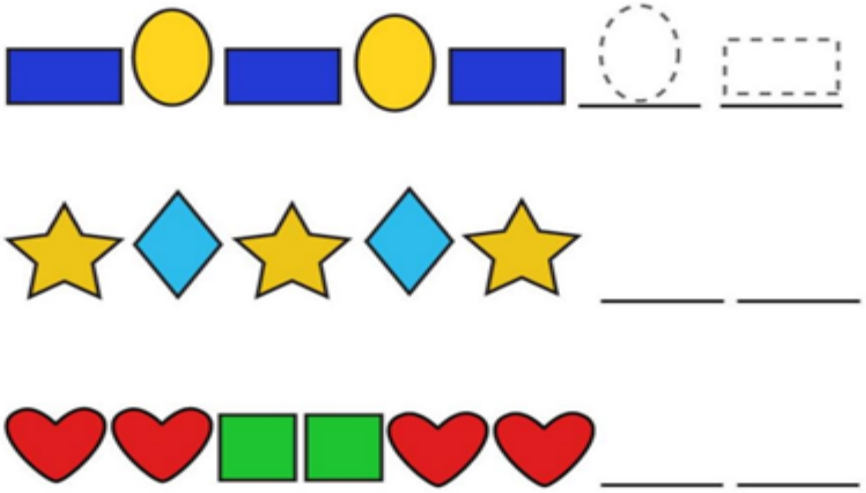
Φύλλο εργασίας

Μαθηματικά

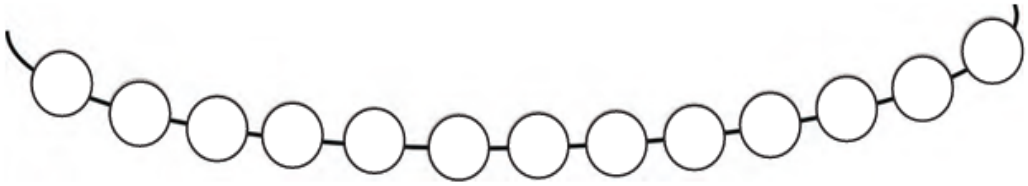
Μάθημα 27: Μοτίβα

Όνομα: …….

1. Συνεχίζω το μοτίβο, όπως στο παράδειγμα.



2. Δημιουργώ το δικό μου μοτίβο.



Φάση 5η: Ανακεφαλαίωση (5 λεπτά)

Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας ατομικής αξιολόγησης η εκπαιδευτικός προχωρά σε ανακεφαλαίωση της νέας γνώσης. Η ανακεφαλαίωση περιλαμβάνει τις πληροφορίες που συζητήθηκαν νωρίτερα και γίνεται μία υπενθύμιση των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετείχαν τα παιδιά. Στη συνέχεια, τα παιδιά παρακολουθούν το βίντεο με το τραγούδι «Χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπώ» και συμμετέχουν με χορευτικές κινήσεις. Το τραγούδι που επιλέχθηκε εμπεριέχει μοτίβο και συμβάλλει στην επίτευξη των ψυχοκινητικών στόχων που τέθηκαν για τη διδασκαλία.

Συμπεράσματα- προτάσεις σεναρίου

Το παρόν διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε σε μαθητές και μαθήτριες της Α΄ τάξης του Δημοτικού. Τα παιδιά παρουσίασαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον κατά την ενασχόλησή τους με τις δραστηριότητες που περιλαμβάνει. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι στηρίχθηκε στη μέθοδο της διερευνητικής μάθησης, της βιωματικής μάθησης και της ανακαλυπτικής μάθησης σε συνδυασμό με τη χρήση Τ.Π.Ε.. Η διερευνητική μάθηση δίνει έμφαση στην ενεργό συμμετοχή και στην ευθύνη του εκπαιδευόμενου για την ανακάλυψη γνώσεων που είναι νέες προς αυτόν (De Jong & Van Joolingen, 1998).

Στο παρόν σενάριο η εκπαιδευτικός εντάσσει στη διδασκαλία δραστηριότητες βιωματικού τύπου, ώστε τα παιδιά να κατακτήσουν τη νέα γνώση μέσα από βιωματική μάθηση, χρησιμοποιώντας απλά καθημερινά υλικά (π.χ. καλαμάκια, πλαστελίνη, τουβλάκια). Οι βιωματικές δραστηριότητες που επιλέχθηκαν δεν έχουν τη στασιμότητα και την ακαμψία ενός παραδοσιακού συμβατικού μαθήματος που περιορίζεται στην προσπάθεια μετάδοσης γνώσης (Dedouli, 2001). Στην παρούσα διδασκαλία υιοθετείται η προσέγγιση της ανακαλυπτικής μάθησης του J. Bruner, η οποία περιλαμβάνει αναδιάταξη και μετασχηματισμό του προς μάθηση υλικού, με τρόπο που να οδηγεί στην ουσιαστική κατανόηση (Kassotakis & Flouris, 2003). Εφόσον, ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του περισσότερο χρόνο για διδασκαλία της έννοιας του μοτίβου, θα μπορούσε να εμπλουτίσει τη διδασκαλία του και με άλλες δραστηριότητες, όπως π.χ. θα μπορούσε στη φάση εμπέδωσης της νέας γνώσης προτού τα παιδιά περάσουν στη δραστηριότητα με τα «Κέντρα Μάθησης», να δώσει στα παιδιά χρωματιστές χάντρες και να τους ζητήσει μέσα από τη συνεργασία τους ανά ζεύγη να περάσουν τις χάντρες σε κορδόνι ώστε να δημιουργήσουν ένα μοτίβο με βάση το χρώμα (2 κόκκινες, 2 πράσινες, 2 μπλε χάντρες κλπ). Μόλις ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα όποια ομάδα επιθυμεί παρουσιάζει τη δημιουργία της στην ολομέλεια της τάξης. Τέλος, κατά την ανακεφαλαίωση θα μπορούσε να ζητήσει από τα παιδιά να ακούσουν συγκεκριμένα παιδικά τραγούδια που περιέχουν μοτίβο, όπως π.χ. το τραγούδι «Περνά, περνά η μέλισσα», «Περπατώ, περπατώ μέσ' στο δάσος» και να εντοπίσουν το μοτίβο σε αυτά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bonidis, K. T. (2012). *Prodiagrafes tis ekpaideftikis diadikasias: Theoria kai praxi*. Grafima.

Chatzidimou, D. Chr. (2012). *Eisagogi sti thematiki tis didaktikis: symvoli sti theoria kai stin praxi tis didaskalias.* Afoi Kyriakidi.

Dedouli, M. (2001). Viomatiki mathisi- Dynatotites axiopoiisis tis sto plaisio tis Eveliktis Zonis. *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon, 6,* 145-159.

De Jong, T., & Van Joolingen, W. R. (1998). Scientific discovery learning with computer simulations of conceptual domains. *Review of Educational Research, 68*(2), 179–201. https://doi.org/10.2307/1170753

Henderson, D. (2018). *4 Strategies For Implementing Learning Stations In Your Classroom.* TeachThought. https://www.teachthought.com/pedagogy/4-strategies-implementing-learning-stations-classroom/

Kassotakis, M., & Flouris, G. (2003). *Mathisi kai didaskalia: Mathisi*. Ekdoseis Grigori.

Lemonidis, Ch., Theodorou, A., Kapsalis, A., & Pnevmatikos, D. (n.d.). Mathimatika A' Dimotikou. ITYE "DIOFANTOS". https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2156/Mathimatika_A-Dimotikou_html-empl/

Lemonidis, Ch., Theodorou, A., Kapsalis, A., & Pnevmatikos, D. (n.d.). Mathimatika A' Dimotikou: Vivlio Daskalou. ITYE "DIOFANTOS". https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/473/10-0013-01_Mathimatika_A-Dimotikou_Vivlio-Ekpaideutikou/

Lemonidis, Ch., Theodorou, A., Kapsalis, A., & Pnevmatikos, D. (n.d.). Mathimatika A' Dimotikou: Tetradio Ergasion. ITYE "DIOFANTOS". https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/469/10-0010-02_Mathimatika_A-Dimotikou_Tetradio-Ergasion_Teuchos-B/

Nipiagogeio Kokkini Chani (2023). Learning Centers. https://url.it.uoi.gr/v

Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction, *Educational leadership*, 57, 12-17.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms.* Pearson Education.

Σχέδιο μαθήματος μίας διδακτικής ώρας στο μάθημα της πληροφορικής σε Ε.Ε.Ε.ΕΚ. στην θεματική ενότητα «Το λογισμικό του υπολογιστή»

Σιλιγκούνας Γρηγόριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86 Ειδικής Αγωγής, M.Sc. & M.Ed.

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η παρουσίαση ενός σχεδίου μαθήματος διάρκειας μίας διδακτικής ώρας στο μάθημα της πληροφορικής, το οποίο απευθύνεται σε μαθητές ειδικής αγωγής με ήπια νοητική υστέρηση της Ε' τάξης Ε.Ε.Ε.ΕΚ. (Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης). Η διδακτική πρόταση εντάσσεται στον θεματικό άξονα «Γνωρίζω τον ηλεκτρονικό υπολογιστή» και επικεντρώνεται στις θεματικές ενότητες «Λειτουργικό σύστημα και σημασία του» και «Λογισμικό εφαρμογών». Στόχος του μαθήματος είναι η εισαγωγή των μαθητών στην έννοια των προγραμμάτων, η κατανόηση του ρόλου τους στη λειτουργία των συσκευών, καθώς και η διάκριση ανάμεσα στο λειτουργικό σύστημα και τις καθημερινές εφαρμογές. Στην εργασία περιγράφονται εισαγωγικά 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, λογισμικό.

Lesson plan for a one-hour teaching session in the subject of Informatics in E.E.E.EK., on the topic "Computer Software"

Siligkounas Grigorios, Special Education IT Teacher, M.Sc. & M.Ed.

Abstracts

The subject of this paper is the presentation of a one-hour lesson plan for the subject of Informatics, in the 5th grade of E.E.E.EK. The proposed teaching approach falls within the thematic axis "Getting to Know the Computer" and focuses on the units "Operating System and its Importance" and "Application Software". The aim of the lesson is to introduce students to the concept of programs, to help them understand their role in the operation of devices, and to enable them to distinguish between the Operating System and everyday applications. The paper begins with introductory information about the Informatics course in E.E.E.EK., followed by a detailed description of the lesson plan, and concludes with the evaluation of the learning process, the findings, and the corresponding worksheet.

Key-Words: lesson plan, special education, oer, software.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της Πληροφορικής στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ. μπορεί να λειτουργήσει ως ένα σημαντικό μέσο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που υποστηρίζουν την καθημερινή

λειτουργικότητα και την ανεξαρτησία των μαθητών. Με τη χρήση κατάλληλα οργανωμένων δραστηριοτήτων, που βασίζονται στην πράξη, στην επανάληψη και στην ενεργή συμμετοχή, οι μαθητές αποκτούν σταδιακά εμπειρίες από τη χρήση της τεχνολογίας και αναγνωρίζουν τις βασικές δυνατότητες του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Η μαθησιακή διαδικασία δίνει επίσης ευκαιρίες για την καλλιέργεια της συνεργασίας, της ακολουθίας απλών βημάτων, της διαχείρισης καθημερινών καταστάσεων και της προσωπικής έκφρασης. Για την αποτελεσματικότερη συμμετοχή των μαθητών, οι δραστηριότητες, τα μέσα και ο τρόπος διδασκαλίας διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ικανότητες, τις ανάγκες και τον προσωπικό ρυθμό μάθησης του καθενός.

Σκοπός και στόχοι διδασκαλίας

Ο σκοπός του παρόντος σχεδίου μαθήματος, λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό επίπεδο και τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, είναι να κατανοήσουν τον ρόλο του λειτουργικού συστήματος στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και τη χρησιμότητα βασικών εφαρμογών λογισμικού. Οι μαθητές επιδιώκεται να αντιληφθούν ότι το λειτουργικό σύστημα αποτελεί το βασικό περιβάλλον μέσα από το οποίο χρησιμοποιούν τον υπολογιστή, ενώ οι εφαρμογές τους επιτρέπουν να πραγματοποιούν διαφορετικές εργασίες.

Σε επίπεδο επιμέρους στόχων, σύμφωνα με την ταξινομία του Bloom, το σχέδιο μαθήματος αποσκοπεί στην ανάπτυξη βασικών γνώσεων, δεξιοτήτων και θετικών στάσεων, μέσα από δραστηριότητες προσαρμοσμένες στις δυνατότητες των μαθητών. Ειδικότερα, οι στόχοι διαμορφώνονται ως εξής:

Γνωστικοί στόχοι: Οι μαθητές να αναγνωρίζουν λειτουργικά συστήματα, να εντοπίζουν βασικά στοιχεία του περιβάλλοντός τους και να κατανοούν τη χρησιμότητά τους. Επίσης, να αναγνωρίζουν βασικές εφαρμογές λογισμικού και να συσχετίζουν κάθε εφαρμογή με την αντίστοιχη χρήση της.

Στόχοι δεξιοτήτων: Οι μαθητές να πραγματοποιούν απλές ενέργειες στο περιβάλλον του λειτουργικού συστήματος, όπως η επιλογή εικονιδίων και το άνοιγμα ή κλείσιμο εφαρμογών. Παράλληλα, να χρησιμοποιούν βασικές εφαρμογές μέσα από βιωματικές, παιγνιώδεις και διαδραστικές δραστηριότητες.

Στόχοι στάσεων: Οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και συνεργατικά στις δραστηριότητες, να ακολουθούν απλές οδηγίες και βασικούς κανόνες σωστής χρήσης του υπολογιστή. Παράλληλα, να ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους και να αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στη χρήση του υπολογιστή ως εργαλείου μάθησης και καθημερινής δραστηριότητας.

Ένταξη στο πρόγραμμα σπουδών

Το συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος είναι συμβατό με τις κατευθύνσεις του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για την Πληροφορική, καθώς και με τα αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) του

Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Σύμφωνα με το περιεχόμενο και τις προβλέψεις των παραπάνω προγραμμάτων, το σχέδιο μπορεί να ενταχθεί στη διδασκαλία της Πληροφορικής στις τάξεις Δ', Ε' και ΣΤ' του Ε.Ε.Ε.Κ.Ε.Κ. Επιπλέον, μετά από τις απαραίτητες διδακτικές προσαρμογές, μπορεί να αξιοποιηθεί και στο πλαίσιο του μαθήματος της Πληροφορικής στο ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ.

Μαθησιακό περιβάλλον

Το τμήμα της Ε' τάξης του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. αποτελείται από έξι μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση, οι οποίοι κατά τη διάρκεια του μαθήματος παρουσιάζουν ήρεμη και συνεργατική συμπεριφορά, καθώς και θετική διάθεση για συμμετοχή. Η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιείται στο εργαστήριο Πληροφορικής, το οποίο παρέχει τις κατάλληλες συνθήκες για πρακτική και βιωματική προσέγγιση της μάθησης, καθώς και για δραστηριότητες συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Οι μαθητές ανταποκρίνονται στις οδηγίες του εκπαιδευτικού, επικοινωνούν αποτελεσματικά μαζί του και μεταξύ τους και συμμετέχουν στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος και στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων. Το μαθησιακό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από ασφάλεια, αποδοχή και σεβασμό, ενισχύοντας τη θετική συμπεριφορά και την ενεργό εμπλοκή των μαθητών, χωρίς να παρουσιάζονται φαινόμενα απειθαρχίας ή συγκρουσιακές συμπεριφορές.

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 βιωματική και λεκτική αφόρμηση, με σκοπό την ενεργοποίηση των καθημερινών εμπειριών των μαθητών από τη χρήση ψηφιακών συσκευών. Ο εκπαιδευτικός κρατά στα χέρια του ένα κινητό τηλέφωνο, το δείχνει στους μαθητές και διατυπώνει την ανοιχτή ερώτηση «Όταν θέλετε να ακούσετε ένα τραγούδι ή να βγάλετε μια φωτογραφία με το tablet, τι πατάτε;», δίνοντας χρόνο σε κάθε μαθητή να απαντήσει σύμφωνα με τις δυνατότητές του. Οι μαθητές αναφέρουν, συνήθως αυθόρμητα, τα εικονίδια που γνωρίζουν και χρησιμοποιούν, ενώ ο εκπαιδευτικός επιβεβαιώνει και επαναδιατυπώνει τις απαντήσεις τους με απλά λόγια: «Αυτά που πατάμε λέγονται προγράμματα. Κάθε πρόγραμμα κάνει μία δουλειά για εμάς».

Ακολουθεί ήπια καθοδήγηση, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός ανοίγει τον υπολογιστή μπροστά στους μαθητές και τους καλεί να παρακολουθήσουν την οθόνη μέχρι να εμφανιστεί η επιφάνεια εργασίας, αναφέροντας: «Ο υπολογιστής μόλις ξύπνησε. Θέλετε να δούμε τι κρύβεται πίσω από αυτές τις μικρές εικόνες;». Με αφορμή την εικόνα της οθόνης, ο εκπαιδευτικός εισάγει με απλή γλώσσα τη βασική διάκριση του μαθήματος, χρησιμοποιώντας μια οικεία μεταφορά: τα Windows είναι το «σπίτι» μέσα στο οποίο

δουλεύουμε, ενώ τα προγράμματα είναι τα «εργαλεία» που βρίσκονται μέσα σε αυτό το σπίτι και μας βοηθούν να κάνουμε διαφορετικές δουλειές. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται κίνητρο μάθησης και διαμορφώνεται μια ομαλή μετάβαση στο νέο περιεχόμενο, ενώ η εισαγωγική φάση λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στην καθημερινή εμπειρία των μαθητών και στη γνώση που πρόκειται να κατακτηθεί.

Στάδιο ‘Παρουσίαση νέου περιεχομένου μάθησης’ (30’ λεπτά)

Αρχικά, γίνεται προβολή ενός διαδραστικού βίντεο (Ανοιχτός Εκπαιδευτικός Πόρος - OER), το οποίο έχει διαμορφωθεί ειδικά για το μάθημα από τον εκπαιδευτικό και παρουσιάζει αφηγηματικά, με τη συνοδεία εποπτικού υλικού, τη διάκριση του λογισμικού σε λειτουργικό σύστημα και εφαρμογές, καθώς και τον ρόλο των εικονιδίων στο σημερινό γραφικό περιβάλλον. Η προβολή διακόπτεται σε έξι προκαθορισμένα σημεία, όπου ο εκπαιδευτικός επαναδιατυπώνει, απλοποιεί ή παρακάμπτει έννοιες που υπερβαίνουν το γνωστικό επίπεδο της ομάδας, ενώ οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν απορίες και ερωτήσεις τους. Δύο από τις διακοπές αξιοποιούν διερευνητικές ερωτήσεις, οι οποίες τίθενται πριν από την αντίστοιχη απάντηση του βίντεο και λειτουργούν ως σημεία εστίασης της προσοχής, ενώ οι υπόλοιπες τέσσερις περιλαμβάνουν σύντομες ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με οπτική υποστήριξη, οι οποίες επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να αξιολογεί σε πραγματικό χρόνο την πορεία της κατανόησης και ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή.

Μετά την προβολή του βίντεο, ακολουθεί η βιωματική δραστηριότητα, η οποία έχει σχεδιαστεί ώστε να δώσει απτή μορφή σε μια έννοια που από τη φύση της δεν είναι απτή. Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο μικρές ομάδες των 2-3 ατόμων και συγκεντρώνονται γύρω από τον πάγκο εργασίας, όπου έχουν τοποθετηθεί εκτυπωμένες και πλαστικοποιημένες κάρτες με μεγάλα, ευδιάκριτα εικονίδια προγραμμάτων, καθώς και κάρτες με απλές εικόνες που δείχνουν την αντίστοιχη δουλειά, όπως ένα παιδί που ζωγραφίζει ή που ακούει μουσική. Ο εκπαιδευτικός αναφέρει διαδοχικά σε κάθε ομάδα μία καθημερινή ανάγκη, με τη μορφή «Θέλω να ζωγραφίσω» ή «Θέλω να γράψω το όνομά μου», και οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν στον πάγκο την κάρτα του προγράμματος που κάνει αυτή τη δουλειά. Αφού τη βρουν, μεταφέρουν την κάρτα στον υπολογιστή, αναζητούν το ίδιο εικονίδιο στην επιφάνεια εργασίας, ανοίγουν το πρόγραμμα, εκτελούν μία πολύ απλή ενέργεια, όπως μια γραμμή στη Ζωγραφική, και στη συνέχεια το κλείνουν. Ο συνδυασμός της αφής, μέσα από τις κάρτες και τον χειρισμό του ποντικιού, της όρασης, μέσα από τα εικονίδια στην οθόνη, και της ακοής, μέσα από τις οδηγίες και τη συζήτηση, ενισχύει την κατανόηση και διευκολύνει τη συγκράτηση της πληροφορίας. Ο εκπαιδευτικός διατηρεί διακριτικό καθοδηγητικό ρόλο, παρέχει υποδείξεις όταν χρειάζεται και φροντίζει κάθε μαθητής να ανοίξει τουλάχιστον ένα πρόγραμμα με τα δικά του χέρια, χωρίς να υποκαθιστά τη δράση του.

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. Τόσο η αντιστοίχιση (Drag and drop OER) για την ταξινόμηση των εικονιδίων γνωστών εφαρμογών με τον σκοπό χρήσης τους, όσο και η αντιστοίχιση για την ταξινόμηση εικονιδίων στις δύο βασικές κατηγορίες διαχωρισμού του λογισμικού διευκολύνουν την κατανόηση και μειώνουν 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 (Question Set OER) το οποίο έχει συνολικά 6 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις διατυπώνονται με συντομία και σαφήνεια, ενώ όπου κρίνεται σκόπιμο και εφικτό 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 (Questionnaire OER) και αποτυπώνει την εμπειρία τους από το μάθημα.

Χαρακτηριστικά διδασκαλίας

Η διδασκαλία που αναπτύσσεται στο παρόν σχέδιο μαθήματος για το λογισμικό του ηλεκτρονικού υπολογιστή βασίζεται σε μια μαθητοκεντρική και διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία συνδυάζει στοιχεία του εποικοδομισμού, της ενεργητικής και βιωματικής μάθησης, της πολυαισθητηριακής διδασκαλίας και της παιχνιδοκεντρικής μάθησης. Η επιλογή των συγκεκριμένων προσεγγίσεων ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών ειδικής αγωγής και ιδιαίτερα στην ανάγκη παρουσίασης των νέων εννοιών με απλό, οπτικό, λειτουργικό και επαναληπτικό τρόπο. 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 διδασκαλία οργανώνεται σε διακριτά και σαφή στάδια, ώστε οι μαθητές να προχωρούν σταδιακά από την οικεία εμπειρία στην κατανόηση και στη χρήση της νέας γνώσης (Iskrenovic-Momcilovic & Momcilovic, 2022).

Η εισαγωγική φάση αξιοποιεί τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών από τη χρήση ψηφιακών συσκευών και εφαρμογών. Η παρουσίαση του tablet και η συζήτηση για τα εικονίδια που χρησιμοποιούν, ενεργοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και δημιουργούν ένα οικείο πλαίσιο μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο, η έννοια του λογισμικού συνδέεται με πραγματικές και γνώριμες δραστηριότητες, αντί να παρουσιάζεται ως απομονωμένη θεωρητική πληροφορία (Lovászová et al., 2016). Η μετάβαση από το tablet στον ηλεκτρονικό υπολογιστή διευκολύνει τη μεταφορά της γνώσης σε νέο μαθησιακό περιβάλλον και ενισχύει τη μαθητοκεντρική προσέγγιση.

Κατά την παρουσίαση της νέας γνώσης, η διδασκαλία παίρνει διερευνητική και διαλογική μορφή. Το διαδραστικό βίντεο αξιοποιείται ως κύριο μέσο καθοδήγησης, ενώ οι ερωτήσεις και οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται σε αυτό δίνουν τη δυνατότητα συνεχούς παρακολούθησης της κατανόησης των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόζει άμεσα τον ρυθμό της διδασκαλίας και τον βαθμό δυσκολίας, σύμφωνα με τις ανάγκες και τις αντιδράσεις της τάξης. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών και υποστηρίζεται η πρόοδος του καθενός με βάση τις προσωπικές του δυνατότητες (Petrova, 2023).

Ιδιαίτερη σημασία έχει η βιωματική δραστηριότητα με τις κάρτες εικονιδίων και καθημερινών εργασιών, καθώς μετατρέπει την αφηρημένη έννοια του λογισμικού σε συγκεκριμένο και αναγνωρίσιμο αντικείμενο. Οι μαθητές συνδέουν κάθε εικονίδιο με μια λειτουργία, όπως η ζωγραφική, η γραφή ή η ακρόαση μουσικής, και στη συνέχεια αναζητούν το αντίστοιχο πρόγραμμα στον υπολογιστή. Η αξιοποίηση της όρασης, της αφής και της ακοής ενισχύει την πολυαισθητηριακή μάθηση και τη συγκράτηση της γνώσης (Yatim et al., 2011). Η εργασία σε μικρές ομάδες καλλιεργεί τη συνεργασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Ο εκπαιδευτικός παρέχει διακριτική καθοδήγηση, χωρίς να υποκαθιστά την προσπάθεια των μαθητών. Κάθε μαθητής έχει την ευκαιρία να ανοίξει ένα πρόγραμμα και να πραγματοποιήσει μια απλή ενέργεια, μεταφέροντας τη γνώση από την αναγνώριση στην πρακτική εφαρμογή.

Η ενσωμάτωση στοιχείων παιχνιδιού στη διδακτική διαδικασία συμβάλλει ουσιαστικά στην ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων των παιδιών και στην ενεργότερη συμμετοχή τους στη μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, δραστηριότητες όπως ασκήσεις αντιστοίχισης και σύντομα κουίζ βοηθούν όχι μόνο στην καλύτερη κατανόηση του διδακτικού περιεχομένου, αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και συγκέντρωσης. Παράλληλα, τέτοιου είδους πρακτικές αποτελούν μορφές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς επιτρέπουν σε μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και χαρακτηριστικά να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, αξιοποιώντας ποικίλους τρόπους επεξεργασίας της πληροφορίας, όπως ο λεκτικός, ο οπτικός και ο κιναισθητικός (Muñoz et al., 2021).

Η αξιολόγηση λειτουργεί υποστηρικτικά και εντάσσεται με φυσικό τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία. Το σύντομο κουίζ των 6 ερωτήσεων προσφέρει άμεση εικόνα για τον βαθμό κατανόησης των μαθητών, χωρίς να τους δημιουργεί πίεση. Η αξιοποίηση εικόνων στις περισσότερες ερωτήσεις διευκολύνει ιδιαίτερα τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση του λόγου. Η ανακεφαλαίωση που ακολουθεί συμβάλλει στην εμπέδωση των βασικών εννοιών, ενώ η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ανατροφοδότησης επιτρέπει στους μαθητές να εκφράσουν την άποψή τους και βοηθά τον εκπαιδευτικό να αναπροσαρμόσει και να βελτιώσει τη διδασκαλία του (Pütz, 2026).

Εποπτικά μέσα - υλικά

Θα χρησιμοποιηθούν οι υπολογιστές στο εργαστήριο πληροφορικής, ο βιντεοπροβο-

λέας του εργαστηρίου (ή/και ο διαδραστικός πίνακας / οθόνη). Οι εκτυπωμένες και πλαστικοποιημένες κάρτες με τα εικονίδια των προγραμμάτων και με τις εικόνες των αντίστοιχων εργασιών, οι οποίες τοποθετούνται στον πάγκο εργασίας για τη βιωματική δραστηριότητα. Το ηλεκτρονικό φύλλο εργασίας που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές.

Αξιολόγηση του μαθητή

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται κυρίως με διαμορφωτικό χαρακτήρα, μέσα από τη συστηματική παρατήρηση, τον προφορικό διάλογο και σύντομες δραστηριότητες ελέγχου της κατανόησης, οι οποίες ενσωματώνονται φυσικά στη διδακτική διαδικασία. Το φύλλο εργασίας, το οποίο περιλαμβάνει παιγνιώδεις μορφές αξιολόγησης, όπως ασκήσεις αντιστοίχισης και σύντομο κουίζ, αξιοποιείται συμπληρωματικά ως μέσο διαπίστωσης της εμπέδωσης της γνώσης. Παράλληλα, δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να αναδείξουν όσα έχουν κατακτήσει με έναν ευχάριστο και μη πιεστικό τρόπο. Τα λάθη προσεγγίζονται υποστηρικτικά, μέσα από αναδιατύπωση και στοχευμένη καθοδήγηση, με σκοπό την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και την ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχής τους, χωρίς να δημιουργούνται συνθήκες άγχους.

Συμπεράσματα

Η υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου ανέδειξε τη σημαντική συμβολή της ένταξης διαδραστικού εκπαιδευτικού υλικού σε όλα τα στάδια της διδασκαλίας, καθώς αποτέλεσε βασικό μέσο για την ουσιαστική ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολυτροπικότητα των ψηφιακών εργαλείων, σε συνδυασμό με τις δυνατότητες άμεσης αλληλεπίδρασης που προσφέρουν, συνέβαλε ουσιαστικά στη βελτίωση της προσοχής, της παρακολούθησης και της κατανόησης πιο σύνθετων εννοιών. Παράλληλα, βοήθησε στη μείωση του γνωστικού φόρτου, ενισχύοντας την αυτονομία των μαθητών και τη σταθερότητα της συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, ο διαδραστικός χαρακτήρας των δραστηριοτήτων του φύλλου εργασίας υποστήριξε την καλύτερη εμπέδωση της γνώσης, προσφέροντας τρόπους αξιολόγησης που ήταν πιο προσβάσιμοι, ευχάριστοι και λιγότερο στρεσογόνοι για τους μαθητές. Συνολικά, τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η χρήση διαδραστικών ψηφιακών εργαλείων μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην αναβάθμιση της μαθησιακής εμπειρίας, ενισχύοντας στην πράξη τις αρχές της διαφοροποιημένης και πολυαισθητηριακής διδασκαλίας, οι οποίες αποτελούν βασικό πυλώνα της ειδικής αγωγής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Iskrenovic-Momcilovic, O., & Momcilovic, A. (2022). ICT in teaching for children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, *26*(2), 365-374.

Lovászová, G., Cápay, M., & Michaličková, V. (2016, April). Learning activities mediated by mobile technology: best practices for informatics education. In *International Conference on Computer Supported Education* (Vol. 3, pp. 394-401). SCITEPRESS.

Muñoz, J. G., Calderón, B. C., Melgar, R. M., & Alonso, J. M. R. (2021). Importance of the use of interactive methodologies in primary education: gamification. Didactic proposal. *South Florida Journal of Development, Miami*, *2*(1), 29-35.

Petrova, I. (2023). *Creating interactive video lessons for teaching and assessing students' knowledge using Edpuzzle. Strategies for Policy in Science and Education–Strategii na Obrazovatelnata i Nauchnata Politika, 31 (4s), 203–209*.

Pütz, L. M. (2026). Summative Evaluation. In *Digitale Geschäftsmodellinnovationen im Mittelstand: Gestaltung und Validierung einer Innovation Learning Journey* (pp. 231-266). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Yatim, M. H. M., Shariff, A. S., Fathil, N. S., Zaki, N. A. A., Ibharim, L. F., Abdullah, A., & Supal, S. N. (2011, July). Managing icon presentation in children software: Interpretation from children perspectives. In *2011 7th International Conference on Information Technology in Asia* (pp. 1-5). IEEE.

Δικτυογραφία - σύνδεσμοι

Σύνδεσμος διαδραστικού βίντεο: Διαδραστικό βίντεο OER

Σύνδεσμος φύλλου εργασίας: Φύλλο εργασίας

Σύνδεσμος παρουσίασης: Παρουσίαση ανακεφαλαίωσης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Λογισμικό του Η/Υ

Τάξη:

Μάθημα: Πληροφορική

Ενότητα: Το λογισμικό του υπολογιστή

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/mr7p7w83 όπου θα ανοίξει μια ιστοσελίδα με μια αντιστοίχιση. Στόχος είναι να μεταφέρετε τις εικόνες με τα εικονίδια των προγραμμάτων στη κατηγορία χρήσης που ανήκει το κάθε ένα από αυτά.

Σύνδεσμος: Ταξινόμηση λογισμικού σε κατηγορίες χρήσης

2η δραστηριότητα

Θα κάνετε κλικ στο σύνδεσμο που ακολουθεί παρακάτω ή εναλλακτικά θα μεταβείτε στη διεύθυνση https://tinyurl.com/5bhc3ymk όπου θα ανοίξει μια ιστοσελίδα με μια αντιστοίχιση. Στόχος είναι να μεταφέρετε τις εικόνες με τα εικονίδια των προγραμμάτων στη σωστή κατηγορία διαχωρισμού του λογισμικού.

Σύνδεσμος: Ταξινόμηση βάση των κατηγοριών του λογισμικού

3η δραστηριότητα

Θα κάνετε κλικ στο σύνδεσμο που ακολουθεί παρακάτω ή εναλλακτικά θα μεταβείτε στη διεύθυνση https://tinyurl.com/3brcxhce όπου θα ανοίξει μια ιστοσελίδα με ένα κουίζ. Κάνουμε κλικ στο κουμπί Έναρξη για να ξεκινήσει το κουίζ. Θα απαντήσουμε συνολικά σε 6 ερωτήσεις.

Σύνδεσμος: Κουΐζ αξιολόγησης

Ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης

Θα κάνετε κλικ στο σύνδεσμο που ακολουθεί παρακάτω ή εναλλακτικά θα μεταβείτε στη διεύθυνση https://tinyurl.com/4vurc46v. Μαζί με την βοήθεια του εκπαιδευτικού, απαντήστε στις 2 ερωτήσεις για το σημερινό μας μάθημα.

Σύνδεσμος: Ερωτηματολόγιο