

Νέος Παιδαγωγός

online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.

Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

56ο Τεύχος, Αύγουστος 2026

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

Το εξώφυλλο του 56^{ου} τεύχους του περιοδικού αντλεί την έμπνευσή του από το άρθρο, με τίτλο: «Στοχαστική αξιοποίηση εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης στη διδασκαλία της ηφαιστειότητας του ελληνικού χώρου»

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 ωστόσο σχηματίζεται τεύχος με ικανοποιητική ύλη, διασπαρμένη σε πολλές θεματικές περιοχές του.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:

Η δημοσίευση γίνεται μετά από διαδικασία κρίσης. Ο κατάλογος των Κριτών είναι αναρτημένος στο δικτυακό τόπο του περιοδικού, στη διεύθυνση:

<http://neospaidagogos.online/committees.html>

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:

Τα προηγούμενα τεύχη διατίθενται ελεύθερα για download από το δικτυακό τόπο:

<http://neospaidagogos.online/archives.html>

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ & ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ

<http://neospaidagogos.online/committees.html>

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

Επικοινωνία

e-Mail: periodiko@neospaidagogos.online

Ιστοσελίδα: <http://neospaidagogos.online>

Εξώφυλλο:

Arinela Kociko, <http://www.arinela.com>

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

Βαβουγιός 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 (διδασκτικό 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 Μεταδιδασκατορικός 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

Κατσαδώρας 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 Θρησκευολογίας Ε.Κ.Π.Α.

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

Μπράτισης 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 γλώσσας 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. (Επικ. Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου με γνωστικό αντικείμενο Μουσειολογία - Σύνθεση και Αξιοποίηση Μουσειακών Χώρων με χρήση Ψηφιακής Τεχνολογίας)

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

Πεπές Ευάγγελος, Master A.Π.Θ., MTh by Research University of Edinburgh, PhD A.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, Καθηγήτης 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 Σορβόνης

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), M.A.E. στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Ε.Α.Π.), M.A. 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.

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ*1 Αυγούστου 2026***Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,**

από 1-8-2026 ως και 31-8-2026, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 57^ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 57^{ου} τεύχους:

- Ως 31-8-2026, παραλαβή άρθρων
- Ως 30-9-2026, ανάρτηση του 57^{ου} 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***

Ο κατάλογος της θεματολογίας του περιοδικού, βρίσκεται εδώ:

<http://neospaidagogos.online/thematology.html>

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Σελ. 15	00.Θ.Ε. Στοχαστική αξιοποίηση εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης στη διδασκαλία της ηφαιστειότητας του ελληνικού χώρου
Σελ. 26	01.Θ.Ε. Mentoring – Πρόγραμμα στήριξης και ενδυνάμωσης: Από την επιλογή στην ένταξη του νέου Εκπαιδευτικού
Σελ. 36	01.Θ.Ε. Το εκπαιδευτικό συμβόλαιο και η συμβολή του στη διαχείριση της σχολικής τάξης
Σελ. 45	01.Θ.Ε. Ψυχική ανθεκτικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της σχολικής κοινότητας
Σελ. 59	03.Θ.Ε. Παράγοντες αποδοχής της Τεχνητής Νοημοσύνης (AI) από ενήλικους εκπαιδευόμενους: Μια εμπειρική μελέτη στο πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης
Σελ. 69	03.Θ.Ε. Πώς οι ΤΠΕ αποδομούν τον ρόλο του εκπαιδευτικού και οι κρυφοί κίνδυνοι της ψηφιακής ουτοπίας
Σελ. 81	03.Θ.Ε. Τεχνητή νοημοσύνη και παιχνιδοποίηση στο Scratch για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες
Σελ. 91	05.Θ.Ε. Η αξιοποίηση των εργαλείων της Τεχνητής Νοημοσύνης στο δημοτικό σχολείο - παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οφέλη και προκλήσεις
Σελ. 101	08.Θ.Ε. Αναπαραστάσεις της πατρότητας παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στο σύγχρονο εικονογραφημένο αφήγημα: Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου
Σελ. 110	08.Θ.Ε. Αποκλίνουσα συμπεριφορά του μαθητή και παρεμβατικός ρόλος του δασκάλου
Σελ. 136	08.Θ.Ε. Η ετικετοποίηση στην ειδική και συμπεριληπτική εκπαίδευση: Αναγκαιότητα ή εμπόδιο;
Σελ. 145	08.Θ.Ε. Συνεκπαίδευση μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο γενικό δημοτικό σχολείο: παιδαγωγικές πρακτικές, σχολική ηγεσία και θεσμικές προκλήσεις
Σελ. 153	09.Θ.Ε. Σχεδιάζοντας αυθεντικές μαθητικές πολυτροπικές αφηγήσεις στο μάθημα των Εικαστικών

Σελ. 161	10.Θ.Ε. Ανακαλύπτοντας την Αριδαία του τότε και του σήμερα: Μια διεπιστημονική προσέγγιση της Τοπικής Ιστορίας, της Αειφορίας και της ενεργού Πολιτειότητας στη Β' Δημοτικού
Σελ. 170	10.Θ.Ε. Καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης και δημοκρατικής πολιτειότητας μέσα από τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος στο Δημοτικό σχολείο
Σελ. 181	10.Θ.Ε. Ο συνδυασμός της Τρίλιζας (Think-Tac-Toe) και της στρατηγικής Station Rotation σε μαθησιακά κέντρα: Μια διαφοροποιημένη διδακτική παρέμβαση στην προσχολική εκπαίδευση
Σελ. 191	10.Θ.Ε. Πέρα από την τεχνολογική υιοθέτηση: Ψηφιακή ηγεσία και σχολικός μετασχηματισμός στη δημόσια μέση εκπαίδευση της Κύπρου
Σελ. 201	12.Θ.Ε. Αναπαραστάσεις των Ρομά στα γλωσσικά εκπαιδευτικά εγχειρίδια: Κριτική ανάλυση του εκπαιδευτικού υλικού «Μιλώ και γράφω ελληνικά»
Σελ. 210	12.Θ.Ε. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και μαθητές Ρομά: Αντιφάσεις ανάμεσα στη θεωρία και την εκπαιδευτική πράξη
Σελ. 221	13.Θ.Ε. Δημοκρατική κουλτούρα και πολυπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Εμπειρική μελέτη στη Φθιώτιδα
Σελ. 230	13.Θ.Ε. Διδασκαλία ελληνικών παραδοσιακών χορών σε ενήλικες και συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές
Σελ. 242	13.Θ.Ε. Επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών: συσχέτιση με δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά.
Σελ. 253	13.Θ.Ε. Ψυχοκοινωνική προσαρμογή και αυτόνομη φοιτητική διαβίωση: Μια ποιοτική μελέτη περίπτωσης
Σελ. 266	14.Θ.Ε. Η επίδραση της οικονομίας της γνώσης στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Προκλήσεις και προοπτικές για τη δια βίου μάθηση,
Σελ. 276	14.Θ.Ε. Η οικονομία της γνώσης και ο μετασχηματισμός της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Ο ρόλος του ανθρώπινου κεφαλαίου, της μαθητείας και της δια βίου μάθησης
Σελ. 284	15.Θ.Ε. Η λήψη αποφάσεων στην ελληνική σχολική μονάδα: Από το συγκεντρωτικό στο συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης

Σελ. 295	15.Θ.Ε. Η συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη σχολική βελτίωση και στην ενίσχυση της ελκυστικότητας μικρής σχολικής μονάδας: Μελέτη περίπτωσης δημοτικού σχολείου της ελληνικής περιφέρειας
Σελ. 306	15.Θ.Ε. Σχολική ηγεσία και στόχοι βιώσιμης ανάπτυξης: Ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης βιώσιμων σχολικών πρακτικών
Σελ. 316	15.Θ.Ε. Το Σχολείο ως Δημόσια Υπηρεσία και ως Μανθάνων Οργανισμός
Σελ. 326	15.Θ.Ε. Τυπική, μεσαία και άτυπη ηγεσία στη σχολική μονάδα
Σελ. 334	16.Θ.Ε. Η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και η εφαρμογή της στην Ελλάδα.
Σελ. 346	17.Θ.Ε. Ηθικά ζητήματα και προκλήσεις από την ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην Εκπαίδευση

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ **ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗ ΜΑΧΙΜΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Σελ. 362	06.Θ.Ε. Γραπτή έκφραση λόγου στην εποχή της ΤΝ, Διδακτικό σενάριο στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας
Σελ. 373	06.Θ.Ε. Διδακτικά σενάρια με χρήση Τ.Π.Ε. Σύνδεση αντιστατών παράλληλα
Σελ. 384	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο : Εξερευνώντας τους ποταμούς της Ελλάδας
Σελ. 393	06.Θ.Ε. Η «Δοκιμασία Οριοθετημένης Προτροπής» στη διδασκαλία της Ιστορίας: Σχεδιασμός διδακτικού σεναρίου με αξιοποίηση εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης
Σελ. 399	06.Θ.Ε. Μικρασιατική καταστροφή και πρόσφυγες. Ιστορία και μνήμη

Στοχαστική αξιοποίηση εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης στη διδασκαλία της ηφαιστειότητας του ελληνικού χώρου

Αργύριος Καψιώτης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.05, Δρ. Γεωλογίας

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει ένα εκπαιδευτικό σενάριο σχετικό με τη συμβολή συστημάτων τεχνητής νοημοσύνης (εφεξής ΤΝ) στη διδασκαλία της ηφαιστειότητας της Ελλάδας στο πλαίσιο του μαθήματος Γεωλογία-Γεωγραφία της Β' Γυμνασίου. Στο προτεινόμενο σενάριο οι εφαρμογές ΤΝ αξιοποιούνται ως εργαλεία διερεύνησης, ως υποστηρικτικά μέσα αξιολόγησης και ως συνεργάτες παραγωγής περιεχομένου. Το σενάριο δεν αποσκοπεί απλά στην ανάδειξη της ΤΝ ως εκπαιδευτικό μέσο πληροφόρησης, αλλά εστιάζει στην καλλιέργεια του γεωεπιστημονικού και του ψηφιακού γραμματισμού, ενσωματώνοντας μια προσέγγιση συστηματικής αποτίμησης των επιδόσεων της ΤΝ μέσα από τη σύγκριση της ορθότητας των απαντήσεων της με εκείνες που εντοπίζονται σε εμπεριστατωμένες πηγές. Η μεθοδολογική αυτή προσέγγιση στηρίζεται στη διερευνητική και στην εποικοδομητική μάθηση, οδηγώντας τους/τις μαθητές/ριες να αναπτύξουν στοχαστικές και δημιουργικές δεξιότητες που αντιστοιχούν στις ανώτερες βαθμίδες της ταξινομίας στόχων κατά Bloom. Το άρθρο περιλαμβάνει αναλυτική περιγραφή του σεναρίου και στοιχεία παιδαγωγικής τεκμηρίωσής του, ώστε αυτό να αποτελέσει μια βέλτιστη πρακτική για την εκπαιδευτική κοινότητα.

Λέξεις-κλειδιά: ηφαιστειότητα, τεχνητή νοημοσύνη, Γεωεπιστήμες, Ελλάδα

Reflective Use of Artificial Intelligence Applications in Teaching the Volcanism of Greece

Argyrios Kapsiotis, Secondary Science Teacher, Ph.D. in Geology

Abstract

This article presents an instructional scenario that integrates artificial intelligence (AI) into teaching Greece's volcanism within the Geology-Geography curriculum for the second year of lower secondary education. AI applications are used as inquiry tools, assessment assistants and collaborative content-generation partners. Rather than serving merely as information sources, they support the development of students' geoscientific, digital, and AI literacy through the critical evaluation of AI-generated responses against authoritative scientific sources. The proposed methodology combines inquiry-based and constructivist learning, fostering evidence-based reasoning, reflective thinking and creative knowledge construction. By examining the reliability and limitations of AI-generated content, students develop higher-order cognitive skills aligned with the upper levels of Bloom's revised taxonomy, including analysis, evaluation and creativity. The article describes the instructional scenario, its pedagogical framework and its theoretical rationale, offering a transferable model for the meaningful integration of AI into geoscience education.

Key-Words: volcanism, artificial intelligence, Geosciences, Greece

Εισαγωγή

Η ραγδαία εξάπλωση της παραγωγικής τεχνητής νοημοσύνης (στο εξής TN) καθιστά επιτακτική την ανάγκη ένταξής της στη σχολική πράξη με τρόπο επιστημονικά τεκμηριωμένο και παιδαγωγικά προσιτό. Με δρομοδείκτη τη διαπίστωση αυτή, γίνεται σαφές πως οι ψηφιακές εφαρμογές TN δεν λειτουργούν πλέον μόνο ως μέσα αναπαράστασης ή αναζήτησης πληροφοριών, αλλά ως δυνητικοί συνεργάτες που, όταν χρησιμοποιούνται ορθά, μπορούν να βοηθήσουν τους/τις διδασκόμενους/ες να χαράξουν ευκολότερα τις δικές τους μαθησιακές διαδρομές (Katsenou et al., 2025). Στο παρόν άρθρο αναλύεται ένα διδακτικό σενάριο Γεωλογίας-Γεωγραφίας μέσα από το οποίο επιδιώκεται η καλλιέργεια γνώσεων και ήπιων δεξιοτήτων αξιοποιώντας δημιουργικά μια σειρά εργαλείων TN.

Το ειδικό θέμα που πραγματεύεται το σενάριο είναι η ηφαιστειακή δράση στην Ελλάδα. Πρόκειται για ένα θέμα που συνδέεται με τη γενικότερη γεωδυναμική πραγματικότητα της χώρας, η οποία εντάσσεται σε μία από τις πλέον ενεργές γεωλογικά περιοχές της Ευρώπης, διαθέτοντας ως τυπική τεκτονο-μαγματική δομή το λεγόμενο «Ελληνικό Ηφαιστειακό Τόξο» (Nomikou et al., 2013). Η αποσαφήνιση των σχετικών τεκτονο-ηφαιστειακών διεργασιών με την υποστήριξη συνεργατικών εργαλείων TN αναμένεται να συμβάλλει στην ενίσχυση του γεωεπιστημονικού γραμματισμού των μαθητών/ριών (π.χ. Anggrayni & Hariyono, 2020) και στην ενστάλαξη του σεβασμού τους στη γεωλογική κληρονομιά της πατρίδας τους.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το εξεταζόμενο σενάριο «ακουμπά» στον κοινωνικό εποικοδομητισμό, σύμφωνα με τον οποίο η γνώση «χτίζεται» σταδιακά από τον/την μαθητή/ρια μέσα από την αλληλεπίδρασή του/της με το περιβάλλον και τη διαπραγμάτευση νοήματος με συνομηλίκους/ες (Vygotsky, 1978). Επιπρόσθετα, διέπεται από τις αρχές της διερευνητικής και της συνεργατικής μάθησης, υποστηρίζοντας μια πορεία μετάβασης των μαθητών/ριών από απλούς/ές καταγραφείς πληροφοριών σε συνεργαζόμενους/ες δημιουργούς περιεχομένου (π.χ. Anderson & Krathwohl, 2001). Το σενάριο περιλαμβάνει την εκτέλεση δημιουργικών δραστηριοτήτων μέσω TN, στοιχείο που στηρίζεται στην ιδέα ότι η μάθηση ενισχύεται μέσω της κατασκευής απτών τεχνουργημάτων που έχουν νόημα για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες (Papert, 1980). Τέλος, το σενάριο εναρμονίζεται με τις κατευθυντήριες γραμμές διεθνών οργανισμών για την υπεύθυνη ένταξη της παραγωγικής TN στην εκπαίδευση, στις οποίες επισημαίνεται η ανάγκη διατήρησης του ανθρώπου στο επίκεντρο της διδακτικής πράξης (π.χ. UNESCO, 2023).

Οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις συνθέτουν το όχι μόνο παιδαγωγικό αλλά και το κοινωνικο-γνωστικό πλαίσιο εφαρμογής του σεναρίου. Συγκεκριμένα, ο κοινωνικός εποικοδομητισμός θεμελιώνει τη συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών/ριών (Vygotsky, 1978), ενώ η δημιουργική προσέγγιση

ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία μέσα από την παραγωγή ενός ψηφιακού συστήματος που στηρίζεται στην ΤΝ (Yoo et al., 2025). Το σύστημα αυτό ενσωματώνει τις συλλογικές αποφάσεις των μαθητών/ριών σχετικά με την επιστημονική εγκυρότητα και τους κανόνες δεοντολογικής λειτουργίας της ΤΝ. Κατά συνέπεια, στο εξεταζόμενο σενάριο η ΤΝ δεν αντιμετωπίζεται ως εκπαιδευτικό υποκατάστατο, αλλά ως ακαδημαϊκό εργαλείο υποστήριξης της ενεργού, συνεργατικής και κριτικά προσανατολισμένης οικοδόμησης της γνώσης.

Ταυτότητα σεναρίου - Προαπαιτούμενες γνώσεις - Προϊδέες

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο αφορά το μάθημα Γεωλογία-Γεωγραφία της Β' Γυμνασίου και συγκεκριμένα τη θεματική ενότητα «Το Φυσικό Περιβάλλον της Ευρώπης», εστιάζοντας στην πρόσφατη γεωλογική ιστορία της Ελλάδας. Η υλοποίησή του ολοκληρώνεται σε δύο διδακτικές ώρες, εκ των οποίων η πρώτη είναι αφιερωμένη στην εποικοδομητική διερεύνηση του γνωστικού αντικείμενου και η δεύτερη στη δημιουργία και στην εκπαίδευση ενός διαλογικού συστήματος ΤΝ (chatbot). Το προτεινόμενο σενάριο είναι αμιγώς διαθεματικό, καθώς «παντρεύει» τις Γεωεπιστήμες με τον ψηφιακό γραμματισμό και με τις δεξιότητες του εικοστού πρώτου αιώνα. Επιπλέον, καλύπτει τον τέταρτο από τους δεκαεπτά στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης («Ποιοτική Εκπαίδευση») και συνδέεται με την εκπαίδευση για το μετριασμό των γεωκινδύνων.

Ως προς το μαθητικό κοινό που απευθύνεται, αυτό περιλαμβάνει μαθητές/ριες ηλικίας 13-14 ετών. Προαπαιτούμενα για την ομαλή παρακολούθησή του αποτελούν η εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με τη γεωτεκτονική διάρθρωση της ευρύτερης περιοχής της Ανατολικής Μεσογείου, καθώς και η ικανότητά τους να ανακαλούν πληροφορίες που αφορούν τις σχετικές κινήσεις των λιθοσφαιρικών πλακών στην εν λόγω περιοχή. Επιπρόσθετα, κρίνεται επιθυμητό οι μαθητές/ριες να μπορούν σε κάποιο βαθμό να αναγνωρίζουν φυσιογραφικές δομές σε γεωμορφολογικούς χάρτες ή/και δορυφορικές φωτογραφίες. Τέλος, ως προς τις ψηφιακές δεξιότητες, το σενάριο δεν προϋποθέτει εξειδικευμένες γνώσεις προγραμματισμού. Αρκούν οι βασικές γνώσεις χρήσης διαδικτυακών εφαρμογών και πολυτροπικών ηλεκτρονικών μέσων.

Ο σχεδιασμός του σεναρίου λαμβάνει υπόψη εναλλακτικές αντιλήψεις (/προϊδέες) που εντοπίζονται σε μαθητές/ριες πρώιμης εφηβικής ηλικίας σχετικά με την ηφαιστειότητα (π.χ. Libarkin et al., 2005), οι οποίες είναι συνήθως οι εξής: 1) τα ηφαίστεια σχηματίζονται αποκλειστικά σε περιβάλλοντα απόκλισης τεκτονικών πλακών, 2) η ορογένεση, οι σεισμοί και η ηφαιστειότητα είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους γεωλογικά φαινόμενα και 3) το μόνο ηφαίστειο στην Ελλάδα βρίσκεται στη Σαντορίνη και αποκλείεται να ενεργοποιηθεί στο άμεσο μέλλον.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας, οι μαθητές/ριες θα είναι γνωστικά ικανοί/ές να:

- Αιτιολογούν την ηφαιστειότητα ως συνέπεια της σύγκλισης λιθοσφαιρικών πλακών.
- Ερμηνεύουν τα χαρακτηριστικά του Ελληνικού Ηφαιστειακού Τόξου.

Σε ψυχοκινητικό επίπεδο θα μπορούν να:

- Διατυπώνουν ολοκληρωμένες προτροπές προς την ΤΝ, αξιολογώντας τις απαντήσεις της.
- Δημιουργούν εκπαιδευτικού ύφους διαλογικά συστήματα.
- Συνεργάζονται, επιχειρηματολογώντας πάνω σε γεωεπιστημονικά ζητήματα.

Επιπρόσθετα, συναισθηματικά θα:

- Αναπτύξουν θετική στάση ως προς την συμβολή των γεωεπιστημών στην κοινωνία.
- Βιώσουν την αξία του ρόλου τους ως υπεύθυνοι/ες χρήστες/ριες και «παραγωγοί» ΤΝ.

Οργάνωση της διδασκαλίας

Αρχικά, η τάξη οργανώνεται σε ετερογενείς ομάδες των τεσσάρων μαθητών/ριών έκαστη, με σαφή διανομή ρόλων. Η υλικοτεχνική υποδομή περιλαμβάνει διαδραστική οθόνη με γρήγορη σύνδεση στο διαδίκτυο, φορητούς υπολογιστές ή tablets και έντυπα φύλλα εργασίας. Την πρώτη ώρα αξιοποιούνται οι στρατηγικές της διερευνητικής και της συνεργατικής μάθησης, εμπλουτισμένες με την ανατροφοδοτική συμβολή της ΤΝ. Την επόμενη ώρα εφαρμόζεται η εποικοδομητική διδακτική προσέγγιση, με τους/τις μαθητές/ριες να μετατρέπονται σε δημιουργούς γνωστικών τεχνουργημάτων μέσω του σχεδιασμού και της παραγωγής δυνητικών συνομιλητών, εξειδικευμένων στο θέμα της διδασκαλίας.

Ψηφιακά εργαλεία

Στο εξεταζόμενο σενάριο χρησιμοποιείται ποικιλία ψηφιακών εργαλείων. Πιο συγκεκριμένα, το Slido αξιοποιείται για τη διαδραστική δημιουργία ενός συννεφώλεξου δημοσκοπήσης. Ως βοηθός έρευνας επιστρατεύεται το Claude, ενώ το ChatGPT χρησιμοποιείται για τον έλεγχο των απαντήσεων του Claude σε γεωεπιστημονικά ερωτήματα. Η συνδυαστική χρήση δύο μοντέλων παραγωγικής ΤΝ επιτρέπει τη διασταύρωση πληροφοριών και την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής αξιολόγησης. Στο πεδίο της γεωχωρικής διερεύνησης, το Google Maps καθιστά δυνατό τον εντοπισμό των ελληνικών κέντρων ηφαιστειότητας. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η πλατφόρμα Mizou στην οποία κάθε ομάδα διαμορφώνει και εκπαιδεύει τη δική της ψηφιακή «οντότητα». Στο σημείο αυτό, προτείνεται συμπληρωματικά η χρήση του εργαλείου ChatPDF, το οποίο όντας εφοδιασμένο με ΤΝ επιτρέπει στους/στις μαθητές/ριες να «συνομιλούν» με τα έγγραφά τους, προκειμένου να τα ελέγξουν πριν αυτά ενσωματωθούν στο αρχείο

εκπαίδευσης του chatbot που δημιούργησαν. Η επιλογή της πλατφόρμας Mizou συνδέεται με την επιδίωξη οι μαθητές/ριες να κατανοήσουν ότι η ποιότητα των απαντήσεων της TN εξαρτάται από εκείνη των δεδομένων και των οδηγιών λειτουργίας με τα οποία αυτή έχει τροφοδοτηθεί. Σημειώνεται πως ο/η εκπαιδευτικός έχει τον έλεγχο του λογαριασμού στην εν λόγω πλατφόρμα, ενώ οι μαθητές/ριες συμμετέχουν μέσω υπερσυνδέσμου. Η επιλογή αυτή συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός ασφαλούς ψηφιακού περιβάλλοντος. Τέλος, για την κατ' οίκον εργασία συνιστάται η χρήση του ChatGPT για τη δημιουργία εντυπωσιακών εικόνων που μπορούν να ενσωματωθούν στα έργα των μαθητών/ριών.

Εφαρμογή διδακτικού σεναρίου

Πρώτη ώρα διδασκαλίας (45')

Η πρώτη διδακτική ώρα εκκινεί με μια φάση αφόρμησης και γνωστικής σύγκρουσης, διάρκειας επτά λεπτών. Ο/Η εκπαιδευτικός προβάλλει μια εικόνα της καλδέρας της Σαντορίνης στη διαδραστική οθόνη και ανακοινώνει στους/στις μαθητές/ριες το αντικείμενο της διδασκαλίας. Κατόπιν, οι μαθητές/ριες χωρίζονται σε ομάδες και αναλαμβάνουν διακριτούς ρόλους εργασίας, δηλαδή συντονιστής/ρια, υπεύθυνος/η TN, ελεγκτής/ρια πηγών και παρουσιαστής/ρια. Ως έναυσμα για τη δημιουργία συνθηκών γνωστικής σύγκρουσης, ο/η διδάσκων/ουσα θέτει μέσω Slido το εξής ερώτημα: «Πώς γίνεται να υπάρχουν ηφαίστεια σε περιοχές που οι τεκτονικές πλάκες δεν αποκλίνουν;». Οι ομάδες απαντούν μέσω των συσκευών τους, παρατηρώντας τις απόψεις των άλλων ομάδων στο συννεφώλεξο που προκύπτει.

Ακολουθεί η φάση ανάκλησης προηγούμενων γνώσεων, διάρκειας επίσης επτά λεπτών. Ο/Η εκπαιδευτικός προβάλλει στη διαδραστική οθόνη τον γεωτεκτονικό χάρτη της Ανατολικής Μεσογείου από την ψηφιακή έκδοσή του σχολικού βιβλίου. Κατόπιν, οι ομάδες υποβάλλουν στο Claude ερώτημα σχετικά με τις ονομασίες των λιθοσφαιρικών πλακών που δομούν την εν λόγω περιοχή και σημειώνουν τις κατευθύνσεις κίνησής τους. Στη συνέχεια, ο/η ελεγκτής/ρια κάθε ομάδας ελέγχει αν οι πληροφορίες της TN συμφωνούν με εκείνες του σχολικού εγχειριδίου, πράγμα που συνιστά την πρώτη επαφή με τη διαδικασία της κριτικής αξιολόγησης.

Στα επόμενα δώδεκα λεπτά ο/η καθηγητής/ρια διανέμει το πρώτο φύλλο εργασίας (στο εξής ΦΕ1) και προβάλλει στη διαδραστική οθόνη ένα τρισδιάστατο μοντέλο σύγκλισης τεκτονικών πλακών. Ο/Η υπεύθυνος/η TN κάθε ομάδας υποβάλλει στο Claude ερωτήματα σχετικά με τη γένεση του μάγματος και τη δημιουργία των ηφαιστειακών τόξων, ενώ ο/η ελεγκτής/ρια συγκρίνει τις πληροφορίες με εκείνες του βιβλίου ή σχετικών εκπαιδευτικών ιστότοπων. Έπειτα, κάθε ομάδα προχωρά στη συμπλήρωση ενός σταυρόλεξου στο ΦΕ1. Παράλληλα, ο/η εκπαιδευτικός κυκλοφορεί ανάμεσα στις ομάδες και μέσω ερωταποκρίσεων διαπιστώνει το επίπεδο προόδου των διδασκόμενων.

Ακολουθεί μια εξάλεπτη συζήτηση για την αξιοπιστία της TN, όπου ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει μια ανακριβή ή ελλιπή απάντηση που έδωσε η TN και καλεί τις ομάδες να

εξετάσουν τους πιθανούς λόγους που συνέβη αυτό, παρουσιάζοντας παραδείγματα εμπεριστατωμένων προτροπών.

Στη φάση της υποστήριξης, διάρκειας οκτώ λεπτών, προβάλλεται δορυφορική εικόνα από το Google Earth στην οποία ο/η διδάσκων/ουσα σημειώνει τις θέσεις των ηφαιστειακών κέντρων της Ελλάδας, αναφέρει τις ονομασίες τους και επισημαίνει πως εντοπίζονται σε νησιά.

Η διδακτική ώρα ολοκληρώνεται με τη συμπλήρωση ενός πίνακα κριτικής αξιολόγησης της ΤΝ στο ΦΕ1. Οι ομάδες συσκέφτονται ξεχωριστά και απαντούν σε τρία γεωεπιστημονικά ερωτήματα λαμβάνοντας ανατροφοδότηση τόσο από την ΤΝ όσο και από τη βιβλιογραφία. Ο/Η παρουσιαστής/ρια κάθε ομάδας ανακοινώνει τις απαντήσεις στην ολομέλεια της τάξης. Στο τέλος ο/η εκπαιδευτικός προαναγγέλλει τη δραστηριότητα της επόμενης διδακτικής ώρας, δηλαδή τη δημιουργία chatbot.

Δεύτερη ώρα διδασκαλίας (45')

Η δεύτερη ώρα ξεκινά με μια εισαγωγική φάση, διάρκειας δέκα λεπτών, στην οποία ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στην πλατφόρμα Mizou ένα chatbot που έχει ο ίδιος/η ίδια φτιάξει, εξηγώντας παράλληλα τα στάδια δημιουργίας του. Οι ομάδες αλληλεπιδρούν με το demo chatbot μέσω σχετικού υπερσυνδέσμου, εντοπίζουν τι απαντά ορθά και τι χρειάζεται βελτίωση, και κρατούν σημειώσεις που θα αξιοποιήσουν για να παράγουν το δικό τους chatbot.

Στα επόμενα δεκαπέντε λεπτά ο/η εκπαιδευτικός διανέμει το δεύτερο φύλλο εργασίας (στο εξής ΦΕ2) και υποστηρίζει τις ομάδες στην εκπόνηση του έργου τους. Η διαδικασία εκτυλίσσεται σε τέσσερα διαδοχικά στάδια. Αρχικά, οι ομάδες ορίζουν στην πλατφόρμα Mizou το όνομα και το avatar του chatbot τους. Στο επόμενο στάδιο συντάσσουν τις οδηγίες που θα καθορίσουν τη «συμπεριφορά» της ΤΝ, όπως τη συντομία και την επιστημονική ακρίβεια των απαντήσεων, με αποκλειστική εστίαση στο δοθέν γνωστικό αντικείμενο. Στο τρίτο στάδιο συγγράφουν το αρχείο εκπαίδευσης της ΤΝ, που είναι θεματολογικά οργανωμένο γύρω από το Ελληνικό Ηφαιστειακό Τόξο, τα αίτια της ηφαιστειότητας και τους τύπους ηφαιστείων. Στη συνέχεια, θέτουν περιορισμούς στην ΤΝ, όπως τι δεν επιτρέπεται να απαντά και σε ποιες γλώσσες.

Στη φάση δοκιμής και βελτίωσης του chatbot, διάρκειας δεκαπέντε λεπτών, ο/η εκπαιδευτικός ανοίγει στη διαδραστική οθόνη τους συνδέσμους κάθε ομάδας και τις προσκαλεί να δοκιμάσουν το chatbot μιας άλλης ομάδας. Έτσι, κάθε ομάδα ελέγχει μια άλλη, εντοπίζει σχεδιαστικές αδυναμίες, καταγράφει ελλειπείς ή λανθασμένες απαντήσεις και μέσω του/της συντονιστή/ριάς της δίνει στην ομάδα-δημιουργό οδηγίες διόρθωσης. Κατά συνέπεια, οι μαθητές/ριες βιώνουν έναν κύκλο δημιουργίας, δοκιμής και βελτίωσης που αντιστοιχεί σε πραγματική διαδικασία λειτουργικής ανάπτυξης συστημάτων ΤΝ.

Η διδακτική ώρα ολοκληρώνεται με τις επιδείξεις των chatbots των ομάδων και αναστοχαστική ανατροφοδότηση. Κάθε ομάδα καλείται να απαντήσει στα ερωτήματα «Τι βάλατε στο γνωστικό αρχείο; Τι αποκλείσατε και γιατί;», παρουσιάζοντας τη βελτιωμένη εκδοχή του chatbot που δημιούργησε στην ολομέλεια της τάξης. Ο/Η παρουσιάστής/ρια θα πρέπει να αναφέρει δύο επιτυχημένες προτροπές και μία απάντηση που η ομάδα του/της έλαβε από το chatbot της και ήταν σχετικά «αδύναμη».

Ανάθεση εργασίας στο σπίτι

Κάθε μαθητής/ρια καλείται να δημιουργήσει ατομικά μια σύντομη παρουσίαση για ένα ελληνικό ηφαίστειο, αξιοποιώντας στο Canva for Education τα εργαλεία Magic Write και Canva AI. Στην τελευταία διαφάνεια της παρουσίασης οι μαθητές/ριες πρέπει να απαντούν στα ερωτήματα «Τι μου είπε η TN και τι διόρθωσα;» και «Τι θα πρόσθετα στο chatbot της ομάδας μου μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος;». Η αξιολόγηση της εργασίας στο σπίτι βασίζεται σε τρία ισότιμα κριτήρια. Το πρώτο αφορά την ακρίβεια των γεωεπιστημονικών πληροφοριών και την τεκμηρίωσή τους από ελεγμένες πηγές. Το επόμενο κριτήριο αφορά τη στοχαστική αξιολόγηση της TN, δηλαδή τον εντοπισμό και τη διόρθωση των εσφαλμένων απαντήσεών της. Το τρίτο κριτήριο σχετίζεται με την ποιότητα της παρουσίασης.

Αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας

Στην έναρξη της πρώτης διδακτικής ώρας πραγματοποιείται διαγνωστική αξιολόγηση μέσω του ερωτήματος γνωστικής σύγκρουσης που τίθεται στο Slido και αποσκοπεί στην ανάδειξη των εναλλακτικών αντιλήψεων των μαθητών/ριών. Η διαμορφωτική αξιολόγηση διεξάγεται σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας μέσα από την παρατήρηση της ομαδικής εργασίας και τη σταδιακή συμπλήρωση των δύο ΦΕ. Αυτό επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να παρακολουθεί την πορεία κατανόησης, καταγράφοντας την αποτελεσματικότητα της επεξεργασίας των πληροφοριών από την κάθε ομάδα. Η αθροιστική αξιολόγηση βασίζεται στη λειτουργικότητα των chatbots που δημιούργησαν οι ομάδες στην πλατφόρμα Mizou. Τέλος, η αυτοαξιολόγηση των διδασκόμενων γίνεται μέσω της εργασίας στο σπίτι, η οποία τους δίνει τη δυνατότητα να αποτιμήσουν οι ίδιοι/ες τη συμβολή της TN στη μαθησιακή τους πορεία.

Καινοτομία και προστιθέμενη αξία

Η καινοτομία του σεναρίου έγκειται στον τριπλό ρόλο που αποδίδεται στην TN, δηλαδή ως ερευνητικό εργαλείο στην πρώτη διδακτική ώρα και ως αντικείμενο κριτικής ανάλυσης και δημιουργίας στη δεύτερη διδακτική ώρα. Με τον τρόπο αυτό, ο ρόλος των μαθητών/ριών αναβαθμίζεται από αυτόν του/της παθητικού/ής αποδέκτη/ριας απαντήσεων σε εκείνο του ενεργού σχεδιαστή/ριας, εκπαιδευτή/ριας και αξιολογητή/ριας συστημάτων TN. Αυτή η προσέγγιση αντιμετωπίζει την TN ως συνεργατικό εργαλείο που απαιτεί ανθρώπινη επίβλεψη και, κυρίως, κριτική σκέψη. Επιπρόσθετα, αντανakλά τη σταδιακή ανέλιξη σε επίπεδο νοητικών λειτουργιών από την απλή ανάκληση γνώσεων, στην αναλυτική εμπέδωση και κριτική αξιολόγησή τους και, εν τέλει,

στη συνθετική δημιουργία (π.χ., Bloom et al., 1956).

Πέρα από τη διδασκαλία του γεωεπιστημονικού αντικειμένου, το εξεταζόμενο σενάριο συμβάλλει ουσιαστικά και στην ανάπτυξη του γραμματισμού στην ΤΝ. Οι μαθητές/ριες δεν περιορίζονται στην αποσπασματική χρήση εργαλείων παραγωγικής ΤΝ, αλλά καλούνται να αξιολογήσουν κριτικά την αξιοπιστία των αποκρίσεων της, να τεκμηριώσουν τις πληροφορίες που παρέχει μέσα από έγκυρες πηγές και να σχεδιάσουν οι ίδιοι/ες ένα εκπαιδευτικό chatbot, λαμβάνοντας αποφάσεις σχετικά με το περιεχόμενο, τους κανόνες δεοντολογικής λειτουργίας και τους περιορισμούς του. Με τον τρόπο αυτό καλλιεργούνται δεξιότητες κατανόησης, κριτικής αξιολόγησης και υπεύθυνης αξιοποίησης της ΤΝ, οι οποίες αποτελούν βασικές πτυχές του σχετικού τύπου ψηφιακού γραμματισμού (Ng et al., 2021).

Αναστοχασμός - Συμπεράσματα

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο υποστηρίζει ότι η ΤΝ μπορεί να ενταχθεί παραγωγικά στη διδασκαλία των Γεωεπιστημών όχι ως πηγή παραγωγής έτοιμων απαντήσεων, αλλά ως εργαλείο διαρκούς ανατροφοδότησης και κριτικού ελέγχου. Η διαδικασία δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού chatbot δεν ολοκληρώνει απλά τον κύκλο της μάθησης, αλλά τον νοηματοδοτεί εκ νέου και σε βάθος. Οι μαθητές/ριες αντιλαμβάνονται βιωματικά ότι οι εφαρμογές ΤΝ δεν αποτελούν αλάνθαστες πηγές γνώσης, αλλά συστήματα που η ποιότητα των αποκρίσεων τους εξαρτάται από τα δεδομένα, τις οδηγίες που λαμβάνουν και τον ανθρώπινο έλεγχο. Η εμπειρία αυτή ενισχύει τον γραμματισμό στην ΤΝ και καλλιεργεί στάσεις υπεύθυνης και τεκμηριωμένης αξιοποίησής της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνηση της εφαρμογής αντίστοιχων σεναρίων και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, καθώς επίσης η καταγραφή του αντίκτυπου της παραγωγής εκπαιδευτικών chatbots στην ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών/ριών.

Βιβλιογραφία

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Anggrayni, S., & Hariyono, E. (2020). *The students' voice of volcanology in education for sustainable development context*. Journal of Physics: Conference Series, 1491, 012032.
- Bloom, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Katsenou, R., Kotsidis, K., Papadopoulou, A., Anastasiadis, P., & Deliyiannis, I. (2025). *Beyond assistance: Embracing AI as a collaborative co-agent in education*. Education Sciences, 15(8), 1006.

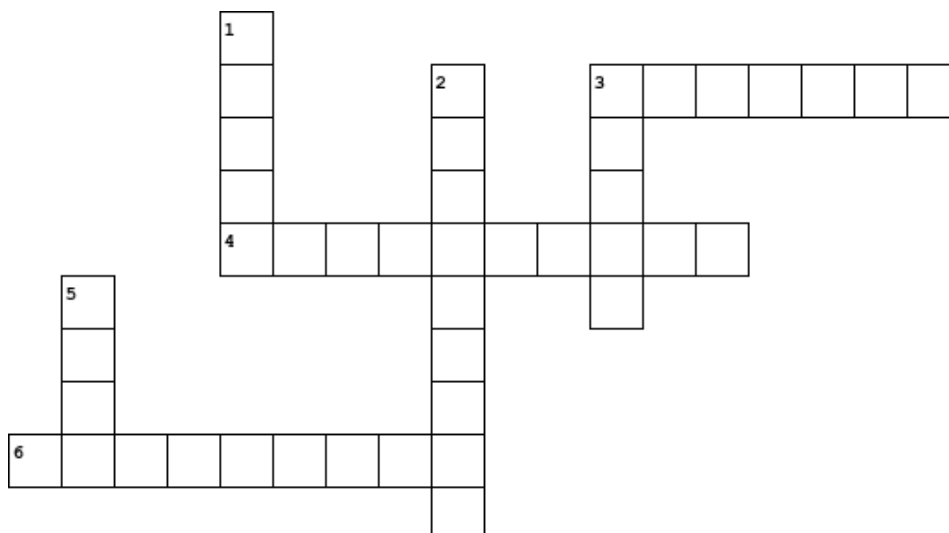
- Libarkin, Julie C., J. C., & Anderson, Scott W. (2005). *Assessment of learning in entry-level geoscience courses: Results from the Geoscience Concept Inventory*. Journal of Geoscience Education, 53(4), 394-401.
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). *Conceptualizing AI literacy: An exploratory review*. Computers and Education: Artificial Intelligence, 2, 100041.
- Nomikou, P., Papanikolaou, D., Alexandri, M., Sakellariou, D., & Rousakis, G. (2013). *Submarine volcanoes along the Aegean volcanic arc*. Tectonophysics, 597-598, 123-146.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.
- UNESCO (2023). *Guidance for Generative AI in Education and Research*. Paris: UNESCO Publishing.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yoo, M., Jin, H., & Kim, J. (2025). *How do teachers create pedagogical chatbots? Current practices and challenges*. Augmented Educators and AI (CHI 2025 Workshop), April 26, 2025, Yokohama, JAPAN.

Παράρτημα

Το ΦΕ1 δίνεται στους/στις μαθητές/ριες με την οδηγία να ακολουθήσουν την εξής διαδικασία: διατυπώνουν ερώτημα στην ΤΝ, στη συνέχεια ελέγχουν την απόκρισή της από επίσημη πηγή.

ΦΕ1: διερεύνηση και κριτικός έλεγχος ΤΝ (Πρώτη ώρα)

Πρώτη δραστηριότητα – Συνεργαζόμαστε και λύνουμε το σταυρόλεξο



Οριζόντια	Κάθετα
3. Τα ελληνικά ηφαίστεια δημιουργούνται πάνω στη μικρο-πλάκα του ... 4. Η λιθοσφαιρική πλάκα που βυθίζεται κάτω από την ελληνική περιοχή. 6. Το γνωστότερο ελληνικό ηφαίστειο.	1. Το υλικό που παράγεται από την τήξη της καταβυθιζόμενης λιθόσφαιρας. 2. Ηφαίστεια σχηματίζονται και σε περιβάλλοντα ... πλακών. 3. Το μάγμα περιέχει αρκετά ... 5. Το υλικό στο οποίο μετατρέπεται το μάγμα στη γήινη επιφάνεια.

Δεύτερη δραστηριότητα – Συμπληρώνουμε ομαδικά τον πίνακα κριτικής αξιολόγησης TN

Ερώτημα	Τι απάντησε η TN;	Τι λένε οι πηγές;
<i>Πώς γεννιέται το μάγμα σε ενεργά περιθώρια;</i>		
<i>Ποια είναι τα ενεργά ελληνικά ηφαίστεια;</i>		
<i>Τι είναι το ηφαιστειακό τόξο;</i>		

Στόχος του ΦΕ2 είναι η παραγωγή ενός chatbot ανά ομάδα στην πλατφόρμα Mizou. Το chatbot θα απαντά σε ερωτήσεις για την ηφαιστειότητα της Ελλάδας, με την προϋπόθεση ότι στο αρχείο του θα εισαχθούν πληροφορίες που έχουν ήδη ελεγχθεί για την ορθότητά τους.

ΦΕ2: κατασκευή chatbot TN (Δεύτερη ώρα)

Βήμα	Τι κάνουμε στη Mizou;	Παραδείγματα (προτροπών)
------	-----------------------	--------------------------

1 ^ο	Ορίζω όνομα και avatar του chatbot	Όνομα: Avatar:
2 ^ο	Γράφω οδηγίες για τη «συμπεριφορά» της TN	Είσαι ένας ηφαιστειολόγος που βοηθά μαθητές/ριες Β΄ Γυμνασίου σε ερωτήσεις για την ηφαιστειότητα της Ελλάδας. Απάντα με συντομία και ακρίβεια. Απάντα με βάση το αρχείο που σου δόθηκε.
3 ^ο	Συγγράφω το πληροφοριακό αρχείο εκπαίδευσης της TN	Θεματολογία: Ελληνικό Ηφαιστειακό Τόξο, αίτια ηφαιστειότητας, τύποι ηφαιστείων
4 ^ο	Ορίζω κανόνες (τι ΔΕΝ θα λέει η TN)	Αν σε ρωτήσουν κάτι εκτός θέματος, απάντα: «Λυπάμαι, μπορώ να σας βοηθήσω μόνο σε θέματα σχετικά με τα ελληνικά ηφαίστεια». Θα απαντάς στα ελληνικά και στα αγγλικά.
Δοκιμή και βελτίωση		Ερώτηση που δεν απάντησε σωστά: Αν το διορθώσατε, τότε πώς;
Αναστοχασμός		Τι κατανοήσατε για τις λειτουργίες της TN;

Ατομική εργασία για το σπίτι

Δημιουργήστε μια παρουσίαση για ένα ελληνικό ηφαίστριο με το Canva for Education. Στην τελευταία διαφάνεια πρέπει να απαντηθούν τα εξής ερωτήματα: «Τι μου είπε η TN και τι διόρθωσα;» και «Τι θα πρόσθετα στο chatbot της ομάδας μου μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος;».

Mentoring – Πρόγραμμα Στήριξης και Ενδυνάμωσης: Από την Επιλογή στην Ένταξη του Νέου Εκπαιδευτικού

Βούγας Θεόδωρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 Μ.Σc

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, η οποία εκπονείται στο πλαίσιο του μαθήματος της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού, παρουσιάζεται η διαδικασία πρόσληψης ενός εκπαιδευτικού γενικής παιδείας για την πλήρωση θέσης σε ιδιωτικό σχολείο της κεντρικής Ελλάδας, καθώς και ο σχεδιασμός ενός προγράμματος mentoring για τη στήριξη και την ένταξή του στον νέο εργασιακό χώρο. Αφού ελέγχθηκαν τα προσόντα των υποψηφίων μέσα από τα βιογραφικά και τις αιτήσεις, επιλέχθηκαν οι τρεις επικρατέστεροι και πραγματοποιήθηκε δομημένη συνέντευξη κατάστασης με πέντε κοινές ερωτήσεις, βασισμένες σε μια μελέτη περίπτωσης. Πέραν της διαδικασίας επιλογής, η εργασία επεκτείνεται στη σημασία του θεσμού του mentoring ως εργαλείου υποστήριξης του νεοπροσληθέντος εκπαιδευτικού, παρουσιάζοντας τις βασικές λειτουργίες, τα οφέλη, τις προκλήσεις εφαρμογής του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τις προϋποθέσεις σχεδιασμού ενός αποτελεσματικού προγράμματος καθοδήγησης, με βάση τη σύγχρονη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία.

Λέξεις-Κλειδιά: πρόσληψη, συνέντευξη επιλογής, συνέντευξη κατάστασης, mentoring, ένταξη νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, στήριξη και ενδυνάμωση

Mentoring – Support and Empowerment Program: From the Selection to the Integration of the New Teacher

Vougas Theodoros, Primary School Teacher P.E.70 M.Sc.

Abstract

This paper, conducted within the framework of the Human Resource Management course, presents the recruitment process of a general education teacher to fill a position in a private school in Central Greece, as well as the design of a mentoring program to support and integrate the teacher into the new workplace. After screening the candidates' qualifications through their CVs and applications, the top three candidates were selected, and a structured situational interview was conducted with five common questions based on a case study. Beyond the selection process, the paper explores the significance of mentoring as a support tool for the newly hired teacher, presenting its core functions, benefits, implementation challenges in the Greek educational system, and the prerequisites for designing an effective guidance program, based on contemporary international and Greek literature.

Key-words: recruitment, selection interview, situational interview, mentoring, integration of a newly appointed teacher, support and empowerment

Εισαγωγή

Η επιλογή του ανθρώπινου δυναμικού που θα στελεχώσει έναν εκπαιδευτικό οργανισμό αποτελεί καθοριστική διαδικασία για την εύρυθμη λειτουργία του, όχι όμως και επαρκή από μόνη της· χρειάζεται να συνοδεύεται από ουσιαστική υποστήριξη του νεοπροσληθέντος κατά την πρώτη περίοδο της θητείας του. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται αρχικά η διαδικασία της συνέντευξης επιλογής για την πρόσληψη ενός δασκάλου σε ιδιωτικό σχολείο και, στη συνέχεια, το πρόγραμμα mentoring που σχεδιάστηκε για την υποστήριξή του κατά την πρώτη περίοδο ένταξής του στο σχολείο. Η επιτροπή συνέλεξε πληροφορίες αρχικά από «το βιογραφικό σημείωμα και από τα πιστοποιητικά (σπουδών, εργασίας, συστατικές επιστολές κ.ά.)» (Τερζίδης, 2004, σ.256) και στη συνέχεια επέλεξε τρεις υποψηφίους που πληρούσαν τα κριτήρια.

Με τη δομημένη συνέντευξη κατάστασης δόθηκε ένα σενάριο δέκα ερωτημάτων, από τα οποία επιλέχθηκαν πέντε κοινά για όλους τους υποψηφίους, η δε συνέντευξη ηχογραφήθηκε ώστε να αποκτήσει βιωματικό χαρακτήρα και να μπορεί να αξιολογηθεί εκ των υστέρων από όλα τα μέλη της επιτροπής.

Συνέντευξη Επιλογής – Αξία για τη ΔΑΔ

Στην περίπτωση της δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, την ευθύνη της στελέχωσης, όπως σε κάθε συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης, έχει η κεντρική διοίκηση (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Στον ιδιωτικό τομέα, ωστόσο, η συνέντευξη επιλογής αποτελεί «ιδιαίτερα σημαντικό μέρος της διαδικασίας, διότι είναι η φάση κατά την οποία μας δίνεται η ευκαιρία να έρθουμε σε απευθείας επαφή με τον υποψήφιο» (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 1999, σ.42). Πρόκειται για «μια διαδικασία σχεδιασμένη να ανακτήσει πληροφορίες από ένα άτομο μέσω προφορικών απαντήσεων σε προφορικά ερωτήματα» (Dessler, 2012, σ.214), η οποία μπορεί να είναι δομημένη, μη δομημένη, ατομική ή ομαδική. Ο Dessler (2012) διακρίνει τις δομημένες συνεντεύξεις σε συνεντεύξεις κατάστασης, συμπεριφοριστικές και σε αυτές που σχετίζονται άμεσα με την εργασία, ενώ τονίζει την ανάγκη η συνέντευξη να εστιάζει όχι στη βραχυπρόθεσμη απόδοση του υποψηφίου αλλά στη μακροπρόθεσμη προοπτική του μέσα στον οργανισμό.

Η αξία της συνέντευξης στη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού είναι μεγάλη, καθώς «για να εξασφαλισθεί η όσο το δυνατόν αντικειμενική αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της, θα πρέπει να έχει προηγηθεί η κατάλληλη προετοιμασία και να συμμετέχουν τα κατάλληλα άτομα» (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ.58), ώστε οι υποψήφιοι που τελικά επιλέγονται να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της θέσης. Η συνέντευξη είναι απαραίτητη «γιατί χρησιμοποιείται σε πολλές περιπτώσεις, όπως στην επιλογή, τοποθέτηση, εκπαίδευση, αξιολόγηση, προαγωγή, μετάθεση, απόλυση» (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2009, σ.17), γεγονός που αναδεικνύει τον διαρκή και όχι μόνο εφάπαξ ρόλο της μέσα στον κύκλο ζωής ενός εργαζομένου.

\

Πλεονεκτήματα της δομημένης συνέντευξης κατάστασης

Οι Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013) επισημαίνουν ότι η δομημένη συνέντευξη έχει το υψηλότερο ποσοστό εγκυρότητας και αξιοπιστίας, μειωμένη πιθανότητα διακρίσεων και είναι σχετικά αποδεκτή από τους υποψηφίους. Η συνέντευξη κατάστασης, ειδικότερα, αποτελείται από προκαθορισμένες ερωτήσεις που απευθύνονται σε όλους όσους έχουν κάνει αίτηση σχετικά με το τι θα έκαναν σε μια δεδομένη κατάσταση που θα επιδρούσε αρνητικά ή θα δημιουργούσε πρόβλημα στη δουλειά τους (Dessler, 2012). Η επιτυχία της οφείλεται αποκλειστικά στον συνεντευκτή και στην ικανότητά του να γνωρίζει καλά τη δομή και τη διαδικασία της, καθώς «οι συνεντευκτές παίρνουν πιο αξιόπιστες απαντήσεις με ερωτήσεις κατάστασης, οι οποίες αναγκάζουν όλους τους αιτούντες να παραθέσουν το ίδιο σενάριο» (Dessler, 2012, σ.235). Έτσι εξασφαλίζεται και ένα δεύτερο πλεονέκτημα: η δυνατότητα άμεσης σύγκρισης των απαντήσεων μεταξύ των υποψηφίων, αφού όλοι κρίνονται πάνω στο ίδιο ερέθισμα.

Μεθοδολογία της Έρευνας

Για την εκπλήρωση των σκοπών της παρούσας εργασίας υιοθετήθηκε η ποιοτική προσέγγιση και συγκεκριμένα η στρατηγική της μελέτης περίπτωσης (case study). Η μελέτη περίπτωσης κρίθηκε ως η καταλληλότερη μεθοδολογική επιλογή, καθώς επιτρέπει την εις βάθος και στοχευμένη διερεύνηση ενός σύγχρονου φαινομένου –όπως η επιλογή και η ένταξη προσωπικού– εντός του πραγματικού του πλαισίου (Yiin, 2014).

Πλαίσιο και Συμμετέχοντες

Η έρευνα διεξήχθη σε ιδιωτικό εκπαιδευτήριο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή της Κεντρικής Ελλάδας (Βόλος). Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν τρεις (3) υποψήφιοι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ70 (Δάσκαλοι Γενικής Παιδείας), οι οποίοι επιλέχθηκαν μέσω διαδικασίας διαλογής (screening) βάσει των βιογραφικών τους σημειωμάτων και των τυπικών τους προσόντων.

Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Ως βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η δομημένη συνέντευξη κατάστασης (situational interview). Η επιλογή του εργαλείου βασίστηκε στη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία τεκμηριώνει ότι οι συνεντεύξεις κατάστασης παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα εγκυρότητας και αξιοπιστίας σε σχέση με τις άτυπες μορφές συνέντευξης (Dessler, 2012· Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Η συνέντευξη βασίστηκε σε ένα κοινό, υποθετικό σενάριο (μελέτη κατάστασης) που αφορούσε τη διαχείριση παραπόνων εκ μέρους γονέα σχετικά με τον φόρτο των εργασιών στο σπίτι. Από ένα αρχικό pool δέκα ερωτημάτων, επιλέχθηκαν πέντε (5) κοινές ερωτήσεις για όλους τους υποψηφίους, οι οποίες εστίαζαν στους εξής άξονες:

1. Τρόποι και μέσα αποτελεσματικής επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας.

2. Αιτιολόγηση της αναγκαιότητας επικοινωνίας με τους γονείς.
3. Προληπτικές στρατηγικές για την αποφυγή συγκρούσεων.
4. Γνώση και ευθυγράμμιση με την εσωτερική πολιτική του σχολείου.
5. Διαδικασίες παρακολούθησης (follow-up) και αξιολόγησης της παρέμβασης.

Πίνακας 1: Χρονοδιάγραμμα και Φάσεις Υλοποίησης Προγράμματος Mentoring

Φάση-Χρονική Περίοδος	Αξονας	Εστία-Ενέργειες	Ενέργειες	Ολοκλήρωσης
Φάση1: Προετοιμασία και Εισαγωγή (Σεπτέμβριος - Οκτώβριος)	Διοικητική νταξη	Ε- Μελέτη οδηγού σπουδών και κανονισμού σχολείου. Ε- Ενημέρωση για την πολιτική εργασιών. Πρώτη γνωριμία με τον μέντορα.	Έκθεση αρχικής χαρτογράφησης αναγκών. Πρωτόκολλο συνεργασίας.	
Φάση 2: Εφαρμογή και Παρακολούθηση (Νοέμβριος - Φεβρουάριος)	Παιδαγωγική ποστήριξη	Ε- Ετεροπαρατηρήσεις διδασκاليών. Υ- Σχεδιασμός από κοινού σχεδίων μαθήματος. Διαχείριση δύσκολων περιστάσεων με γονείς.	Φόρμες παρατήρησης τάξης. Ημερολόγιο αναστοχασμού.	
Φάση 3: Αυτονόμηση και Αξιολόγηση (Μάρτιος – Ιούνιος)	Ψυχοκοινωνική Στήριξη	Σταδιακή αυτονόμηση εκπαιδευτικού. Μηνιαίες συναντήσεις εποπτείας. Τελική αποτίμηση του προγράμματος.	Τελική έκθεση αξιολόγησης (Μέντορα και Καθοδηγούμενης).	

Διαδικασία και Ανάλυση Δεδομένων

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως μέσω της πλατφόρμας σύγχρονης τηλεδιάσκεψης Skype και ηχογραφήθηκαν κατόπιν σχετικής συγκατάθεσης, προκειμένου να διασφαλιστεί η ακρίβεια της καταγραφής και η δυνατότητα ετεροαξιολόγησης από τα μέλη της επιτροπής. Πριν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, οι υποψήφιοι ενημερώθηκαν για τον σκοπό της διαδικασίας καθώς και για την ηχογράφηση της, και έδωσαν την προφορική τους συγκατάθεση για τη συμμετοχή τους.

Η συμμετοχή ήταν εθελοντική, με δυνατότητα απόσυρσης σε οποιοδήποτε στάδιο. Τα στοιχεία και οι απαντήσεις των υποψηφίων που δεν επιλέχθηκαν παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία με τρόπο που διασφαλίζει την ανωνυμία τους. Για την ανάλυση των απαντήσεων εφαρμόστηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (content analysis). Οι απαντήσεις των υποψηφίων κωδικοποιήθηκαν και συγκρίθηκαν άμεσα μεταξύ τους με βάση τη συναισθηματική προσέγγιση, την επικοινωνιακή ικανότητα, την προσαρμοστικότητα υπό πίεση και την ανάληψη καινοτόμων παιδαγωγικών δράσεων.

Περιγραφή της Θέσης – Η Μελέτη Κατάστασης

Η θέση αφορά έναν δάσκαλο γενικής παιδείας σε ιδιωτικό σχολείο στον Βόλο, ο οποίος πρέπει να διαθέτει καινοτόμες γνώσεις και δεξιότητες, επικοινωνιακές τεχνικές και δυνατότητα να ελίσσεται υπό πίεση, ώστε να συνεργάζεται επιτυχώς με γονείς, μαθητές και συναδέλφους. Το σενάριο της μελέτης κατάστασης περιγράφει έναν γονέα που παραπονιέται στο σχολείο ότι το παιδί του έχει πολλές εργασίες για το σπίτι, με αποτέλεσμα να μην έχει ελεύθερο χρόνο για να ξεκουραστεί και να παίζει.

Από τις δέκα αρχικές ερωτήσεις του σεναρίου επιλέχθηκαν πέντε κοινές για όλους τους υποψηφίους: (1) ο πιο αποτελεσματικός τρόπος επικοινωνίας με τους γονείς, (2) οι λόγοι για τους οποίους θα επικοινωνούσαν με έναν γονέα, (3) τι θα συμπεριλάμβαναν στην πρώτη επαφή με τους γονείς ώστε να αποφευχθεί μια τέτοια περίπτωση, (4) η γνώση τους πάνω στην πολιτική του σχολείου σχετικά με τις εργασίες για το σπίτι, και (5) μετά από πόσο διάστημα θα επικοινωνούσαν ξανά με τον γονέα για να διαπιστώσουν αν η προσπάθειά τους είχε αποτέλεσμα.

Η επιλογή αυτού του συγκεκριμένου σεναρίου δεν ήταν τυχαία, αφού η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας αποτελεί ένα από τα πιο συχνά σημεία τριβής στην καθημερινή πρακτική ενός εκπαιδευτικού, ιδίως κατά τα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας του.

Επιλογή Ερωτήσεων και Αιτιολόγηση Πρόσληψης

Με την τρίτη ερώτηση επιδιώχθηκε να διερευνηθεί πόσο ενημερωτικός και συγκεκριμένος θα ήταν ο υποψήφιος απέναντι στους γονείς και με ποια μέσα θα πετύχαινε τους εκπαιδευτικούς του στόχους, ενώ η τέταρτη αφορούσε την άποψή του πάνω στο επιπλέον υλικό εργασιών. Μέσω άλλων ερωτήσεων του σεναρίου επιδιώχθηκε να διαγνωστεί η ικανότητα συναισθηματικής προσέγγισης του εκπαιδευτικού προς τους γονείς και τους μαθητές, οι στρατηγικές μάθησης και οι καινοτόμες δράσεις που θα εφαρμόζε, καθώς και το ενδιαφέρον και η επικοινωνιακή του ικανότητα απέναντι στους γονείς. Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν έτσι ώστε να εξεταστούν οι τρεις υποψήφιοι πάνω στο ίδιο ακριβώς σενάριο, διασφαλίζοντας τη συγκρισιμότητα των απαντήσεών τους.

Μετά τη συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε μέσω Skype με την υποψήφια νεοεισερχόμενη εκπαιδευτικό, η επιτροπή κατέληξε στην πρόσληψή της, καθώς ανταποκρίθηκε πλήρως στις απαιτήσεις του εκπαιδευτηρίου, δείχνοντας ενδιαφέρον, ικανότητα ανταπόκρισης σε δύσκολες καταστάσεις και τις στρατηγικές δεξιότητες μάθησης που απαιτεί ο ρόλος.

Αποδοχή και Απόρριψη Υποψηφίου

Στη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, όταν κάποιος γίνεται αποδεκτός σε μια θέση, θα πρέπει, εκτός από την πρόταση αποδοχής, «να ανακοινωθούν γραπτώς στον επιτυχόντα οι όροι και οι συνθήκες της σύμβασης» (Everard & Morris, 1999, σ.106). Ενδεικτική πρόταση αποδοχής προς την επιτυχούσα υποψήφια θα μπορούσε να είναι:

«Συγχαρητήρια, τα πήγατε εξαιρετικά στη συνέντευξη που μας παραχωρήσατε. Έμεινα εντυπωσιασμένος με τις ιδέες σας, το εύρος των γνώσεών σας, το πλούσιο βιογραφικό σας και τις ικανότητές σας στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων. Για όλα τα παραπάνω, θα ήθελα να σας προσφέρω τη θέση εργασίας.»

Αντίστοιχα, μια πρόταση απόρριψης προς έναν μη επιλεγέντα υποψήφιο θα διατυπωνόταν ως εξής:

«Σας ευχαριστούμε για τον χρόνο που μας διαθέσατε. Εκτιμούμε το ενδιαφέρον σας για την κάλυψη της θέσης στο σχολείο μας. Θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι, αν και το βιογραφικό σας ήταν αρκετά καλό, δεν ανταποκριθήκατε πλήρως στις ανάγκες της θέσης· αναζητούμε κάποιον περισσότερο επικοινωνιακό και καινοτόμο.»

Και στις δύο περιπτώσεις, η σαφήνεια και η ειλικρίνεια της διατύπωσης λειτουργούν προστατευτικά τόσο για τον υποψήφιο όσο και για το κύρος του ίδιου του οργανισμού, αποφεύγοντας παρεξηγήσεις ή αίσθημα αδικίας.

Mentoring: Πρόγραμμα Στήριξης και Ενδυνάμωσης του Νεοπροσληφθέντος Εκπαιδευτικού

Η επιλογή του κατάλληλου υποψηφίου αποτελεί μόνο την πρώτη φάση της ένταξής του στον οργανισμό. Η μετάβαση ενός νέου εκπαιδευτικού από τη φοιτητική ή προηγούμενη επαγγελματική του εμπειρία στην πραγματικότητα της σχολικής τάξης είναι συχνά απαιτητική, γι' αυτό και ο θεσμός του mentoring αναδεικνύεται διεθνώς ως πρόσφορο και αποτελεσματικό μέσο υποστήριξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, παρότι στην Ελλάδα παραμένει σε μεγάλο βαθμό ανεφάρμοστος σε θεσμικό επίπεδο (Iordanides & Vryoni, 2013).

Το mentoring ορίζεται ως μια σχέση ανάπτυξης μεταξύ ενός πιο έμπειρου μέλους του οργανισμού (μέντορα) και ενός νεότερου ή λιγότερο έμπειρου μέλους (καθοδηγούμενου), η οποία εξυπηρετεί τόσο λειτουργίες σταδιοδρομίας —όπως η καθοδήγηση, η προστασία και η έκθεση σε ευκαιρίες— όσο και ψυχοκοινωνικές λειτουργίες, όπως η ενθάρρυνση, η αποδοχή και η οικοδόμηση επαγγελματικής ταυτότητας (Kram, 1985).

Το mentoring ως εργαλείο ένταξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

Η διεθνής έρευνα καταδεικνύει ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συχνά έντονο άγχος και αβεβαιότητα κατά την πρώτη τους χρονιά, ζητήματα που ένα δομημένο πρόγραμμα καθοδήγησης μπορεί να αμβλύνει σημαντικά, βελτιώνοντας τόσο τη διδακτική τους αυτοπεποίθηση όσο και την πρόθεση παραμονής τους στο επάγγελμα (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009).

Ο μέντορας λειτουργεί ως πρότυπο, ως πηγή πρακτικής καθοδήγησης για τη διαχείριση της τάξης και ως σημείο αναφοράς για τη διαχείριση δύσκολων περιστατικών, όπως αυτό της επικοινωνίας με ανήσυχους γονείς που περιγράφηκε στη μελέτη περίπτωσης

της συνέντευξης. Η εμπλοκή της διεύθυνσης του σχολείου στον σχεδιασμό και στην παρακολούθηση του προγράμματος καθοδήγησης κρίνεται καθοριστική για την επιτυχή ένταξη του νέου εκπαιδευτικού στη σχολική κουλτούρα (Iordanides & Vryoni, 2013).

Οφέλη του mentoring για τον καθοδηγούμενο, τον μέντορα και τον οργανισμό

Μετα-αναλυτικές έρευνες έχουν δείξει ότι η ύπαρξη μέντορα συνδέεται με σημαντικά οφέλη σταδιοδρομίας για τον καθοδηγούμενο, όπως υψηλότερες αμοιβές, περισσότερες προαγωγές και μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία και τη σταδιοδρομία του (Allen, Eby, Poteet, Lentz & Lima, 2004). Σε ευρύτερη ανάλυση που συνέκρινε άτομα με και χωρίς μέντορα σε τρεις τομείς —νεανική, ακαδημαϊκή και εργασιακή καθοδήγηση—, βρέθηκε ότι το mentoring σχετίζεται με ευρύ φάσμα θετικών αποτελεσμάτων σε συμπεριφορικό, συναισθηματικό, σχεσιακό και επαγγελματικό επίπεδο, αν και το μέγεθος της επίδρασης ποικίλλει ανάλογα με τον τύπο της σχέσης καθοδήγησης (Eby, Allen, Evans, Ng & DuBois, 2008).

Οφέλη, ωστόσο, αποκομίζει και ο ίδιος ο οργανισμός, μέσα από τη μείωση της αποχώρησης νέου προσωπικού, τη διάχυση της οργανωσιακής κουλτούρας και την ενίσχυση της συνεργατικότητας μεταξύ έμπειρου και νεότερου προσωπικού. Ο μέντορας, τέλος, δεν είναι ο μόνος που ωφελείται μονόπλευρα ο καθοδηγούμενος· η ίδια η εμπειρία της καθοδήγησης ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίηση και το κύρος του έμπειρου εκπαιδευτικού μέσα στο σχολείο.

Προκλήσεις εφαρμογής του mentoring στην ελληνική εκπαίδευση

Παρά τη διεθνή αναγνώριση της αξίας του, ο θεσμός του mentoring παραμένει στην Ελλάδα σχετικά άγνωστος και ουσιαστικά ανεφάρμοστος σε επίπεδο δημόσιας πολιτικής, παρά την απόπειρα θεσμοθέτησής του από το Υπουργείο Παιδείας το 2010, η οποία τελικά δεν ευοδώθηκε (Συγγενιώτη, 2018). Έρευνα σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έδειξε ότι, παρότι οι ίδιοι αναγνωρίζουν θετικά τον ρόλο που θα μπορούσε να διαδραματίσει το mentoring στη στήριξη των νεοεισερχόμενων συναδέλφων τους, η έλλειψη θεσμικού πλαισίου, χρόνου και κατάλληλης επιμόρφωσης των υποψήφιων μεντόρων λειτουργεί ανασταλτικά στην ουσιαστική εφαρμογή του (Συγγενιώτη, 2018).

Στον ιδιωτικό τομέα, αντίθετα, η απουσία συγκεντρωτικών περιορισμών επιτρέπει μεγαλύτερη ευελιξία στον σχεδιασμό τέτοιων προγραμμάτων, όπως συμβαίνει και στην περίπτωση του σχολείου της παρούσας εργασίας, όπου η υιοθέτηση ενός άτυπου αλλά συστηματικού προγράμματος καθοδήγησης μπορεί να αποτελέσει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στην προσέλκυση και διατήρηση ικανού εκπαιδευτικού προσωπικού.

Σχεδιασμός του προγράμματος στήριξης για τη νεοπροσληφθείσα εκπαιδευτικό

Στην περίπτωση της νεοεισερχόμενη εκπαιδευτικού, το προτεινόμενο πρόγραμμα mentoring θα μπορούσε να περιλαμβάνει έναν έμπειρο εκπαιδευτικό του σχολείου ως μέντορα για το πρώτο διδακτικό έτος, με τακτικές συναντήσεις παρακολούθησης της διδασκαλίας, ανατροφοδότηση και από κοινού προετοιμασία για δύσκολες περιπτώσεις επικοινωνίας με γονείς, αντίστοιχες με αυτή που αξιολογήθηκε στη συνέντευξη επιλογής.

Θα μπορούσε επίσης να περιλαμβάνει έναν αρχικό κύκλο ενημέρωσης σχετικά με την πολιτική του σχολείου για τις εργασίες στο σπίτι και τους τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς, ζητήματα που αναδείχθηκαν ήδη κατά τη συνέντευξη επιλογής ως κρίσιμα. Ο συνδυασμός της αρχικής αξιολόγησης των επικοινωνιακών και παιδαγωγικών δεξιοτήτων του υποψηφίου κατά τη συνέντευξη με τη μετέπειτα συστηματική καθοδήγηση μέσω mentoring διασφαλίζει τη συνέχεια ανάμεσα στην επιλογή και στην ουσιαστική επαγγελματική ανάπτυξη του νέου εκπαιδευτικού μέσα στον οργανισμό.

Σχεδιασμός και Άξονες Εφαρμογής του Προγράμματος Καθοδήγησης (Mentoring)

Για την ουσιαστική υποστήριξη και επαγγελματική ενδυνάμωση των νεοπροσληφθέντων εκπαιδευτικών σχεδιάστηκε ένα δομημένο πρόγραμμα mentoring διάρκειας ενός πλήρους διδακτικού έτους. Το πρόγραμμα αναπτύσσεται σε τρεις (3) διακριτούς άξονες, οι οποίοι απαντούν στις ανάγκες που εντοπίστηκαν κατά τη διαδικασία της συνέντευξης επιλογής:

Άξονας 1ος: Διοικητικής Ένταξης και Οργανωσιακής Κουλτούρας

Εστιάζει στην εξοικείωση της εκπαιδευτικού με το εσωτερικό κανονιστικό πλαίσιο του σχολείου. Περιλαμβάνει την αναλυτική ενημέρωση για την πολιτική των εργασιών στο σπίτι (homework policy) και τα επίσημα πρωτόκολλα επικοινωνίας με τους γονείς, ώστε να αποφεύγονται φαινόμενα τριβής όπως αυτό της μελέτης περίπτωσης.

Άξονας 2ος: Παιδαγωγικής και Διδακτικής Υποστήριξης

Περιλαμβάνει τη διαδικασία της ετεροπαρατήρησης (peer observation). Στο πρώτο τετράμηνο, η νέα εκπαιδευτικός παρακολουθεί υποδειγματικές διδασκαλίες του μέντορα. Στο δεύτερο τετράμηνο, ο μέντορας παρακολουθεί την εκπαιδευτικό στην τάξη της. Ακολουθούν κοινές συνεδρίες ανατροφοδότησης (feedback) με στόχο τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και της διαχείρισης του μαθητικού δυναμικού.

Άξονας 3ος: Ψυχοκοινωνικής Στήριξης και Ενδυνάμωσης

Αποσκοπεί στην άμβλυνση του εργασιακού άγχους (reality shock) που βιώνουν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί. Μέσα από προγραμματισμένες εβδομαδιαίες συναντήσεις, ο μέντορας λειτουργεί ως πηγή ενθάρρυνσης, βοηθώντας τη νέα δασκάλα να

οικοδομήσει την επαγγελματική της ταυτότητα και να διαχειριστεί την πίεση του εργασιακού περιβάλλοντος.

Συμπεράσματα

Η επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού μέσα από μια καλά σχεδιασμένη δομημένη συνέντευξη κατάστασης αποτελεί απαραίτητη αλλά όχι επαρκή συνθήκη για την επιτυχή στελέχωση ενός σχολείου. Η συνέχιση της υποστήριξης του νεοπροσληφθέντος μέσα από ένα δομημένο πρόγραμμα mentoring, με σαφείς λειτουργίες σταδιοδρομίας και ψυχοκοινωνικής στήριξης, ενισχύει την προσαρμογή, την αυτοπεποίθηση και τη μακροπρόθεσμη δέσμευση του εκπαιδευτικού στον οργανισμό, με οφέλη τόσο για τον ίδιο όσο και για τη σχολική μονάδα συνολικά.

Παρά τις θεσμικές δυσκολίες που καταγράφονται στο ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, η εμπειρία του ιδιωτικού τομέα δείχνει ότι η συστηματική σύνδεση της διαδικασίας πρόσληψης με πρακτικές ένταξης και καθοδήγησης μπορεί να λειτουργήσει ως ολοκληρωμένη προσέγγιση διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση, με άμεσα οφέλη για την ποιότητα της διδασκαλίας και τη διατήρηση ικανού προσωπικού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Allen, T. D., Eby, L. T., Poteet, M. L., Lentz, E., & Lima, L. (2004). Career benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 127–136.
- Athanasoula-Reppa, A., Anthopoulou, S.-S., Katsoulakis, S., & Mavrogiorgos, G. (1999). *Dioikisi Ekpaideftikon Monadon, Tomos V': Dioikisi Anthropinou Dynamikou*. Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Dessler, G. (2012). *Human resource management*. Pearson Education, Inc., publishing as Prentice Hall.
- Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T., & DuBois, D. L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72(2), 254–267.
- Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Apotelesmatiki Ekpaideftiki Dioikisi* (D. Kikizas, Trans.). Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216.

- Iordanides, G., & Vryoni, M. (2013). School leaders and the induction of new teachers. *International Studies in Educational Administration*, 41(1), 75–88.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Scott, Foresman.
- Papakonstantinou, G., & Anastasiou, S. (2009). Axiopistia, egkyrotita kai axiokratia ton paradosiakon kai sygchronon methodon epilosis prosopikou. *Dioikitiki Enimerosi*, 49, 15–27.
- Papakonstantinou, G., & Anastasiou, S. (2013). *Archs diacheirisis anthropinou dynamikou: I dioikisi tou anthropinou dynamikou tis ekpaidefsis*. Athina: Gutenberg.
- Syngenioti, D. E. (2018). *O thesmos tou mentoring (Symvouleftiki Kathodigisi) kata tin ypostirixi ton neoeiserchomenon ekpaideftikon. Apopseis kai staseis ekpaideftikon Defterovathmias Ekpaidefsis* [Diplomatiki ergasia]. Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Terzidis, K. (2004). *Manatzment: Stratigiki prosengisi*. Athina: Sygchroni Ekdotiki.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Το εκπαιδευτικό συμβόλαιο και η συμβολή του στη διαχείριση της σχολικής τάξης

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

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τη σημασία της διαχείρισης της σχολικής τάξης και τη συμβολή του εκπαιδευτικού συμβολαίου στη διαμόρφωση ενός θετικού και αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Αρχικά, αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά το θετικό ψυχολογικό κλίμα και τη σχέση του με την αποτελεσματική διδασκαλία, καθώς και τα βασικά μοντέλα επικοινωνίας στη σχολική τάξη. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η έννοια της διαχείρισης της τάξης και οι βασικές στρατηγικές της, με έμφαση στις προληπτικές και παιδαγωγικές πρακτικές έναντι των τιμωρητικών προσεγγίσεων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην έννοια της πειθαρχίας ως μέσο καλλιέργειας της υπευθυνότητας και της αυτορρύθμισης των μαθητών, όταν αποσυνδεθεί από τον φόβο και την τιμωρία. Κεντρικό άξονα της μελέτης αποτελεί το εκπαιδευτικό συμβόλαιο, το οποίο παρουσιάζεται ως εργαλείο συνδιαμόρφωσης κανόνων και κοινών δεσμεύσεων. Τέλος, αναδεικνύεται η συμβολή του εκπαιδευτικού συμβολαίου στη βελτίωση του κλίματος της τάξης, στη διαχείριση της μαθητικής συμπεριφοράς και στην ενίσχυση της παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού.

Λέξεις-Κλειδιά: διαχείριση της τάξης, εκπαιδευτικό συμβόλαιο, πειθαρχία

The educational contract and its contribution to classroom management

Georgia Siapsalaki, Elementary School Teacher, M.Sc.

Abstracts

This study examines the significance of classroom management and the contribution of the educational contract to the development of a positive and effective learning environment. Initially, the theoretical framework concerning a positive psychological climate and its relationship with effective teaching is analyzed, along with the main models of communication and its key strategies are then presented, with particular emphasis on preventive and pedagogical practices rather than punitive approaches. Particular emphasis is placed on discipline as a means of fostering students' responsibility and self-regulation, provided that it is dissociated from fear and punishment. The educational contract constitutes the central focus of the study and is presented as a tool for the collaborative development of rules and shared commitments. Finally, the study highlights the contribution of the educational contract to improving the classroom climate, managing student behavior and enhancing teachers' pedagogical effectiveness.

Key-Words: classroom management, educational contract, discipline

Εισαγωγή

Η σχολική τάξη αποτελεί μια κοινότητα μάθησης στην οποία οι μαθητές μαθαίνουν, εκτός από γνώσεις, κοινωνικές δεξιότητες, όπως η συνεργασία, ο σεβασμός και η

ανάληψη ευθύνης. Η διαχείρισης της τάξης, επομένως, συνδέεται άμεσα με τη διαμόρφωση ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος που ευνοεί τη μάθηση και βελτιώνει τη μαθητική συμπεριφορά (Ματσαγγούρας, 2008).

Βασικός στόχος των εκπαιδευτικών είναι η αποτελεσματική διδασκαλία και κατά συνέπεια η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Για να μπορέσει όμως η διδασκαλία να είναι αποτελεσματική κρίνεται απαραίτητη η σωστή διαχείριση της τάξης και η δημιουργία ενός θετικού κλίματος. (Korpershoek, et al., 2016)

Θετικό κλίμα

Το κλίμα που θεωρείται καταλληλότερο και πιο αποτελεσματικό για τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας είναι εκείνο που χαρακτηρίζεται από υψηλές προσδοκίες και εμπιστοσύνη στους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2008), σαφή σκοπό, εστίαση στο έργο, ηρεμία και ζεστασιά ενώ ταυτόχρονα ενισχύει τη μάθηση μέσω της υποστήριξης των μαθητών και της καλλιέργειας κινήτρων (Kyriacou, 2007). Όταν υπάρχει ένα θετικό κλίμα στην τάξη χωρίς στοιχεία αυταρχισμού, βελτιώνονται οι ακαδημαϊκές επιδόσεις (Taratori, et. al., 2012), καλλιεργείται ο αμοιβαίος σεβασμός και ένα αίσθημα ασφάλειας στους μαθητές (Sieberer-Nagler, 2016· Τσόγκα, 2025), ενώ συμβάλει καθοριστικά στο να προσδώσει αυτοπεποίθηση στον εκπαιδευτικό, επαγγελματική ικανοποίηση και να προλάβει την επαγγελματική του εξουθένωση (burnout) (Peura, et al., 2025).

Μοντέλα επικοινωνίας στη σχολική τάξη

Το θετικό, δημοκρατικό και συμπεριληπτικό κλίμα μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη συμπεριφορά των μαθητών (Kyriacou, 2007) ενώ επηρεάζεται από το μοντέλο επικοινωνίας που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός (Ζεργιώτης, 2007).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Ζεργιώτη (2007), υπάρχουν τρία βασικά μοντέλα επικοινωνίας στη σχολική τάξη, το δασκαλοκεντρικό, το μαθητοκεντρικό και το επικοινωνιοκεντρικό. Στο δασκαλοκεντρικό μοντέλο ο μαθητής είναι ο αποδέκτης της πληροφορίας χωρίς έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας. Στο μαθητοκεντρικό μοντέλο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των μαθητών του και προσαρμόζει την εκπαιδευτική διαδικασία σε αυτές. Τέλος, το επικοινωνιοκεντρικό μοντέλο προσανατολίζεται στη σχέση των εμπλεκόμενων μελών και σε μια *ισοδύναμη* αλληλεπίδραση μεταξύ τους. (Ζεργιώτης, 2007). Το μοντέλο που θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός επηρεάζει και καθορίζει το κλίμα της τάξης. Ο Kyriacou (2007) υποστηρίζει ότι ένα θετικότερο κλίμα επιτυγχάνεται καλύτερα με το μαθητοκεντρικό στιλ διδασκαλίας.

Διαχείριση της σχολικής τάξης

Οι Evertson και Weinstein (2006) (όπως αναφέρεται στο Korpershoek et al, 2016) ορίζουν τη διαχείριση της τάξης “ως τις ενέργειες στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί

προκειμένου να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για την ακαδημαϊκή και κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση των μαθητών”.

Η αποτελεσματικότητα της διαχείρισης της τάξης αποτυπώνεται κυρίως στο επίπεδο ποιότητας του μαθησιακού περιβάλλοντος που διαμορφώνεται στην τάξη. Η ποιότητα αυτού του περιβάλλοντος εκτιμάται συνήθως μέσα από παρατηρήσεις των μαθητών και σχετίζεται με συγκεκριμένες διαστάσεις της σχολικής ζωής. Ειδικότερα, λαμβάνονται υπόψη ο βαθμός εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία καθώς και η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους συμμαθητές. Παράλληλα, αξιολογείται η αποστασιοποίηση από τη μάθηση, η οποία εκφράζεται μέσω απροσεξίας ή αποχώρησης από τις σχολικές δραστηριότητες αλλά και με την παρουσία διασπαστικών συμπεριφορών. (Wales, 2020)

Έχει αποδειχτεί άλλωστε ότι με την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης μειώνονται οι διασπαστικές και παραβατικές συμπεριφορές ενώ βελτιώνονται σημαντικά οι επιδόσεις των μαθητών (Peura, et al., 2025) καθώς και οι σχέσεις τους με τον εκάστοτε εκπαιδευτικό (Marzano & Marzano, 2003).

Οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του είναι σημαντικό να διέπονται από σεβασμό, εμπιστοσύνη, ανταλλαγή ιδεών και ειλικρινές ενδιαφέρον. Ακόμη και οι μη λεκτικές συμπεριφορές, όπως το χαμόγελο, η βλεμματική επαφή και ο τόνος της φωνής συμβάλλουν στη δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων. (Ζεργιώτης, 2007)

Στρατηγικές διαχείρισης της σχολικής τάξης

Η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης σχετίζεται με τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος που διευκολύνει την αποτελεσματική διδασκαλία. Σε αυτή τη βάση, ιδιαίτερα βοηθητική είναι η χρήση προληπτικών και όχι αντιδραστικών στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς (Korpershoek et al, 2016). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Korpershoek et al (2016), συχνά εφαρμόζονται κατά περίπτωση και οι δύο στρατηγικές προκειμένου να επιτευχθεί η διαχείριση της τάξης.

Με τον όρο προληπτικές στρατηγικές νοούνται οι ευνοϊκές σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού και η θέσπιση κανόνων που έχουν συναποφασιστεί από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Αντίθετα, οι αντιδραστικές στρατηγικές βασίζονται σε τιμωρίες, προειδοποιήσεις και πειθαρχικά μέτρα που εφαρμόζονται μετά την εμφάνιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. (Korpershoek et al, 2016)

Ειδικότερα, οι προληπτικές στρατηγικές βασίζονται στη συνεχή παρατήρηση και στην ενεργή παρουσία του εκπαιδευτικού με στόχο την έγκαιρη υποστήριξη των μαθητών και τη διατήρηση της εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Μέσα από την κίνηση στον χώρο, την οπτική επαφή, τις στοχευμένες ερωτήσεις και τη φυσική εγγύτητα, ο εκπαιδευτικός ενισχύει τη συμμετοχή και αποτρέπει την εκδήλωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών και τη διακοπή της διδασκαλίας. Παράλληλα, η παροχή βοήθειας και η ευέλικτη προσαρμογή του ρυθμού και των δραστηριοτήτων στις ανάγκες των μαθητών

συμβάλλουν καθοριστικά στη δημιουργία ενός θετικού, οργανωμένου και λειτουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος. (Kyriacou, 2007)

Στον αντίποδα βρίσκονται οι αντιδραστικές στρατηγικές οι οποίες συνδέονται με ανταμοιβές και ποινές στους μαθητές, ανάλογα με τη συμπεριφορά τους, ακόμη και με επιθετικές συμπεριφορές, όπως φωνή, στους μαθητές με επαναλαμβανόμενη διασπαστική συμπεριφορά (Lewis, 2001).

Πειθαρχία στην τάξη

Η πειθαρχία αφορά τις ενέργειες στις οποίες προβαίνει ο εκπαιδευτικός αφού εμφανιστεί μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά με σκοπό τη διόρθωσή της (Wales, 2020). Πρόκειται για παρεμβάσεις που σχετίζονται με τις αντιδραστικές στρατηγικές, όπως αυτές έχουν αναφερθεί παραπάνω.

Σύμφωνα με μελέτη του Lewis (2001), αναφορικά με την πειθαρχία στην τάξη και τη συμβολή της στην καλλιέργεια υπευθυνότητας των μαθητών, οι μαθητές πιστεύουν πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τη μη αποδεκτή συμπεριφορά με επιβολή κανόνων και τιμωριών που ως αποτέλεσμα έχουν την επιφανειακή συμμόρφωση ενώ δεν καλλιεργούν την υπευθυνότητα. Δε φαίνεται να αξιοποιείται ο διάλογος, η θετική ενίσχυση, η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων και η σύναψη παιδαγωγικών συμβάσεων· τεχνικές που προάγουν την αυτορρύθμιση και τροποποιούν ουσιαστικά τις αντιλήψεις μαθητών και εκπαιδευτικών (Lewis, 2001). Σύμφωνα με τον Kyriacou (2007), η επιβολή της πειθαρχίας μέσω πρακτικών φόβου και τιμωρίας επηρεάζει αρνητικά τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και υπονομεύει το θετικό κλίμα της τάξης.

Ωστόσο, οι Wiseman και Hunt (2008) (όπως αναφέρεται στο Sieberer-Nagler, 2016), υποστηρίζουν ότι οι έννοιες της πειθαρχίας και της τιμωρίας δεν ταυτίζονται, καθώς επιτελούν διαφορετικές παιδαγωγικές λειτουργίες. Συγκεκριμένα, η πειθαρχία αποσαφηνίζει στους μαθητές τις προσδοκώμενες συμπεριφορές, τους παρέχει επιλογές για την επίλυση του προβλήματος ενώ ταυτόχρονα διασφαλίζει τον σεβασμό και τη διατήρηση της αξιοπρέπειάς τους (Sieberer-Nagler, 2016).

Εκπαιδευτικό συμβόλαιο

Για τη διαχείριση της τάξης κρίνεται απαραίτητη η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των κανόνων συμπεριφοράς. Έρευνες υποστηρίζουν ότι η συνδιαμόρφωση ενός πλαισίου κανόνων ενισχύει την αποδοχή και την τήρησή τους από τους μαθητές (Dunbar, 2004· Καράκιζα, κ.ά., 2022). Σε αυτό το πλαίσιο, οι κανόνες της τάξης πρέπει να αποτελούν προϊόν διαπραγμάτευσης (Korpershoek et al, 2016) ενώ ο εκπαιδευτικός καλείται να παρέχει την απαραίτητη δομή, ώστε οι κανόνες να είναι περιορισμένοι σε αριθμό, να διατυπώνονται με σαφήνεια και θετικό προσανατολισμό προάγοντας την επιθυμητή συμπεριφορά (Dunbar, 2004). Τέλος, οι κανόνες οφείλουν να

συνδέονται με παιδαγωγικά τεκμηριωμένες συνέπειες της μη αποδεκτής συμπεριφοράς και όχι με τιμωρητικές πρακτικές (Dunbar, 2004).

Για τη συνδιαμόρφωση του πλαισίου κανόνων κρίνεται κατάλληλη η αξιοποίηση του παιδαγωγικού συμβολαίου. Σύμφωνα με τους Καρακίτσα κ.ά. (2022), το εκπαιδευτικό ή παιδαγωγικό συμβόλαιο είναι “οι αμοιβαίες δεσμεύσεις και τα δικαιώματα, που προσδιορίζουν αυτό που τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαχειριστούν και για το οποίο καθίστανται εφεξής υπεύθυνοι ο ένας απέναντι στον άλλο”.

Είδη εκπαιδευτικού συμβολαίου

Το εκπαιδευτικό συμβόλαιο μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης και το μαθητικό δυναμικό. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία μπορεί να γίνει μια βασική διάκριση που αφορά τα ατομικά και τα συλλογικά/ομαδικά συμβόλαια.

Ατομικά εκπαιδευτικά συμβόλαια

Τα ατομικά εκπαιδευτικά συμβόλαια εφαρμόζονται με στόχο τη διαχείριση της συμπεριφοράς μαθητών που δεν ανταποκρίνονται σε καθολικές παρεμβάσεις. Σύμφωνα με τους Majeika et al. (2020), συχνά πρόκειται για μαθητές με αναπηρία και *δυσπροσαρμοστική* συμπεριφορά.

Συλλογικά εκπαιδευτικά συμβόλαια

Τα συλλογικά εκπαιδευτικά συμβόλαια αφορούν το σύνολο της τάξης και στοχεύουν στη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού κλίματος με απώτερο στόχο την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης (Voukelatou, 2022).

Διαμόρφωση εκπαιδευτικού συμβολαίου

Ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές του συντάσσει το εκπαιδευτικό συμβόλαιο στην έναρξη της σχολικής χρονιάς (Καρακίτσα κ.ά., 2022). Σε αυτό καθορίζονται οι προσδοκώμενες συμπεριφορές και οι συνέπειες που απορρέουν από τη μη τήρησή τους.

Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός αρχικά θέτει στους μαθητές του ερωτήσεις που σχετίζονται με τον ιδανικό τρόπο συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές του και αντίστροφα. Στη συνέχεια, οι μαθητές στοχάζονται ανά ομάδες τις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού και του ανακοινώνουν τις απαντήσεις τους μέσα από συζήτηση. Το ίδιο κάνει και ο εκπαιδευτικός. Κάθε ιδέα καταγράφεται στον πίνακα. Αφού συζητήσουν και καταλήξουν στην τελική μορφή των κανόνων, τους καταγράφουν (Καρακίτσα κ.ά., 2022). Επιπλέον, καταγράφονται η ημερομηνία, τα ονόματα και οι υπογραφές των μαθητών και του εκπαιδευτικού. (Voukelatou, 2022)

Συνέπειες παραβίασης εκπαιδευτικού συμβολαίου

Όλα τα εμπλεκόμενα μέλη οφείλουν να τηρούν τους όρους του εκπαιδευτικού συμβολαίου (Καράκιζα κ.ά, 2022). Η μη τήρηση των όρων του συμβολαίου συνεπάγεται την εφαρμογή συγκεκριμένων, παιδαγωγικά προσανατολισμένων συνεπειών, όπως προφορική επισήμανση, συμπλήρωση ειδικού εντύπου μέσω του οποίου ο μαθητής αναγνωρίζει τον κανόνα που παραβιάστηκε και προτείνει τρόπους αποκατάστασης της κατάστασης. Αναλόγως τη συμπεριφορά και τον κανόνα που δεν τηρήθηκε, μπορεί να εφαρμοστεί προσωρινή απομάκρυνση από κάποια δραστηριότητα της τάξης, ενημέρωση γονέων είτε ενημέρωση του διευθυντή της σχολικής μονάδας. (Καράκιζα κ.ά., 2022)

Παράλληλα το εκπαιδευτικό συμβόλαιο οφείλει να προβλέπει συνέπειες και για τη μη τήρηση των κανόνων από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, η ανάληψη ευθυνών σε περίπτωση λανθασμένης συμπεριφοράς είτε μπροστά τους μαθητές του είτε στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας διασφαλίζει την αξιοπιστία του συμβολαίου αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού. (Καράκιζα κ.ά., 2022· Voukelatou, 2022)

Συμβολή εκπαιδευτικού συμβολαίου στη διαχείριση της σχολικής τάξης

Σύμφωνα με τη Voukelatou (2022), το εκπαιδευτικό συμβόλαιο αποτελεί ένα αποτελεσματικό μέσο διαχείρισης της τάξης και συμβάλλει ουσιαστικά στην αναβάθμιση της ποιότητας της διδακτικής πράξης, στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στην αύξηση της υπευθυνότητας των μαθητών. Ο καθορισμός σαφών κανόνων, που σχετίζονται με τις προσδοκίες και τη συμπεριφορά όχι μόνο των μαθητών αλλά και του εκπαιδευτικού, διασφαλίζει ένα σταθερό και ασφαλές πλαίσιο λειτουργίας που διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία και ενδυναμώνει την παιδαγωγική αξιοπιστία του εκπαιδευτικού. Έτσι, καλλιεργείται ένα θετικό κλίμα που ενθαρρύνει την αυτορρύθμιση και αυτενέργεια των μαθητών και παράλληλα τον σεβασμό στα δικαιώματα των υπολοίπων. (Voukelatou, 2022)

Οφέλη για τους μαθητές

Η χρήση του εκπαιδευτικού συμβολαίου στη σχολική τάξη έχει ως αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη εφαρμογή των κανόνων από τους μαθητές, οι οποίοι συχνά προσπαθούν να συνετίσουν και τους συμμαθητές τους (Voukelatou, 2022). Το εκπαιδευτικό συμβόλαιο μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή συμπεριφοράς, ενώ σύμφωνα με τους Bowman-Perrott, et al. (2015), αυτό συμβαίνει κυρίως όταν συνυπάρχει με άλλες παιδαγωγικές τακτικές. Μέσω της δημιουργίας και ορθής εφαρμογής του εκπαιδευτικού συμβολαίου δημιουργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής στην τάξη, όπου οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και αυτενέργειας (Voukelatou, 2022).

Οφέλη για τους εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί που αξιοποιούν το εκπαιδευτικό συμβόλαιο στην τάξη τους, έχουν διαπιστώσει ότι οι μαθητές τους γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι και συνεργάσιμοι. Γεγονός που διευκολύνει τη διαχείριση της τάξης και κατά συνέπεια τη μαθησιακή διαδικασία (Voukelatou, 2022), ενώ παράλληλα τους προσδίδει αυτοπεποίθηση (Wales,

2020). Στον αντίποδα βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί που λόγω δυσκολίας της διαχείρισης της τάξης και της διατήρησης ενός θετικού κλίματος, υποφέρουν από υψηλά επίπεδα άγχους (Wales, 2020).

Συμπεράσματα

Η ανάλυση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας καταδεικνύει ότι η αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού κλίματος για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, η υιοθέτηση μαθητοκεντρικών και επικοινωνιακών πρακτικών, καθώς και η έμφαση σε προληπτικές στρατηγικές διαχείρισης, συμβάλλουν καθοριστικά στη μείωση των διασπαστικών συμπεριφορών και στην ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών.

Παράλληλα, αναδεικνύεται ότι η πειθαρχία, όταν αποσυνδέεται από τιμωρητικές πρακτικές και συνδέεται με τον διάλογο, την υπευθυνότητα και τον σεβασμό της προσωπικότητας των μαθητών, λειτουργεί υποστηρικτικά στη μαθησιακή και κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη.

Το εκπαιδευτικό συμβόλαιο προβάλλεται ως ένα αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο, το οποίο ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των κανόνων, καλλιεργεί την αυτορρύθμιση και ενδυναμώνει το αίσθημα δικαιοσύνης και ασφάλειας στην τάξη. Επιπλέον, συμβάλλει στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, διευκολύνοντας τη διαχείριση της τάξης και μειώνοντας το άγχος που σχετίζεται με αυτή. Συνολικά, η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού συμβολαίου, σε συνδυασμό με ένα θετικό παιδαγωγικό κλίμα, συνιστά μια σύγχρονη και αποτελεσματική προσέγγιση για την οργάνωση και λειτουργία της σχολικής τάξης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., de Marin, S., Zhang, N., & Davis, H. (2015). A meta-analysis of single-case research on behavior contracts: Effects on behavioral and academic outcomes among children and youth. *Behavior modification*, 39(2), 247-269.
- Dunbar, C. (2004). Best practices in classroom management. *Michigan State University*, 1-32.
- Karakiza, T., Kolokotronis, D., & Theofanellis, T. (2022). Ekpaideftiko symvolaio: proothisi tis symmetochis ton mathiton sti diamorfosi kai efarmogi ton kanonon tis scholikis taxis. *Paidagogika revmata sto Aigaio*, 5(1), 3-10. <https://doi.org/10.12681/revmata.31090>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom

management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of educational research*, 86(3), 643-680.

- Kyriacou, C. (2007). *Essential teaching skills*. (3rd ed.). Nelson Thornes.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility:: The students' view. *Teaching and teacher education*, 17(3), 307-319.
- Majeika, C. E., Wilkinson, S., & Kumm, S. (2020). Supporting student behavior through behavioral contracting. *TEACHING Exceptional Children*, 53(2), 132-139.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational leadership*, 61(1), 6-13.
- Matsagouras, I. (2008). *I Scholiki Taxi: Choros – Omada – Peitharchia – Methodos*. Grigoris.
- Peura, P., Korpipää, H., Närhi, V., Savolainen, H., Eskola, V., Pelkonen, E., Paanamen, M., Aro, T., Koponen, T., Sainio, M., & Aro, M. (2025). Classroom management intervention to improve classroom behavioral climate. https://doi.org/10.31234/osf.io/3gwfj_v1
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *English language teaching*, 9(1), 163-172.
- Taratori, E., Kougiourouki, M. & Stravakou, P. (2012). Identifying ways to improve school children performance: the students' point of view. In: International Technology, Education and Development Conference 2012- Conference Proceedings CD, 5-7 March 2012, Valencia, pp. 116-124.
- Tsogka, M. (2025). I paidagogiki Frene os ochima veltiosis tou paidagogikou klimatos tis taxis. *Keimena Paideias*, (10), 15-25. <https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.40716>
- Voukelatou, G. (2022). The importance of the educational contract in the problem management of a school class with disabilities and special educational needs: A case study in a school unit of special education and training in secondary education. *European Journal of Special Education Research*, 8(4).
- Wales, N. S. (2020). *Classroom Management: Creating and Maintaining Positive Learning Environments*. NSW Department of Education.

Zergiotis, A. (2007). I epikoinonia stin paidagogiki schesi, os paragon diamorfosis tou psychosynaisthmatikou klimatos tis scholikas taxis. Sto Makri-Botsari, E. (Epim.) *Themata Diacheirisis Provlmaton Scholikas Taxis*, YP. EPTh-PI.

Ψυχική ανθεκτικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της σχολικής κοινότητας

Κλεοπάτρα-Μαρία Γκανούδη-
Υποψήφια Διδάκτορας ΠΤΕΑ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη

Η διασφάλιση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μελών των σχολικών μονάδων αποτελούσε πρωταρχικό στόχο, σε διαχρονικό επίπεδο. Η «*ψυχική ανθεκτικότητα*» (resilience-resiliency) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει τις αντίξοες συνθήκες του περιβάλλοντός του αποτελεσματικά και στη συνέχεια να επανέρχεται ψυχικά ισχυρότερο. Σε αυτό, ενυπάρχουν προστατευτικοί και ανασταλτικοί παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν θετικά ή αρνητικά στην ψυχική ανθεκτικότητα αντίστοιχα. Η παρούσα εργασία εστιάζει στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, σχετικής με την ψυχική ανθεκτικότητα (1965-2017) τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας τόσο στη συμβολή των ενδογενών προστατευτικών και ανασταλτικών παραγόντων όσο και της σχολικής κοινότητας. Τελευταίο σκέλος της αποτελούν τα προγράμματα εκπαιδευτικής παρέμβασης εντός της σχολικής κοινότητας, με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μελών της.

Λέξεις-κλειδιά: *ψυχική ανθεκτικότητα, μαθητές, εκπαιδευτικοί, σχολική κοινότητα, προστατευτικοί παράγοντες, ανασταλτικοί παράγοντες, βιβλιογραφική ανασκόπηση*

Abstract

The pupils' and teachers' resilience: The role of school community

Ensuring the resilience of members of school communities has long been a primary objective. The resilience refers to an individual's ability of effectively cope with adverse environmental conditions and subsequently recover psychologically stronger. Within each individual, both there are both protective and risk factors that influence resilience positively or negatively, respectively. The present study focuses on a review of literature (1965-2017), related to resilience among both pupils and teachers, focusing in contribution of endogenous protective and risk factors as well as the role of the school community itself. The final section presents school-based intervention programs within the school community, with the ultimate aim of enhancing the resilience of its members.

Keys-words: *resilience, pupils, teachers, schools, protective factors, risk factors, literature review*

Εισαγωγή

Ιστορική αναδρομή στον όρο "*ψυχική ανθεκτικότητα*"

Σύμφωνα με τον Garmezy (1990), ο όρος ψυχική ανθεκτικότητα-«*resilience*» (στο εξής: ΨΑ) αναφέρεται στη «*διαδικασία της επιτυχούς προσαρμογής παρά την πρόκληση ή τις απειλές των άσχημων περιστάσεων*». Επιπλέον, δηλώνει «*την ικανότητα του ατόμου να αντεπεξέρχεται σε έντονο και παρατεταμένης διάρκειας άγχος, να αναγεννιέται και να προσαρμόζεται με επιτυχία στις καινούργιες συνθήκες αναπτύσσοντας παράλληλα κοινωνικές, ακαδημαϊκές και επαγγελματικές δεξιότητες*» (Rirkin & Hooperman, 1991· Maddi, 2006· Hage, Austin & Pollack, 2007). Οι Luthar, Gicchetti και Becker (2000) καθορίζουν την ΨΑ ως «*δυναμική διαδικασία που καλύπτει τη θετική προσαρμογή μέσα στο πλαίσιο της σημαντικής αντιπαλότητας*». Την προσδιόρισαν ως μία διαδικασία συνεχώς μεταβαλλόμενη, η οποία εξελίσσεται ή παρακωλύεται, με τη βοήθεια των αντίστοιχων παραγόντων (προωθητικοί και ανασταλτικοί) (Garmezy, Masten et al., ·Werner & Smith, 2001·Masten, 2004). Κατά τους Masten & Curtis (2000), η έννοια της ΨΑ περιλαμβάνει την ανάλυση και την αξιολόγηση δύο σημαντικών διαστάσεων. Σύμφωνα με τους Reivich & Shatte (2003), η ανθεκτικότητα δεν είναι μια μονοδιάστατη-διχοτομική ιδιότητα, την οποία τα πρόσωπα είτε την έχουν είτε δεν την έχουν, αλλά υπονοεί την κατοχή πολλαπλάσιων δεξιοτήτων, οι οποίες υποβοηθούν τα άτομα να αντιμετωπίσουν τα τραυματικά τους βιώματα. Η Masten (2007) υποστήριξε ότι η ανθεκτικότητα χαρακτηρίζεται από «*καλές εκβάσεις, παρά τις σοβαρές απειλές για την προσαρμογή ή την ανάπτυξη*» και βασίζεται στην υγιή λειτουργία των συστημάτων προσαρμογής των παιδιών. Εν συνεχεία, η Λεοντοπούλου (2011) υποστηρίζει ότι η ΨΑ είναι μια «*δυναμική διαδικασία που επιτρέπει σε άτομα και οργανισμούς να λειτουργούν επαρκώς σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο*». Παράλληλα, προσδιορίζεται ως η αντιμετώπιση και η ανάνηψη των ατόμων, η επαναδόμηση του εαυτού τους παρά την ύπαρξη περιβαλλοντικών αντιξοοτήτων (χρόνια φτώχεια ή κατάχρηση ουσιών από οικείους, έντονο στρες) και η προσαρμογή με επιτυχία στο περιβάλλον χάρη σε ψυχοκοινωνικούς παράγοντες. Επίσης, σύμφωνα με τους Toland & Carrigan (2011), ο εν λόγω όρος χρησιμοποιείται για να εκφράσει καταλληλότερα τις διαδικασίες, οι οποίες συμβάλλουν στην ενίσχυση εκείνων των ικανοτήτων που οδηγούν στην «*αναγέννηση*» και την επιτυχή προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του, παρά τις τραυματικές του εμπειρίες.

Πρώιμες ερευνητικές μελέτες

Το ενδιαφέρον των επιστημόνων για τον προσδιορισμό του προαναφερθέντος όρου και της ερμηνείας της ικανότητας ενός ποσοστού παιδιών να αντιμετωπίζουν τις αντιξοότητες, σε αντίθεση με ένα άλλο ποσοστό που δεν το κατορθώνει αυτό, αποτυπώθηκε στις πρώιμες περιγραφές κλινικής περίπτωσης. Ο Bleuer (1984, in Anthony 1987) ερεύνησε την ικανότητα της Vreni, ενός 14χρονου κοριτσιού από την Ελβετία, να ανταπεξέλθει στην απουσία της μητέρας της και τις δυσκολίες κατά την ανατροφή της από τον αλκοολικό πατέρα της. Ο Rutter (1987) και ο Jacelon (1997) μελέτησαν ολιγομελείς ομάδες ψυχικώς ανθεκτικών παιδιών, οι οποίες διέθεταν μεγάλη δημιουργικότητα, αυτοαποτελεσματικότητα, ανεξαρτησία, διαίσθηση, αξιακό πλαίσιο, αίσθηση του χιούμορ, ακαδημαϊκές και κοινωνικές

δεξιότητες, χάριν στα υποστηρικτικά οικογενειακά και κοινωνικά περιβάλλοντα, στα οποία διαβιούσαν. Τέλος, ο Higgins (1994) μελετώντας τους ψυχικά ανθεκτικούς ενήλικες, εντόπισε ως χαρακτηριστικά τους, τη σύναψη υγιών και ζεστών διαπροσωπικών σχέσεων με τους άλλους, την ανάπτυξη κινήτρων για την κατάρκτηση της μάθησης, την προσωπική εξέλιξη, την ικανότητα λήψης αποφάσεων και έντονο το αίσθημα της θρησκευτικότητας.

Περίπου μία δεκαετία αργότερα, οι Werner & Smith (2001) προχώρησαν στην παρατήρηση 698 ατόμων επί 32 διαδοχικά έτη, στην Πολυνησία. Ένα στα τρία ήταν εκτεθειμένα σε τέσσερις παράγοντες κινδύνου: α. σωματικές και ψυχολογικές διαταραχές, γ.ψυχοπαθολογία των γονέων (πχ.αλκοολισμός) και δ.ενδοοικογενειακές συγκρούσεις. Αντιμετώπισαν επαρκώς τους σκοπέλους κατά τη διάρκεια της ζωής τους, καθώς διακρίνονταν από: 1. μία υγιή και ζεστή σχέση με έναν από τους δύο γονείς, 2.καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, 3.συμμετοχή σε μία θρησκευτική κοινότητα που τα υποστήριζε σημαντικά και 4. συναισθηματική υποστήριξη από φίλους. Είχαν αναπτύξει μία θετική σχέση με μέλη του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, στα οποία είχαν τη δυνατότητα να απευθυνθούν και να ζητήσουν υποστήριξη στην κοινότητα, όπου διαβιούσαν. Κατόρθωσαν να ξεπεράσουν τις αντιξοότητες, να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους, να κατανοήσουν τις πραγματικές αξίες, να σπάσουν τους δεσμούς με παρεκκλίνοντα άτομα του περιβάλλοντός τους και να δημιουργήσουν υγιείς και ισορροπημένες διαπροσωπικές σχέσεις (φιλικές και ερωτικές). Ακολουθώντας, οι Garnezy, Masten και Tellegen (1984) υλοποίησαν το «*Project Competence*», μέσω του οποίου παρουσιάστηκαν τρία μοντέλα σχετικά με την ΨΑ: 1.*το Μοντέλο της Αντίστασης στο Στρες και Αντιστάθμισης (Resistance to Stress)*, 2. *το Μοντέλο της Πρόκλησης (Challenge Model)* και 3.*το Μοντέλο των Προστατευτικών παραγόντων (Model of Protective Factors)*.

2.1.Μελέτες σε μαθητικό πληθυσμό

Οι Allred & Smith (1989) πραγματοποίησαν μελέτες σε μαθητές Λυκείου με υψηλή ΨΑ που διακατέχονται από θετικές σκέψεις, σε αντίθεση με εκείνους που αδυνατούσαν να αναπτύξουν θετική προσαρμογή υπό συνθήκες πίεσης και έντονου στρες. Όπως επεσήμαναν, τα άτομα με χαμηλές τιμές ΨΑ αντιλαμβάνονταν τις καθημερινές δραστηριότητές τους πιο στρεσογόνες σε σύγκριση με εκείνα που χαρακτηρίζονταν από υψηλές τιμές αυτής. Στην έρευνά του ο Chan (2000), διαπίστωσε ότι οι μαθητές Γυμνασίου με υψηλά ποσοστά ΨΑ, κατάφεραν πιο εύκολα να αντιμετωπίζουν τις αγχογόνες καταστάσεις και εκδήλωναν σε χαμηλότερο βαθμό έντονα συμπτώματα άγχους. Η Masten (2004) διαπίστωσε ότι τα τραυματικά γεγονότα στη ζωή των παιδιών συνδέονται στενά με τα προβλήματα στη συμπεριφορά τους και με τις χαμηλές σχολικές τους επιδόσεις. Αν τα συστήματα αυτά είναι ακέραια, τα παιδιά θα προσαρμοστούν κατάλληλα απέναντι σε οποιαδήποτε πρόκληση. Σύμφωνα με τον Schoon (2006), το αναπτυσσόμενο παιδί βρίσκεται μέσα σε πολλά αλληλένδετα μικροσυστήματα, όπως η οικογένεια, το σχο-

λείο, οι ομάδες και το κοινωνικό περιβάλλον. Διαπίστωσε ότι οι ψυχικώς ανθεκτικοί μαθητές θεωρούν ότι έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους τους, να σημειώσουν καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, ακόμη και υπό συνθήκες έντονου άγχους και μη ευοίωνες για την επίτευξή τους.

Η σχετική με την ΨΑ βιβλιογραφία (Gerber, Ginburg & Reiff, 1990·Spekman, Golberg & Herman, 1992·Werner & Smith, 2001· Brooks & Goldstein 2013) δεν περιορίστηκε μόνο στον εντοπισμό χαρακτηριστικών ΨΑ σε παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης, αλλά εστίασε και στη μελέτη της ΨΑ μαθητικών πληθυσμών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (στο εξής: Ε.Ε.Α.). Ειδικότερα, αντικείμενο μελέτης αποτέλεσαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ, ώστε να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό αυτές οι διαταραχές παρεμποδίζουν την απόκτηση ψυχικής υγείας. Μέσω των ερευνητικών αποτελεσμάτων, καταδεικνύεται η διαρκής και επίμονη επιθυμία των ψυχικώς ανθεκτικών μαθητών για την οριοθέτηση στόχων και την επίτευξη όσο το δυνατόν καλύτερων ακαδημαϊκών επιδόσεων, όταν δέχονται την κατάλληλη καθοδήγηση και υποστήριξη. Επιπλέον, αποκαλύφθηκε ο σημαίνων ρόλος οικείων προσώπων (πχ. γονέας, δάσκαλος, προπονητής) στην προσπάθειά των ατόμων με ΕΕΑ να αντιμετωπίσουν τις αντιξοότητες και να καταστούν «ά-τρωτα-invulnerable» (Anthony, 1987·Luthar et al., 2000).

Προωθητικοί και ανασταλτικοί παράγοντες για την ανάπτυξη της ΨΑ

Οι Luthar, Wyman, Sandler, Wolchik & Nelson (2000) σε σχετική έρευνά τους, διαπίστωσαν τον επιδραστικό ρόλο των ατομικών και των περιβαλλοντικών συνθηκών, με επακόλουθο είτε την ανάπτυξη είτε την παρεμπόδιση της ΨΑ. Τέτοιοι παράγοντες είναι οι γνωστικές δεξιότητες, η ικανότητα αυτορρύθμισης, οι ζεστές σχέσεις των παιδιών με φροντιστικούς και υποστηρικτικούς γονείς-κηδεμόνες και τα «αποτελεσματικά σχολεία». [Σημ. υψηλής ποιότητας σχολεία, με άρτια καταρτισμένο διδακτικό και ψυχολογικό προσωπικό, όπου υλοποιούνται δραστηριότητες (μουσική, αθλητισμός και τέχνη)] Όπως διαπίστωσαν οι Luthar et al. (2000), τόσο οι προστατευτικοί παράγοντες (*καλή γονεϊκότητα, καλή γνωστική ανάπτυξη*) όσο και οι ανασταλτικοί παράγοντες (*τραυματικά γεγονότα*), όταν απαντώνται σε συνδυασμό, έχουν μεγαλύτερο θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο αντίστοιχα. «Όλα εξαρτώνται από τον αριθμό, τον τύπο, και το βαθμό κινδύνου, στον οποίο κάποιος εκτίθεται» (Garmenzy, Masten et al., 1984· Dias & Cadime, 2017). Στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση παρουσιάζονται οι *ενδογενείς (ατομικοί) και οι περιβαλλοντικοί προστατευτικοί και ανασταλτικοί παράγοντες, εστιάζοντας στον ρόλο του σχολικού πλαισίου στην ανάπτυξη της ΨΑ*. Η εκάστοτε κατηγορία παρουσιάζεται σε ξεχωριστές ενότητες στη συνέχεια του άρθρου.

Προαγωγή της ΨΑ των μαθητών

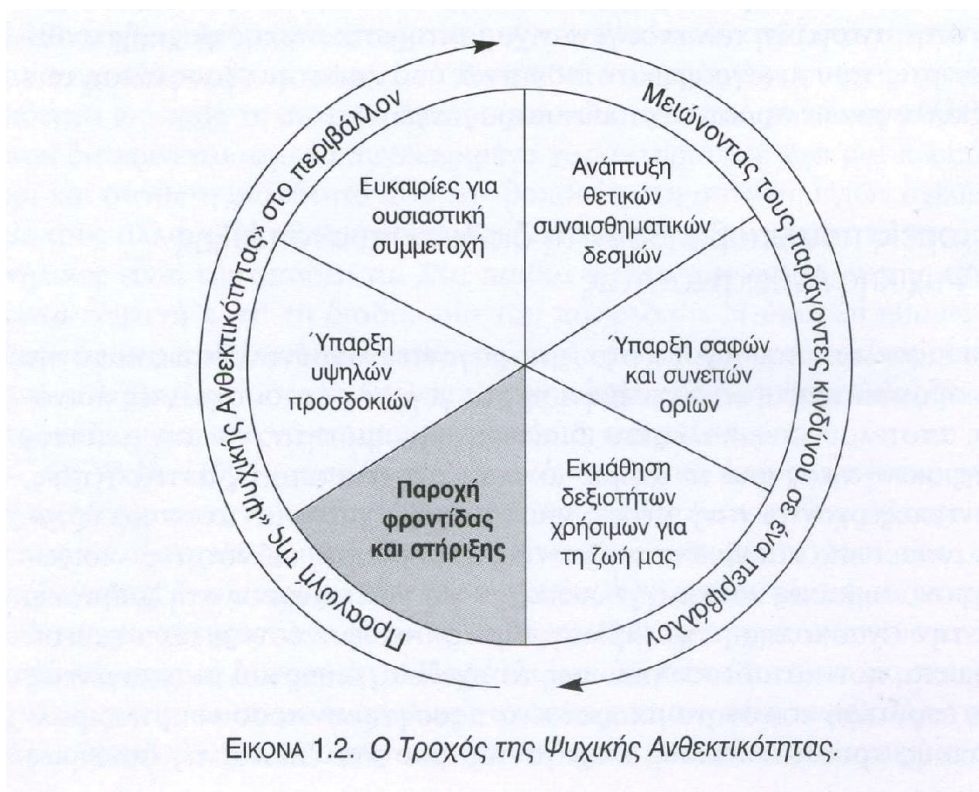
Η βιβλιογραφική επισκόπηση αποκάλυψε τον προσδιορισμό έξι παραγόντων, οι οποίοι αποτυπώνονται στον Τροχό της ΨΑ- Resiliency Wheel (*Εικόνα 1*), ο οποίος κατα-

σκευάστηκε από τους Henderson & Milstein (2008). Οι παράγοντες αυτοί συμβάλουν στην ανάπτυξη της ΨΑ μαθητών και εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου, καθώς και την εξάλειψη των παραγόντων ανάσχεσής της. Η εκάστοτε πληθυσμιακή ομάδα παρουσιάζεται σε ξεχωριστή ενότητα. Όπως αποτυπώνεται στην *Εικόνα 1*, ο Τροχός της ΨΑ χωρίζεται σε έξι τομείς, με τους τρεις πρώτους τομείς να σχετίζονται με τους τρόπους μείωσης των παραγόντων κινδύνου (Hawkins, Catalano & Miller, 1992) και τους τρεις τελευταίους τομείς με την προαγωγή της ΨΑ στο περιβάλλον (Bernard, 1991). Ο 1^{ος} τομέας αναφέρεται στην «*ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών*», δηλαδή τη δημιουργία υγιών και υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, με απώτερο σκοπό τη μαθησιακή υποστήριξη και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Ο επόμενος τομέας, αναφέρεται στη «*δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων*», δηλαδή τον προσδιορισμό των κανόνων και των προϋποθέσεων της επιθυμητής συμπεριφοράς εντός της σχολικής κοινότητας. Κρίνεται επιτακτικό οι θεσπισμένοι κανόνες να έχουν οριστεί με σαφήνεια και να προβλέπουν τις ανάλογες συνέπειες σε περίπτωση καταπάτησής τους. Ο 3^{ος} τομέας, η «*εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, χρήσιμων για τη ζωή*» αναφέρεται στη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας, την αντιμετώπιση κρίσεων, την απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας, ανάληψης πρωτοβουλιών και λήψης αποφάσεων. Μέσω της ανάπτυξης αυτών των δεξιοτήτων, οι μαθητές κατορθώνουν να αντιμετωπίσουν σημαντικούς κινδύνους, όπως η υπερβολική κατανάλωση αλκοολούχων, η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών και το κάπνισμα (Botvin & Botvin, 1992).

Όπως επισημάνθηκε, οι τρεις τελευταίοι τομείς (4^{ος}-6^{ος}) του Τροχού της ΨΑ σχετίζονται με τους τρόπους προαγωγής ΨΑ. Ο 4^{ος} τομέας αφορά στην «*παροχή στήριξης και φροντίδας*» και αποτελεί τον πιο σημαίνοντα προαγωγικό παράγοντα της ψυχικής ενδυνάμωσης των παιδιών εντός του σχολείου, γι' αυτό και αναπαρίσταται με έντονη σκίαση στον Τροχό της ΨΑ (Εικόνα 1). Ως φορείς υποστήριξης και φροντίδας καθορίζονται οι γονείς, τα αδέρφια, οι δάσκαλοι, η κοινότητα, οι ειδικοί επιστήμονες (Yates, Tyrell & Masten, 2014) που προσφέρουν τις υπηρεσίες τους (ψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί, ψυχοθεραπευτές, λογοθεραπευτές κ.ά.), οι συνομήλικοι, ακόμη και τα ζώα συντροφιάς, συμβάλλοντας στην προαγωγή της ΨΑ. «*Είναι εμφανές ότι τα παιδιά εργάζονται πιο σκληρά και κάνουν πράγματα –ακόμη και περίεργα πράγματα, όπως η πρόσθεση κλασμάτων-για ανθρώπους που αγαπούν και εμπιστεύονται*» (Noddings, 1988). Ο 5^{ος} τομέας, η «*ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους*», αναφέρεται στην ύπαρξη προσδοκιών, ρεαλιστικών και όχι υπέρμετρων, με στόχο την κινητοποίηση των μαθητών. Μέσω της καταγραφής των φωνών των ίδιων των μελών της σχολικής κοινότητας αναδύονται οι σχετικές αρνητικές τους εμπειρίες. Όπως δηλώνουν, οι δυνατότητες των μαθητών υποτιμώνται από τους ενήλικες, με αποτέλεσμα και τα ίδια τα παιδιά να προσαρμόζονται στο περιβάλλον και να διαμορφώνουν ανάλογες προσδοκίες. Ο 6^{ος} και τελευταίος τομέας του Τροχού ΨΑ αφορά στην «*παροχή ευκαιριών για ουσιώδη συμμετοχή*», δηλαδή τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών εντός των οποίων τα παιδιά, οι οικογένειες και τα υπόλοιπα μέλη των σχολικών μονάδων, δύνανται να επιλύουν προβλήματα, να οριοθετούν στόχους, να καταμερίζουν και να αναλαμβάνουν ευθύνες (Henderson & Milstein, 2003).

Προαγωγή της ΨΑ του εκπαιδευτικού προσωπικού

Οι έξι παράγοντες του Τροχού της ΨΑ (*Εικόνα 1*) που αναλύθηκαν παραπάνω μπορούν να εφαρμοστούν και στην ενίσχυση της ΨΑ των εκπαιδευτικών. Ο 1^{ος} τομέας (*«ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων»*) αναφέρεται στην αναγκαιότητα αλλαγής της δομής και των στόχων του σχολικού προγράμματος, με απώτερο σκοπό την προσφορά περισσότερων ευκαιριών αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ακόμη, τονίζεται ότι η ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στις σχολικές δραστηριότητες αποτελεί σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης του αισθήματος του *«ανήκειν»*. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι *«μέσω της δημιουργίας κατάλληλων προϋποθέσεων για την καθοδήγηση και τη βοήθεια του ενός προς τον άλλον, και η δημιουργία μικρών ομάδων μπορούν να εμπλουτίσουν την αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας»* (Henderson & Milstein, 2008:75). Ο 2^{ος} τομέας (*«δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων»*) σχετίζεται με την οριοθέτηση και τον σαφή προσδιορισμό της επιθυμητής συμπεριφοράς όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Με τη βοήθειά της μπορούν να προαχθούν η ελευθερία, η δημιουργικότητα, και κατ' επέκταση η ψυχική τους ισορροπία. Ο 3^{ος} τομέας (*«εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, χρήσιμων για τη ζωή»*) αναφέρεται στη διδασκαλία και την απόκτηση χρήσιμων γνώσεων για το επαγγελματικό μέλλον των λειτουργών του εκπαιδευτικού έργου. Εντός των σχολικών κοινοτήτων, υπάρχει η δυνατότητα *«παροχής ευκαιριών για ουσιαστική επαγγελματική ανάπτυξη»*, και κατάλληλης στήριξής τους από τις κατά τόπους κοινότητες, μέσω της δόμησης ενός *«δικτύου δημοσίων σχέσεων»*, ενισχύοντας παράλληλα την αυτοεκτίμησή τους (Henderson & Milstein, 2008:76-77). Ο 4^{ος} τομέας (*«παροχή στήριξης και φροντίδας»*) αφορά την αίσθηση φροντίδας και επιβράβευσης των επιτυχημένων προσπαθειών των εκπαιδευτικών, τόσο από το διευθυντικό προσωπικό των σχολικών μονάδων και τους συναδέλφους τους όσο και από την ευρύτερη κοινωνία. Συγχρόνως, κρίνεται επιτακτική η αλλαγή στο σύστημα επιβράβευσης, προσφέροντας τα κατάλληλα κίνητρα για αυτο-βελτίωση. Ο 5^{ος} τομέας (*«ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους»*) αναφέρεται στην αναγκαιότητα ύπαρξης μίας κοινής αποστολής, ενός συλλογικού σκοπού, με απώτερο σκοπό την επίτευξή του. Συν τοις άλλοις, υπογραμμίζεται ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό οφείλει να αφιερώνει τον πλείστο του χρόνου στον σχεδιασμό και την πρακτική εφαρμογή δραστηριοτήτων, οι οποίες μπορούν να επαληθεύσουν τις καθορισμένες προσδοκίες τους για τους μαθητές τους. Ο 6^{ος} και τελευταίος τομέας (*«παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή»*) υπαγορεύει την ανάγκη καθορισμού των καθηκόντων των εκπαιδευτικών (οργανωτικά και διδακτικά), προσφέροντάς τους ένα ήρεμο περιβάλλον απαλλαγμένο από πιεστικές προθεσμίες για την επίτευξη των στόχων τους και επικριτικές συμπεριφορές απέναντί τους.



Εικόνα 1. Ο Τροχός της ΨΑ (πηγή: Henderson & Milstein, 2008, σ.34).

Η χρήση του Τροχού ΨΑ μπορεί να επιφέρει σημαντικά οφέλη τόσο σε μαθητές όσο και στα ενήλικα μέλη του σχολείου, όπως η διαμόρφωση θετικής αυτό-εικόνας, η εκτίμηση της αξίας του σχολικού θεσμού, η δημιουργία στενών δεσμών με το σχολείο, η σημείωση βέλτιστων ακαδημαϊκών επιδόσεων, η αντιμετώπιση συγκρούσεων, η σημαντική μείωση των περιστατικών νεανικής παραβατικότητας και χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών (αλκοόλ, ναρκωτικά, κάπνισμα) (Whitney, Splett & Weston, 2008·Green, Kleiber & Tarrant, 2000·Hurtes, Allen, Syevens & Lee, 2000).

Ο ρόλος της σχολικής κοινότητας στην προαγωγή της ΨΑ μαθητών και εκπαιδευτικών

Ο ρόλος και η σημαντικότητα του σχολείου στη διαδικασία απόκτησης ψυχικής ευεξίας των μελών του αποτέλεσε διαχρονικό αντικείμενο μελέτης από τους ειδικούς επιστήμονες. Ο ρόλος του στην προαγωγή της ΨΑ είναι βαρυσήμαντος και καθοριστικός (Cohen & Cohen, 1983). Το σχολικό περιβάλλον προσφέρεται ως ένας χώρος, εντός του οποίου ενισχύεται η προσωπικότητα των παιδιών και υλοποιούνται προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης. Όπως επισημαίνουν οι Henderson & Milstein (2008), οι προερχόμενοι από δυσλειτουργικά οικογενειακά περιβάλλοντα, αντιλαμβάνονται το σχολείο οποιασδήποτε βαθμίδας ως μία διέξοδο, ως ένα «δεύτερο σπίτι». Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1989), οι σχολικές κοινότητες αποτελούν σημαντικό μέρος του μικροσυστήματος του αναπτυσσόμενου παιδιού, καθώς αποτελούν μέσα δημιουργίας θερμών σχέσεων με τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς, ε-

μπλοκής στα σχολικά πεπραγμένα, καθορισμού κανόνων και προσδοκιών, και προώθησης της κοινωνικής ευημερίας του. Επομένως, το σχολικό πλαίσιο και η σχολική εμπειρία συμβάλλουν σημαντικά στην προαγωγή της ΨΑ. Πολλές μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι η σχολική εμπειρία των παιδιών και οι σχέσεις που διαμορφώνουν εντός αυτού ενδυναμώνουν τους μηχανισμούς άμυνας και προστασίας.

Σε κοινά συμπεράσματα κατέληξαν ο Pianta (1999) και η Αναγνωστοπούλου (2005), η οποία υποστήριξε ότι σημαντική παράμετρος της προαγωγής της ΨΑ είναι η δημιουργία και η διατήρηση καλών και υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και του μαθητικού πληθυσμού. Ως καλές και υγιείς θεωρούνται οι σχέσεις που οδηγούν σε διαρκείς αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών του σχολείου, την αποδοχή της προσωπικότητας του ενός από τον άλλο και τη μη στέρηση της ανεξαρτησίας τους. Οι καλές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, οδηγούν στην ενίσχυση των μαθητών για επιτυχία, τον καθησυχασμό τους μπροστά σε πιθανή αποτυχία και την ενεργή εμπλοκή τους στην αλληλεπίδραση με τη νέα γνώση. Επίσης, η εμπλοκή των μαθητών στο ακαδημαϊκό έργο και η ικανοποίησή τους από το σχολείο εξαρτάται καθοριστικά από τις σχέσεις στοργής και στήριξης ανάμεσα στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τα άλλα μέλη του σχολείου. Εξαιρετικής σημασίας είναι η δημιουργία και η διατήρηση σχέσεων μεταξύ των μαθητών, οι οποίες καθιστούν δυνατή την απόλαυση καθημερινών δραστηριοτήτων, την υποστήριξη του ενός από τον άλλο σε καταστάσεις που αισθάνονται πίεση και την παροχή βοήθειας μεταξύ τους.

Ανασταλτικοί παράγοντες της προαγωγής της ΨΑ μαθητών και εκπαιδευτικών εντός του σχολικού πλαισίου

Ενδογενείς παράγοντες

Ως ενδογενής ανασταλτικός παράγων που σχετίζεται με την ΨΑ των εκπαιδευτικών δρα η μεγάλη τους ηλικία, βάσει της οποίας υιοθετούν και εφαρμόζουν παραδοσιακούς και αυταρχικούς τρόπους διδασκαλίας αρνούμενοι να τους μετατρέψουν σε πιο σύγχρονους και βελτιωμένους. Επιπλέον, το λανθασμένα παγιωμένο σύστημα αμοιβών, το οποίο σχετίζεται στενά με τους βαθμούς, δεν επιβραβεύει τις επιτυχημένες ατομικές προσπάθειες και δεν υποβοηθά τη διαδικασία ενίσχυσης της προαγωγής της ΨΑ. Ως συνέπειες αυτού του συστήματος εντοπίζονται η διαχρονική ύπαρξη κανονισμών και διαδικασιών, οι οποίοι οδηγούν αναπάντεχα στην γένεση αισθημάτων ματαίωσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό (Bardwick, 1986 · Milstein, 1990).

Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Παράλληλα, οι σχολικές κοινότητες δύνανται να λειτουργήσουν και ανασχετικά στη διαδικασία της προαγωγής της ΨΑ του μαθητικού πληθυσμού, αλλά και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι σχολικές μονάδες, εντός των οποίων επικρατούν

αντιφατικές απόψεις και αντιλήψεις σε σχέση με τον ρόλο του σχολείου στη ζωή των μαθητών και των εκπαιδευτικών, συμβάλλουν κατασταλτικά στην απόκτηση προστατευτικών μηχανισμών ενάντια στις δυσκολίες της σχολικής καθημερινότητας (Willower, 1965). Κύριο ανασχετικό περιβαλλοντικό παράγοντα για την απόκτηση ΨΑ αποτελεί ο περιορισμένος χρόνος του σχολικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών, ο οποίος εμποδίζει τη δημιουργία υγιών και ισορροπημένων διαπροσωπικών σχέσεων και κατ' επέκταση την αποτελεσματική ανάπτυξη της ψυχικής ευεξίας των μελών της σχολικής κοινότητας. Συν τοις άλλοις, τα σχολεία με *απόλυτο μέγεθος*, αποτελούν τροχοπέδη στην προαγωγή της ΨΑ. Αυτές οι σχολικές δομές εμποδίζουν τη δημιουργία και την καλλιέργεια αισθήματος ασφάλειας και στήριξης (Milstein, 1990). Ακόμη, στους ανασταλτικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες ανήκουν οι *διαφοροποιημένες προσδοκίες* για τον ρόλο των σχολείων και για τον βαθμό αποτελεσματικότητας των στρατηγικών διδασκαλίας, όπως και η συχνή μεταβολή στην σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Η συμπερίληψη μαθητών διαφορετικού εθνικού και κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, συνοδευόμενη από την έλλειψη επαγγελματικά καταρτισμένων εκπαιδευτικών, οδηγεί αναπόφευκτα στην αδυναμία διαχείρισης της τάξης και προώθησης της ψυχικής τους ευημερίας (Henderson & Milstein, 2008). Τέλος, η απουσία κατάλληλης οργάνωσης της σχολικής τάξης και κοινότητας, των προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης και η μη υποστήριξη των πρακτικών που εφαρμόζονται εντός των σχολικών μονάδων, η οποία επεκτείνεται και σε αρνητική κριτική των επιμέρους κοινωνιών, αναστέλλουν την ενδυνάμωση της ψυχικής υγείας όλων των συμμετεχόντων στο εκπαιδευτικό έργο.

Αναγκαιότητα εφαρμογής εκπαιδευτικών παρεμβάσεων εντός της σχολικής κοινότητας

Σε πρώτο επίπεδο, ο μαθητικός πληθυσμός αξιολογείται ως μία πολύ «*ενάλωτη*» ομάδα, καθώς έρχεται, με καθημερινή συχνότητα, αντιμέτωπος με καταστάσεις που μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην ομαλή ανάπτυξη και την προσαρμογή του στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, με δυσάρεστες συνέπειες. Τέτοιου είδους επακόλουθα είναι η χρήση παράνομων και εξαρτησιογόνων ουσιών, η παραβατική συμπεριφορά, η αυτοκτονική συμπεριφορά και η συμπεριφορά εκφοβισμού ή «*θυματοποίησης*» (Juvonen et al., 2003· Morano et al., 1993). Σε δεύτερο επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί χρήζουν και αυτοί υποστήριξης και φροντίδας, καθώς καλούνται πολλές φορές να διαχειριστούν σημαντικά προβλήματα εντός του σχολικού πλαισίου. Μάλιστα, βιώνουν συχνά την αμφισβήτηση και την απαξίωση του επαγγέλματός τους από τους γονείς και το ευρύτερο περιβάλλον των μαθητών, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τόσο την ψυχολογία τους όσο και την αποτελεσματική επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Η ύπαρξη τέτοιων αντιξοοτήτων στις σημερινές κοινωνίες, κρίνουν επιτακτική την ανάγκη σχεδιασμού και υλοποίησης παρεμβατικών προγραμμάτων, με στόχο την εν-

δυνάμωση της ψυχικής ευεξίας των παιδιών και των εκπαιδευτικών. Με το πέρας του εντοπισμού δυσλειτουργιών στο σχολικό περιβάλλον, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη άμεσης και αποτελεσματικής αντιμετώπισής τους. Αυτές οι παρεμβάσεις πρέπει να στοχεύουν στην ενίσχυση της ψυχικής υγείας και την καλλιέργεια των παραγόντων, οι οποίοι προάγουν την ΨΑ όλων των μελών των σχολικών δομών (Ματσόπουλος, 2011).

Προγράμματα παρέμβασης με στόχο την ενδυνάμωση της ψυχικής υγείας μαθητών και εκπαιδευτικών

Η υλοποίηση προγραμμάτων παρέμβασης εντός του σχολικού πλαισίου δύναται να πραγματοποιηθεί σε πολλαπλά επίπεδα, με στόχο τόσο την ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων όσο και τις εξιδανικευμένες δράσεις υποστήριξης. Στο πρώτο επίπεδο, ξεχωρίζει το ολιστικό πρόγραμμα (project) πρόληψης, ευαισθητοποίησης, εκπαίδευσης και παρέμβασης «ΣΥΝ-ΦΡΟΝΤΙΖΩ» (*“Connecting for Caring” C4C*), το οποίο μέσω επιμέρους δράσεων, όπως «Στηρί-Ζώντας στην κρίση», «E.M.E.I.Σ» και το Διεθνές Πρόγραμμα «WE C.A.R.E» (Εικόνα 2) εστιάζει στην εκπαιδευτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη συναισθηματική και την ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης (Pluess, Boniwell, Hefferon & Tunariu, 2017).

Παράλληλα, το πρόγραμμα «Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο- Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στην σχολική κοινότητα- Ευαισθητοποίηση και παρέμβαση σε επίπεδο συστήματος», εστιάζει στην προαγωγή της ψυχικής υγείας και συναισθηματικής αγωγής (Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Λυκίτσάκου, Λαμπροπούλου, 2009), ενώ το «Δημιουργική Επίλυση Συγκρούσεων (RCCP: *Resolving Conflict Creatively Program*) και το «Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα» εξοπλίζουν τη σχολική κοινότητα με τεχνικές ευαισθητοποίησης των μελών της και διαχείρισης των ενδοσχολικών συγκρούσεων.

Η ενίσχυση του μαθητικού πληθυσμού δύναται να επιτευχθεί μέσω της υλοποίησης προγραμμάτων ενίσχυσης αυτοεκτίμησης, καλλιέργειας θετικής ψυχολογίας και δεξιοτήτων επικοινωνίας, όπως το «RESCUR», «*The Children's Resilience Programmed: Psychosocial support in and out of school*», «*The Penn Resiliency Program*» (Seligman, 2002), το «*My Friends Youth*» και το «*Youth Resilience Program: Psychosocial support in and out of school*» (IFRC). Για την αντιμετώπιση συναισθηματικών δυσκολιών και την ανάπτυξη κοινωνικο-συνασθηματικής νοημοσύνης, κατάλληλα κρίνονται τα παρεμβατικά μοντέλα «PATHS», «*Μπορώ να Λύσω τα Προβλήματα*» (*I Can Problem Solve Program*) και «Κοινωνική Λήψη Αποφάσεων. Κοινωνική Επίλυση Προβλήματος» (SDM: *Social Decision Making/Social Problem Solving Project*). Τα προγράμματα «*Hope and hardiness intervention*», «Πρόγραμμα Αγωγής Ψυχικής Υγείας Εφήβων», «ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», «Υποστήριξη Αδελφών (*Sibling Connection*)», «*Resilience in Educators, Schools and Teaching (REST)*» και «*Resilience SPARK*» στοχεύουν στην αντιμετώπιση της εφηβικής κατάθλιψης (Linde-Leimer & Wenzel, 2014).

Τέλος, για την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού προσωπικού μπορούν να αξιοποιηθεί το πρόγραμμα «Ψυχική Ανθεκτικότητα-μία βασική δεξιότητα για την εκπαίδευση και την εργασία» έχει ως απώτερο στόχο την ενδυνάμωση της ΨΑ του εκπαιδευτικού προσωπικού, ως καθημερινό βίωμα εντός της σχολικής κοινότητας (Linde-Leimer et al., 2004).



Εικόνα 2. Το Διεθνές Πρόγραμμα «WE C.A.R.E.»

Επίλογος

Η ΨΑ αποτελεί ένα ατομικό γνώρισμα καθοριστικής σημασίας για την επιτυχημένη ακαδημαϊκή πορεία και την ομαλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών τόσο εντός του σχολικού όσο και του κοινωνικού πλαισίου. Επιπλέον, αφορά στην ευαισθητοποίηση και την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι στις καθημερινές προκλήσεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Εντός των σχολικών δομών, κρίνεται επιτακτική η καλλιέργεια κατάλληλων συνθηκών, με απώτερο στόχο την προαγωγή της ψυχικής ευεξίας όλων των μελών τους. Στην εξυπηρέτηση αυτού του σκοπού, συμβάλλει η εφαρμογή ειδικά σχεδιασμένων προγραμμάτων παρέμβασης, τα οποία στοχεύουν στην κοινωνική προσαρμογή των μαθητών και παράλληλα στην ψυχική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anagnostopoulou, M. (2005). *Oi diaprosopikes scheseis ekpaideftikon kai mathiton sti scholiki taxi, Theoritiki analysi kai empeiriki prosengi-si*. Thessaloniki: Kyriakidi.

- Bardwick, J. (1986). *The plateauing trap*. New York: American Management Association.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187–250). Greenwich, CT: JAI Press.
- Brooks, R. & Goldstein, S. (2001). *Raising resilient children*. Chicago: Contemporary Books.
- Chan, D. (2000). Dimensionality of hardiness and its role in the stress-distress relationships among Chinese adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 147-161.
- Garmezy, N., Masten, A. S. & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.
- International Federation of the Red Cross and Red Crescent Societies & Save the Children (I.F.R.C) (2012). *The Children's Resilience Programme: Psychosocial Support In and Out of Schools*.
- Jacelon, C. S. (1997). The trait and process of resilience. *Journal of Advanced Nursing*, 25(1), 123-129.
- Hage, E., Austin, E., & Pollack, M. (2007). Resilience: Research evidence and conceptual considerations for posttraumatic stress disorder. *Depression and Anxiety*, 24, 139-152.
- Henderson, N. & Milstein, M.M. (2003). *Resiliency in Schools. Making It Happen for Students and Educators*. CA: Sage Publications.
- Henderson, N. & Milstein, M. M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Hurtes, K. P., Allen, L. R., Stevens, B. W., & Lee, C. (2000). Benefits-based programming: Making an impact on youth. *Journal of Park & Recreation Administration*, 18(1), 34-49.
- Leontopoulou, S. (2011). *Eisagogi sti thetiki psychologia*. Syllogiko ergo. Athina: Topos.
- Linde-Leimer, K. & Wenzel, T. (2014). *Resilience: A Key Skill for Education and Job*. doi:<http://www.resilience-project.eu>.

- Luthar, S.S., Gicchetti, D. & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Dev*, 71(3): 543–562.
- Maddi, S. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 160-168.
- Masten, A. S. & Curtis, W. J. (2000). Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaptation in development. *Development and Psychopathology*, 12, 529-550.
- Masten, A. S., Burt, K. B., Roisman, G. I., Obradovic, J., Long, J. D. Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change, *Development and Psychopathology*, 16, 1071-1094.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19, 921-930.
- Milstein, M. (1990). *Restructuring schools: Doing it right*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Morano, C.D. Cisler, R.A. & Lemerond, J. (1993). Risk factors for adolescent suicidal behavior: loss, insufficient familial support and hopelessness. *Adolescence*, 28,851-865.
- Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington: American Psychological Association.
- Pluess, M., Boniwell, I., Hefferon, K., Tunariu, A. (2017). Preliminary evaluation of a school- based resilience-promoting intervention in a high-risk population: Application of an exploratory two cohort treatment/control design, *PloS One*, 12(5), 1-18.
- Reivich, K. & Shatté, A. (2002). *The resilience factor: 7 essential skills for overcoming life's inevitable obstacles*. Broadway Books.
- Rirkin, M., & Hoopman, M. (1991). *Moving beyond Risk to Resiliency*. Minneapolis, MN: Minneapolis Public School.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms, *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Schoon, I. (2006). *Risk and resilience. Adaptations in changing times*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford University Press.
- Χατζηχρήστου Χ., Δημητροπούλου Π., Λυκισάκου Κ. & Λαμπροπούλου, Α. (2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Psychology*, 16, pp.381-401.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (2001). *Vulnerable but invisible: A study of resilient children*. New York: McGraw – Hill.
- Willower, D.J. (1965). Hypotheses on the school as a social system. *Educational Administration, Quarterly*, 1, 42-51.
- Whitney, S., Splett, J.W. & Weston, K.J. (2008). An empirical examination of the resiliency wheel. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1, 41-48.
- Wolin, S. J. & Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. NewYork: Villard.
- Yates, T. M., Tyrell, F. A., & Masten, A. S. (2014). Resilience theory and the practice of positive psychology. From Individuals to Societies. In S. Joseph (Ed.), *Positive psychology in practice* (2nd ed., pp. 773-788). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να την ευχαριστήσω τη Δρ. Γεωργιάδου Πολυξένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Λευκωσίας για την καθοδήγηση που μου παρείχε κατά τη διάρκεια συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Παράγοντες αποδοχής της Τεχνητής Νοημοσύνης (AI) από ενήλικους εκπαιδευόμενους: Μια εμπειρική μελέτη στο πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης

Κόκκινος Δημήτριος Εκπαιδευτικός ΠΕ 83, MEd,

Μιχάλη Συνοδή Εκπαιδευτικός ΠΕ 87.02, Med

Χατζηαντωνάκης Δημήτριος Εκπαιδευτικός ΠΕ82, MSc & MEd

Περίληψη

Η ανάπτυξη εφαρμογών παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης δημιουργεί νέες προκλήσεις σχετικά με την αποδοχή και την αποτελεσματική αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση. Η παρούσα μελέτη διερευνά τους παράγοντες αποδοχής εργαλείων παραγωγικής ΤΝ από ενήλικους εκπαιδευόμενους Εσπερινού ΕΠΑ.Λ., αξιοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο του Μοντέλου Αποδοχής Τεχνολογίας (Technology Acceptance Model – TAM). Στην έρευνα συμμετείχαν 25 ενήλικοι εκπαιδευόμενοι και ακολουθήθηκε διερευνητική μελέτη περίπτωσης. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου βασισμένου στις βασικές διαστάσεις του TAM και αναλύθηκαν με περιγραφική στατιστική και τον έλεγχο Wilcoxon signed-rank. Τα ευρήματα ανέδειξαν βελτίωση της αντιλαμβανόμενης χρησιμότητας, της ευκολίας χρήσης και της αυτοπεποίθησης σχετικά με την αξιοποίηση εφαρμογών ΤΝ. Παράλληλα, εντοπίστηκαν προκλήσεις που αφορούν τη διατύπωση αποτελεσματικών ερωτημάτων και την υπεύθυνη χρήση. Τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν τη σημασία ανάπτυξης εγγραμματισμού στην ΤΝ στην επαγγελματική εκπαίδευση ενηλίκων.

Λέξεις-κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, Μοντέλο Αποδοχής Τεχνολογίας, εγγραμματισμός στην ΤΝ, ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, επαγγελματική εκπαίδευση

Factors Influencing the Acceptance of Generative Artificial Intelligence among Adult Learners: An Empirical Study in Vocational Education

Dimitrios Kokkinos, Electrical Engineering Teacher, MEd,

Michali Synodi, M.Ed., Healthcare Teacher

Dimitrios Chatziantonakis, M.Sc., M.Ed., Mechanical Engineering Teacher

Abstract

The development of generative Artificial Intelligence (AI) applications has introduced new challenges regarding their acceptance and effective integration into educational contexts. This study investigates the factors influencing the acceptance of generative AI tools by adult learners in Evening Vocational Education, adopting the Technology Acceptance Model (TAM) as its theoretical framework. A total of 25 adult learners participated in an exploratory case study. Data were collected through a questionnaire based on the main dimensions of TAM and analyzed using descriptive statistics and the Wilcoxon signed-rank test. The findings indicated improvements in participants' perceived usefulness, perceived ease of use, and confidence regarding the utilization

of AI applications. At the same time, challenges related to effective prompt formulation and responsible use of AI technologies were identified. The results highlight the importance of fostering AI literacy within adult vocational education.

Key-words: Generative Artificial Intelligence, Technology Acceptance Model, AI literacy, adult learners, vocational education

Εισαγωγή

Η ταχεία εξέλιξη της Τεχνητής Νοημοσύνης (Artificial Intelligence – AI) και ιδιαίτερα η εμφάνιση εφαρμογών παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης (Generative Artificial Intelligence – GenAI) διαμορφώνουν ένα νέο ψηφιακό περιβάλλον, στο οποίο η ικανότητα κατανόησης, αξιολόγησης και αποτελεσματικής χρήσης έξυπνων τεχνολογικών συστημάτων αποτελεί σημαντική δεξιότητα για τους πολίτες. Η παραγωγική Τεχνητή Νοημοσύνη αναφέρεται σε συστήματα ΤΝ που έχουν τη δυνατότητα να δημιουργούν νέο περιεχόμενο, όπως κείμενο, εικόνες, κώδικα ή άλλα ψηφιακά αντικείμενα, αξιοποιώντας πρότυπα και σχέσεις που έχουν μάθει από μεγάλους όγκους δεδομένων (Gimpel et al., 2023). Εφαρμογές όπως το ChatGPT έχουν καταστήσει την αλληλεπίδραση με συστήματα ΤΝ περισσότερο προσιτή σε μη ειδικούς χρήστες, επηρεάζοντας σταδιακά τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα εργάζονται, μαθαίνουν και διαχειρίζονται πληροφορίες.

Η νέα αυτή πραγματικότητα έχει οδηγήσει στην ανάδειξη της έννοιας του εγγραμματισμού στην Τεχνητή Νοημοσύνη (AI literacy), ο οποίος αναφέρεται στο σύνολο των γνώσεων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν στα άτομα να κατανοούν βασικές λειτουργίες της ΤΝ, να συνεργάζονται αποτελεσματικά με σχετικά συστήματα και να αξιολογούν κριτικά τις δυνατότητες και τους περιορισμούς τους (Long & Magerko, 2020). Ο εγγραμματισμός στην ΤΝ θεωρείται πλέον απαραίτητος όχι μόνο για άτομα με τεχνικό υπόβαθρο, αλλά και για το ευρύτερο σύνολο των πολιτών, καθώς οι εφαρμογές ΤΝ ενσωματώνονται σε πολλαπλές πτυχές της καθημερινής και επαγγελματικής ζωής (Ng et al., 2021).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανάπτυξη δεξιοτήτων Τεχνητής Νοημοσύνης στους ενήλικους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι συχνά καλούνται να προσαρμοστούν σε τεχνολογικές αλλαγές ενώ ήδη συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή. Η εκπαίδευση ενηλίκων χαρακτηρίζεται από την ανάγκη σύνδεσης της νέας γνώσης με πραγματικές εμπειρίες, προσωπικούς στόχους και πρακτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων (Κόκκος, 2005). Συνεπώς, η εξοικείωση με εργαλεία ΤΝ δεν αφορά αποκλειστικά την απόκτηση τεχνικών δεξιοτήτων, αλλά και την ανάπτυξη αυτοπεποίθησης, κριτικής σκέψης και θετικής στάσης απέναντι στην τεχνολογική αλλαγή.

Στο πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης, η αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς συνδέεται με τις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και την ανάγκη συνεχούς αναβάθμισης δεξιοτήτων (OECD, 2021). Τα Εσπερινά ΕΠΑ.Λ. αποτελούν ένα ιδιαίτερο εκπαιδευτικό

περιβάλλον, καθώς περιλαμβάνουν σημαντικό αριθμό ενήλικων μαθητών με διαφορετικές μαθησιακές διαδρομές, επαγγελματικές εμπειρίες και επίπεδα ψηφιακής ετοιμότητας.

Παράλληλα με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, σημαντικό ζήτημα αποτελεί η αποδοχή της Τεχνητής Νοημοσύνης από τους χρήστες. Το Μοντέλο Αποδοχής Τεχνολογίας (Technology Acceptance Model – TAM) του Davis (1989) αποτελεί ένα από τα πλέον διαδεδομένα θεωρητικά πλαίσια για τη μελέτη της υιοθέτησης νέων τεχνολογιών. Σύμφωνα με το μοντέλο, η αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα και η αντιλαμβανόμενη ευκολία χρήσης επηρεάζουν καθοριστικά τη στάση και την πρόθεση αξιοποίησης μιας τεχνολογίας.

Αν και η διεθνής βιβλιογραφία σχετικά με την Τεχνητή Νοημοσύνη στην εκπαίδευση αυξάνεται σημαντικά, περιορισμένη παραμένει η διερεύνηση των παραγόντων αποδοχής εφαρμογών παραγωγικής ΤΝ από ενήλικους μαθητές της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη ομάδα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς βρίσκεται στο σημείο σύνδεσης μεταξύ εκπαίδευσης, διά βίου μάθησης και αγοράς εργασίας.

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να συμβάλει στην κάλυψη αυτού του ερευνητικού κενού, διερευνώντας τις στάσεις και τους παράγοντες αποδοχής της παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης από ενήλικους εκπαιδευόμενους Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο του TAM. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα, στην ευκολία χρήσης και στις προκλήσεις που αναδύονται κατά την αξιοποίηση εργαλείων ΤΝ.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η αυξανόμενη αξιοποίηση εφαρμογών παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης δημιουργεί την ανάγκη διερεύνησης των παραγόντων που επηρεάζουν την αποδοχή και την αποτελεσματική χρήση τους από διαφορετικές ομάδες εκπαιδευομένων. Η ομάδα των ενήλικων εκπαιδευομένων στα Εσπερινά ΕΠΑ.Λ. αποτελεί ένα ιδιαίτερο πεδίο μελέτης, καθώς συνδυάζει στοιχεία αρχικής και διά βίου μάθησης, προηγούμενες επαγγελματικές εμπειρίες και διαφοροποιημένο βαθμό εξοικείωσης με τις ψηφιακές τεχνολογίες.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με την αποδοχή και αξιοποίηση εργαλείων παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης από ενήλικους εκπαιδευόμενους Εσπερινού ΕΠΑ.Λ., μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο του Μοντέλου Αποδοχής Τεχνολογίας (Technology Acceptance Model – TAM). Ειδικότερα, εξετάζονται η αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα, η ευκολία χρήσης, η στάση των εκπαιδευομένων απέναντι στην ΤΝ, καθώς και οι παράγοντες που διευκολύνουν ή περιορίζουν την υιοθέτησή της.

Με βάση τον παραπάνω σκοπό διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

ΕΕ1: Πώς διαμορφώνεται η αποδοχή της παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης από ενήλικους εκπαιδευόμενους Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. ως προς την αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα και την ευκολία χρήσης;

ΕΕ2: Πώς σχετίζεται η εμπειρία χρήσης εφαρμογών παραγωγικής ΤΝ με την αυτοπεποίθηση και την πρόθεση μελλοντικής αξιοποίησής τους από τους εκπαιδευόμενους;

ΕΕ3: Ποιες δυσκολίες και προβληματισμοί αναδύονται κατά τη χρήση εφαρμογών παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης από ενήλικους μαθητές επαγγελματικής εκπαίδευσης;

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί ποσοτική προσέγγιση και οργανώνεται ως διερευνητική εμπειρική μελέτη περίπτωσης (case study), με στόχο τη διερεύνηση της αποδοχής εφαρμογών παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης από ενήλικους εκπαιδευόμενους της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Ως θεωρητικό πλαίσιο αξιοποιήθηκε το Μοντέλο Αποδοχής Τεχνολογίας (Technology Acceptance Model – TAM) του Davis (1989), το οποίο εξετάζει τους παράγοντες που επηρεάζουν την υιοθέτηση νέων τεχνολογιών από τους χρήστες. Η επιλογή του συγκεκριμένου μοντέλου βασίστηκε στη δυνατότητά του να διερευνά κρίσιμες διαστάσεις της τεχνολογικής αποδοχής, όπως η αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα, η ευκολία χρήσης και η στάση απέναντι σε ένα νέο ψηφιακό εργαλείο.

Η μελέτη πραγματοποιήθηκε σε πραγματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον και περιλάμβανε την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων με εφαρμογές παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης. Η ερευνητική διαδικασία βασίστηκε σε σχεδιασμό προ- και μετα-μέτρησης (pre-post design), προκειμένου να διερευνηθούν πιθανές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις και στάσεις των συμμετεχόντων μετά από οργανωμένη εμπειρία χρήσης της τεχνολογίας.

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 25 ενήλικοι εκπαιδευόμενοι Εσπερινού ΕΠΑ.Λ., οι οποίοι συμμετείχαν εθελοντικά στη μελέτη. Η συγκεκριμένη ομάδα επιλέχθηκε λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της, καθώς οι μαθητές των Εσπερινών ΕΠΑ.Λ. είναι κυρίως ενήλικες και συνδυάζουν εκπαιδευτικές και επαγγελματικές εμπειρίες με διαφορετικά επίπεδα εξοικείωσης στις ψηφιακές τεχνολογίες. Πριν από τη συλλογή των δεδομένων ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας και διασφαλίστηκαν η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεών τους.

Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο βασισμένο στις βασικές διαστάσεις του Μοντέλου Αποδοχής Τεχνολογίας (TAM). Το

ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1 = διαφωνώ απόλυτα έως 5 = συμφωνώ απόλυτα).

Οι ερωτήσεις οργανώθηκαν σε άξονες που αφορούσαν:

- α) την αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα της Τεχνητής Νοημοσύνης,
- β) την αντιλαμβανόμενη ευκολία χρήσης,
- γ) την αυτοπεποίθηση και πρόθεση αξιοποίησης εργαλείων ΤΝ,
- δ) τους προβληματισμούς και τις δυσκολίες κατά τη χρήση τους.

Ερευνητική διαδικασία και ανάλυση δεδομένων

Οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν με εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης μέσα από οργανωμένες βιωματικές δραστηριότητες που βασίζονταν σε πραγματικά σενάρια χρήσης, σχετικά με εκπαιδευτικές, επαγγελματικές και καθημερινές ανάγκες. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε πριν και μετά την περίοδο αλληλεπίδρασης με τα εργαλεία ΤΝ, επιτρέποντας τη σύγκριση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων. Για την ανάλυση των δεδομένων εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική (μέσοι όροι και ποσοστά), ενώ οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο μετρήσεων εξετάστηκαν με τον μη παραμετρικό έλεγχο Wilcoxon signed-rank test, λόγω του περιορισμένου μεγέθους του δείγματος και της φύσης των δεδομένων κλίμακας Likert.

Αποτελέσματα

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων οργανώνεται σύμφωνα με τις βασικές διαστάσεις του Μοντέλου Αποδοχής Τεχνολογίας (Technology Acceptance Model – TAM), με έμφαση στην αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα, την ευκολία χρήσης και τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοχή εφαρμογών παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης από τους ενήλικους εκπαιδευόμενους

Παράγοντας αποδοχής (TAM)	Αρχική μέτρηση Μ.Ο.	Τελική μέτρηση Μ.Ο.	Μεταβολή	Έλεγχος Wilcoxon
Αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα της ΤΝ	2,7	4,5	+1,8	$p < 0,01$
Αντιλαμβανόμενη ευκολία χρήσης	2,8	4,4	+1,6	$p < 0,01$
Αυτοπεποίθηση στη χρήση εργαλείων ΤΝ	2,8	4,4	+1,6	$p < 0,01$

Πίνακας 1. Μεταβολές βασικών παραγόντων αποδοχής της παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης από τους συμμετέχοντες

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 1, παρατηρείται συνολική ενίσχυση των βασικών παραγόντων αποδοχής της παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης μετά την εμπειρία χρήσης των σχετικών εργαλείων. Η μεγαλύτερη μεταβολή καταγράφεται στην αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα της ΤΝ, γεγονός που υποδηλώνει ότι η πρακτική

επαφή των εκπαιδευομένων με εφαρμογές παραγωγικής ΤΝ συνέβαλε κυρίως στην αναγνώριση της λειτουργικής τους αξίας σε εκπαιδευτικά, επαγγελματικά και καθημερινά περιβάλλοντα.

Αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα της Τεχνητής Νοημοσύνης

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η άμεση εμπειρία χρήσης εφαρμογών παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης συνέβαλε στη διαφοροποίηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με τη χρησιμότητα της τεχνολογίας. Αρχικά, οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι παρουσίαζαν περιορισμένη εικόνα των πιθανών εφαρμογών της ΤΝ στην καθημερινή και επαγγελματική ζωή.

Μετά την περίοδο αλληλεπίδρασης με εργαλεία παραγωγικής ΤΝ παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση της αντιλαμβανόμενης χρησιμότητας. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν δυνατότητες αξιοποίησης της τεχνολογίας σε δραστηριότητες όπως η αναζήτηση πληροφοριών, η υποστήριξη εργασιών, η σύνταξη κειμένων και η επίλυση καθημερινών προβλημάτων.

Η μέση τιμή της αντιλαμβανόμενης χρησιμότητας στην επαγγελματική χρήση αυξήθηκε από 2,7 σε 4,5 μονάδες στην πενταβάθμια κλίμακα Likert, γεγονός που υποδηλώνει ουσιαστική ενίσχυση της θετικής αντίληψης απέναντι στις δυνατότητες των εφαρμογών ΤΝ.

Ευκολία χρήσης και αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων

Μία ακόμη σημαντική διάσταση που εξετάστηκε ήταν η αντιλαμβανόμενη ευκολία χρήσης των εργαλείων ΤΝ. Πριν την οργανωμένη εμπειρία χρήσης, αρκετοί συμμετέχοντες δήλωναν περιορισμένη αυτοπεποίθηση ως προς την ικανότητά τους να αξιοποιήσουν εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης.

Τα δεδομένα μετά την αλληλεπίδραση με την τεχνολογία ανέδειξαν βελτίωση της αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων. Η μέση τιμή που σχετιζόταν με την ικανότητα χρήσης εργαλείων ΤΝ αυξήθηκε από 2,8 σε 4,4, γεγονός που δείχνει ότι η πρακτική εξοικείωση μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για ομάδες ενηλίκων με διαφορετικά επίπεδα ψηφιακής εμπειρίας.

Ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon signed-rank test ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο μετρήσεων ($p < 0.01$), ενισχύοντας την υπόθεση ότι η βιωματική επαφή με την τεχνολογία επηρεάζει θετικά βασικές διαστάσεις αποδοχής της.

Πρόθεση μελλοντικής αξιοποίησης της Τεχνητής Νοημοσύνης

Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης θετική στάση των συμμετεχόντων ως προς τη μελλοντική χρήση εφαρμογών Τεχνητής Νοημοσύνης. Οι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν μεγαλύτερη προθυμία να αξιοποιήσουν αντίστοιχα εργαλεία τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Η διαμόρφωση θετικής πρόθεσης χρήσης φαίνεται να

συνδέεται κυρίως με την αναγνώριση πρακτικών ωφελειών και τη μείωση της αρχικής αβεβαιότητας απέναντι στην τεχνολογία.

Προκλήσεις και παράγοντες περιορισμού της αποδοχής

Παρά τη συνολικά θετική στάση απέναντι στην Τεχνητή Νοημοσύνη, οι συμμετέχοντες ανέφεραν συγκεκριμένες δυσκολίες κατά την αξιοποίησή της. Η σημαντικότερη πρόκληση αφορούσε τη διατύπωση κατάλληλων ερωτημάτων (prompts), γεγονός που αναδεικνύει ότι η αποτελεσματική χρήση της παραγωγικής ΤΝ απαιτεί νέες μορφές ψηφιακών δεξιοτήτων. Επιπλέον, καταγράφηκαν προβληματισμοί σχετικά με την αξιοπιστία των παραγόμενων απαντήσεων, την ηθική χρήση της ΤΝ και την προστασία προσωπικών δεδομένων. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι η αποδοχή της Τεχνητής Νοημοσύνης δεν εξαρτάται μόνο από την ευκολία χρήσης της, αλλά και από την ανάπτυξη κριτικού εγγραμματισμού απέναντι στις δυνατότητες και τους περιορισμούς της τεχνολογίας.

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τους παράγοντες που σχετίζονται με την αποδοχή εφαρμογών παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης από ενήλικους εκπαιδευόμενους της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι η άμεση και πρακτική αλληλεπίδραση με εργαλεία ΤΝ μπορεί να επηρεάσει θετικά βασικές διαστάσεις της τεχνολογικής αποδοχής, όπως η αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα, η ευκολία χρήσης και η αυτοπεποίθηση των χρηστών.

Η αύξηση της αντιλαμβανόμενης χρησιμότητας αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της μελέτης. Οι συμμετέχοντες, μετά την εξοικείωσή τους με εφαρμογές παραγωγικής ΤΝ, φάνηκε να αναγνωρίζουν περισσότερες δυνατότητες αξιοποίησης της τεχνολογίας τόσο στην καθημερινή όσο και στην επαγγελματική τους ζωή. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με το Μοντέλο Αποδοχής Τεχνολογίας (Technology Acceptance Model – TAM), σύμφωνα με το οποίο η αντίληψη ενός χρήστη σχετικά με την πρακτική αξία μιας τεχνολογίας αποτελεί βασικό παράγοντα για την αποδοχή και πιθανή υιοθέτησή της (Davis, 1989).

Αντίστοιχα, η βελτίωση της αντιλαμβανόμενης ευκολίας χρήσης και της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων υποδηλώνει ότι η αρχική απόσταση απέναντι σε σύνθετες ψηφιακές τεχνολογίες μπορεί να μειωθεί μέσα από κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες. Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην περίπτωση ενηλίκων εκπαιδευομένων, καθώς οι προηγούμενες εμπειρίες, οι διαμορφωμένες αντιλήψεις και τα διαφορετικά επίπεδα ψηφιακής εξοικείωσης μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν και υιοθετούν νέες τεχνολογίες. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι υπάρχουσες εμπειρίες και ανάγκες των εκπαιδευομένων αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία και την αποδοχή νέων γνώσεων (Κόκκος, 2005).

Τα αποτελέσματα συνδέονται επίσης με τη σύγχρονη συζήτηση γύρω από τον εγγραμματισμό στην Τεχνητή Νοημοσύνη (AI literacy). Η αποτελεσματική χρήση εφαρμογών παραγωγικής ΤΝ δεν περιορίζεται στην τεχνική ικανότητα χειρισμού ενός εργαλείου, αλλά απαιτεί δεξιότητες διατύπωσης κατάλληλων ερωτημάτων, αξιολόγησης των απαντήσεων και κατανόησης των περιορισμών της τεχνολογίας (Long & Magerko, 2020). Από αυτή την άποψη, ο εγγραμματισμός στην ΤΝ αποτελεί μια ευρύτερη μορφή ψηφιακής ικανότητας που συνδυάζει τεχνικές, γνωστικές και κριτικές δεξιότητες.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι δυσκολίες που ανέφεραν οι συμμετέχοντες σχετικά με τη διατύπωση αποτελεσματικών prompts και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που παράγονται από συστήματα ΤΝ. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι η πρόσβαση σε εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης δεν οδηγεί αυτόματα σε αποτελεσματική αξιοποίησή τους. Αντίθετα, απαιτείται η ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων που σχετίζονται με την επικοινωνία ανθρώπου-μηχανής και την κριτική διαχείριση της πληροφορίας (Long & Magerko, 2020· Ng et al., 2021).

Παράλληλα, οι προβληματισμοί των συμμετεχόντων σχετικά με την αξιοπιστία, την ηθική χρήση και την προστασία προσωπικών δεδομένων επιβεβαιώνουν ότι η αποδοχή της ΤΝ δεν αποτελεί αποκλειστικά τεχνολογικό ζήτημα. Η υπεύθυνη αξιοποίηση εφαρμογών ΤΝ προϋποθέτει την κατανόηση κοινωνικών και ηθικών διαστάσεων, στοιχείο που επισημαίνεται και στις διεθνείς προσεγγίσεις για την εκπαίδευση στην Τεχνητή Νοημοσύνη (UNESCO, 2021).

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης υπογραμμίζουν ότι η αποδοχή της Τεχνητής Νοημοσύνης συνδέεται στενά με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται την πρακτική αξία και τη δυνατότητα εφαρμογής της στην καθημερινή και επαγγελματική τους δραστηριότητα. Η εμπειρική επαφή με εργαλεία παραγωγικής ΤΝ φαίνεται ότι μπορεί να μειώσει την αρχική αβεβαιότητα απέναντι σε νέες τεχνολογίες και να ενισχύσει μια περισσότερο ενεργητική και κριτική στάση απέναντι στην αξιοποίησή τους.

Περιορισμοί της έρευνας

Παρά τα ενδιαφέροντα ευρήματα, η παρούσα μελέτη παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Αρχικά, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων και σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο των ενήλικων εκπαιδευομένων της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Επιπλέον, η μελέτη βασίστηκε σε δεδομένα αυτοαναφοράς μέσω ερωτηματολογίου. Επομένως, τα αποτελέσματα αποτυπώνουν κυρίως τις αντιλήψεις και τις στάσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την αξιοποίηση εφαρμογών Τεχνητής Νοημοσύνης και όχι την αντικειμενική μέτρηση των πραγματικών δεξιοτήτων χρήσης τους.

Ένας ακόμη περιορισμός αφορά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων με εργαλεία παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης. Η αποδοχή μιας νέας τεχνολογίας αποτελεί μια δυναμική διαδικασία που μπορεί να μεταβάλλεται με την πάροδο του χρόνου, καθώς οι χρήστες αποκτούν περισσότερη εμπειρία και διαμορφώνουν πιο ολοκληρωμένη αντίληψη για τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν μεγαλύτερα και περισσότερο διαφοροποιημένα δείγματα ενηλίκων εκπαιδευομένων, καθώς και μικτές ερευνητικές προσεγγίσεις που θα συνδυάζουν ποσοτικά δεδομένα με ποιοτικές μεθόδους, όπως συνεντεύξεις ή ομάδες εστίασης. Επιπλέον, ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση της μακροπρόθεσμης επίδρασης της χρήσης εργαλείων ΤΝ στην ανάπτυξη ψηφιακών και επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε την αποδοχή εφαρμογών παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης από ενήλικους εκπαιδευόμενους της επαγγελματικής εκπαίδευσης, αξιοποιώντας ως θεωρητικό πλαίσιο το Μοντέλο Αποδοχής Τεχνολογίας (Technology Acceptance Model – TAM).

Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι η εξοικείωση με εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης μπορεί να συμβάλει θετικά στη διαμόρφωση βασικών παραγόντων αποδοχής, όπως η αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα, η ευκολία χρήσης και η αυτοπεποίθηση των χρηστών. Η πρακτική εμπειρία φαίνεται να λειτουργεί υποστηρικτικά ιδιαίτερα σε ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων, οι οποίοι ενδέχεται να διαθέτουν διαφορετικά επίπεδα προηγούμενης ψηφιακής εμπειρίας.

Παράλληλα, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι η ουσιαστική αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την πρόσβαση στα σχετικά εργαλεία. Απαιτείται η ανάπτυξη ενός ευρύτερου εγγραμματισμού στην ΤΝ, ο οποίος περιλαμβάνει δεξιότητες αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης, κριτικής αξιολόγησης των παραγόμενων πληροφοριών και υπεύθυνης χρήσης των τεχνολογιών αυτών.

Η επαγγελματική εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να αποτελέσει σημαντικό πεδίο ανάπτυξης τέτοιων δεξιοτήτων, καθώς συνδέει τη μάθηση με πραγματικές ανάγκες της κοινωνικής και εργασιακής ζωής. Η ενσωμάτωση εφαρμογών παραγωγικής ΤΝ σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα απαιτεί παιδαγωγικά σχεδιασμένες προσεγγίσεις, οι οποίες δεν περιορίζονται στην τεχνική χρήση των εργαλείων, αλλά ενισχύουν την κριτική και δημιουργική αξιοποίησή τους.

Συμπερασματικά, η ανάπτυξη εγγραμματισμού στην Τεχνητή Νοημοσύνη αποτελεί μια σημαντική πρόκληση για τη σύγχρονη επαγγελματική εκπαίδευση, καθώς μπορεί να συμβάλει στην ενδυνάμωση των ενηλίκων εκπαιδευομένων και στην καλύτερη προσαρμογή τους στις απαιτήσεις ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου ψηφιακού περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Gimpel, H., Hall, K., Decker, S., Eymann, T., Lämmermann, L., Mädche, A., Röglinger, R., Ruiner, C., Schoch, M., Schoop, M., Urbach, N., & Vandirk, S. (2023). *Unlocking the power of generative AI models and systems such as GPT-4 and ChatGPT for higher education: A guide for students and lecturers*. University of Hohenheim.
- Kokkos, A. (2005). Ekpaideusi Enilikwn: Anixneuontas to pedio. Metaixnio
- Laupichler, M. C., Aster, A., Schirch, J., & Raupach, T. (2022). Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100101. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100101>
- 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>
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>
- OECD. (2021). *OECD skills outlook 2021: Learning for life*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>
- UNESCO. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/>

Πώς οι ΤΠΕ αποδομούν τον ρόλο του εκπαιδευτικού και οι κρυφοί κίνδυνοι της ψηφιακής ουτοπίας

Βούγας Θεόδωρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 Μ.Σc,

Περίληψη

Μέσα από αυτό το άρθρο εξετάζεται η σχέση ανάμεσα στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και τον ρόλο του εκπαιδευτικού, αμφισβητώντας την κυρίαρχη άποψη περί «ψηφιακής προόδου». Κάνοντας χρήση της διεθνούς βιβλιογραφίας (Postman, Cuban, Selwyn, Williamson, Zuboff) αλλά και δεδομένα από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αναλύονται πέντε βασικοί κρυφοί κίνδυνοι, η αποεπαγγελματικοποίηση-αποδεξιοποίηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, η συλλογή δεδομένων - δεδομενοποίηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών, η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης από τη βιομηχανία EdTech, το ψηφιακό χάσμα ως ενισχυτής ανισοτήτων, και οι νέες προκλήσεις της γενετικής τεχνητής νοημοσύνης (Generative AI). Επίσης, παρουσιάζεται και ο αντίλογος ότι η τεχνολογία είναι ένα εργαλείο ενδυνάμωσης όταν συνοδεύεται από ουσιαστική επιμόρφωση και συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό της. Η εργασία καταλήγει ότι η αντιμετώπιση των κινδύνων αυτών δεν απαιτεί απόρριψη της τεχνολογίας, αλλά κριτική, συμμετοχική και διαφανή ένταξή της στη σχολική πράξη.

Λέξεις-κλειδιά: ΤΠΕ στην εκπαίδευση, ρόλος εκπαιδευτικού, αποδεξιοποίηση, γενετική τεχνητή νοημοσύνη, ψηφιακό χάσμα

How ICT deconstructs the role of the teacher and the hidden dangers of the digital utopia

Vougas Theodoros, Primary School Teacher M.Sc.,

Abstract

This article examines the relationship between Information and Communication Technologies (ICT) and the role of the teacher, questioning the dominant view of "digital progress." Drawing on international literature (Postman, Cuban, Selwyn, Williamson, Zuboff) as well as data from the Greek educational reality, five key hidden risks are analyzed: the deprofessionalization–deskilling of the teacher and their work; the collection of data–datafication of teachers and students; the commodification of education by the EdTech industry; the digital divide as a reinforcer of inequalities; and the new challenges posed by Generative Artificial Intelligence (Generative AI). The counter-argument is also presented, namely that technology is a tool of empowerment when accompanied by substantial training and the participation of teachers themselves in its design. The paper concludes that addressing these risks does not require the rejection of technology, but rather its critical, participatory, and transparent integration into school practice.

Key-words: ICT in education, teacher's role, deskilling, generative artificial intelligence, digital divide

Εισαγωγή

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) έχουν καθιερωθεί τα τελευταία τριάντα χρόνια ως ένα από τα κεντρικά σημεία αναφοράς κάθε συζήτησης για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης. Από τους πρώτους ηλεκτρονικούς υπολογιστές στις σχολικές αίθουσες της δεκαετίας του '90 μέχρι τις σημερινές πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης (webex, zoom, moodle), τα «έξυπνα» συστήματα προσαρμοστικής μάθησης και τη γενετική τεχνητή νοημοσύνη, η τεχνολογία παρουσιάζεται σταθερά ως λύση απέναντι σε σχεδόν κάθε πρόβλημα του σχολείου, όπως την ανομοιογένεια των μαθητών, την έλλειψη πόρων, ακόμη και την ίδια την ποιότητα της διδασκαλίας. Όλο αυτό όσο ελκυστικό κι αν είναι, αφήνει συχνά χωρίς απάντηση ένα δύσκολο ερώτημα, τι συμβαίνει στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, στον ρόλο, την αυτονομία και στην επαγγελματική του ταυτότητα, όταν η τάξη εμπλουτίζεται και εξοπλίζεται με ολοένα περισσότερη τεχνολογία;

Στόχος του άρθρου είναι να εξετάσει κριτικά την προοπτική που δημιουργείται από τη μία μέσα από τις πραγματικές δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση και από την άλλη, τους κινδύνους που είναι μη ορατοί και οδηγούν σε μια «ψηφιακή ουτοπία» που παρουσιάζει την τεχνολογία ως ένα απαραίτητο και πάντα ωφέλιμο εργαλείο. Η κεντρική θέση του άρθρου είναι ότι η εισαγωγή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, αν δεν γίνει με μια κριτική, συμμετοχική και παιδαγωγικά συνειδητή προσέγγιση, κινδυνεύει να περιορίσει επαγγελματικά και παιδαγωγικά το ρόλο του εκπαιδευτικού και όχι να τον ενισχύσει. Όπως υποστηρίζεται η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση δεν είναι πάντα μια αμιγώς τεχνική επιλογή αλλά μπορεί να είναι πολιτική, οικονομική και παιδαγωγική ταυτόχρονα, καθώς μπορεί, υπό προϋποθέσεις, να συρρικνώσει και όχι μόνο να ενισχύσει τον ρόλο του εκπαιδευτικού.

Θεωρητικό πλαίσιο: τεχνο-ουτοπισμός και «τεχνο-λύση»

Απο τις αρχές της δεκαετίας του 1990 ο θεωρητικός των μέσων Neil Postman είχε προειδοποιήσει για όσα ονόμασε «τεχνοπώλιο»: μια κοινωνία στην οποία η τεχνολογία δεν λειτουργεί απλώς ως εργαλείο στην υπηρεσία του ανθρώπου, αλλά αποκτά τη δική της αυτόνομη εξουσία, αναδιαμορφώνοντας θεσμούς όπως το σχολείο γύρω από τη δική της λογική—όσον αφορά την αποδοτικότητα και τη μέτρηση. Η κριτική αυτή προηγήθηκε κατά δεκαετίες της σημερινής συζήτησης για την τεχνητή νοημοσύνη, όμως το βασικό ερώτημα παραμένει το ίδιο, ποιος αποφασίζει τελικά τι σημαίνει «καλή διδασκαλία» —ο εκπαιδευτικός ή το λογισμικό;

Ο όρος «τεχνο-λύση» (techno-solution) περιγράφει αυτή την τάση να αντιμετωπίζονται σύνθετα παιδαγωγικά και κοινωνικά ζητήματα, όπως η ανισότητα στην εκπαίδευση, η

υποκίνηση των μαθητών αλλά και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σαν να επρόκειτο για τεχνικά προβλήματα που αρκεί η κατάλληλη εφαρμογή (app) για να λυθούν. Ο ερευνητής Larry Cuban, σε μελέτη του για την ιστορία της τεχνολογίας στα αμερικανικά σχολεία, είχε ήδη επισημάνει ότι οι υπολογιστές παρέμεναν συστηματικά «υπερεκτιμημένοι και υποχρησιμοποιημένοι» (oversold and underused) στην πράξη, καθώς οι υποσχέσεις των προμηθευτών τεχνολογίας σπάνια συνοδεύονταν από αντίστοιχη αλλαγή στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Το εύρημα αυτό παραμένει διαχρονικό και επίκαιρο, αφού κάθε νέο κύμα τεχνολογίας από τους διαδραστικούς πίνακες μέχρι τα σημερινά εργαλεία γενετικής τεχνητής νοημοσύνης διαρκώς συνοδεύεται από ανάλογες υποσχέσεις για ολικό μετασχηματισμό της μάθησης.

Ο σύγχρονος ερευνητής Neil Selwyn, στο βιβλίο του «Should Robots Replace Teachers?» (2019), προχωράει ένα βήμα παραπέρα, εξετάζοντας συγκεκριμένα πώς τεχνολογίες όπως τα αυτόνομα εκπαιδευτικά ρομπότ, τα «έξυπνα» συστήματα διδασκαλίας (intelligent tutoring systems) και η ανάλυση μαθησιακών δεδομένων (learning analytics) θέτουν σε αμφισβήτηση ικανότητες που θεωρούνταν μέχρι πρότινος αποκλειστικά ανθρώπινες όπως δηλαδή την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική διάσταση της διδασκαλίας. Ο Selwyn δεν απορρίπτει την τεχνολογία, αλλά επιμένει ότι κάθε ένταξή της στην εκπαίδευση πρέπει να παρουσιάζεται ως συνειδητή επιλογή αξιών και όχι ως αναπόφευκτη τεχνική πρόοδος.

Η συζήτηση για την ψηφιακή ουτοπία περιστρέφεται γύρω από την παρουσίαση της τεχνολογικής αλλαγής ως κάτι αναπόφευκτο και ουδέτερο δηλαδή σαν φυσικό φαινόμενο και όχι σα μια σειρά συγκεκριμένων επιλογών πολιτικής, χρηματοδότησης και σχεδιασμού. Οι φράσεις που συνοδεύουν συνήθως την προώθηση νέων εκπαιδευτικών τεχνολογιών είναι 3 όροι επανάσταση, μετασχηματισμός και σχολείο του μέλλοντος. Συνεπώς με τα παραπάνω σταματάει κάθε κριτικής, γιατί όποιος αμφισβητεί την αξία ενός εκπαιδευτικού εργαλείου (ΤΠΕ, ΤΝ) κινδυνεύει να χαρακτηριστεί οπισθοδρομικός ή ακόμη και ενάντιος στην πρόοδο. Η αμφισβήτηση αυτού ακριβώς του δίπολου, πρόοδος εναντίον οπισθοδρόμησης, αποτελεί κεντρικό στοιχείο της κριτικής που αναπτύσσεται στο παρόν άρθρο. Έτσι δεν πρόκειται για την επιλογή «τεχνολογία ή όχι», αλλά για το ποια τεχνολογία, σχεδιασμένη από ποιον, με ποιους σκοπούς και με τη συμμετοχή ποιων φορέων.

Οι ΤΠΕ στο ελληνικό σχολείο: μια σύντομη αναδρομή

Στην Ελλάδα, η συστηματική ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση ξεκίνησε ουσιαστικά με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Πληροφορικής (ΔΕΠΠΣ) τα έτη 2001-2002, το οποίο αποτέλεσε την πρώτη ολοκληρωμένη πρόταση του τότε Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την αξιοποίηση της τεχνολογίας στη διδασκαλία, όπως περιγράφεται σε βασικά εγχειρίδια της περιόδου (Κόμης, 2004· Μακράκης, 2000). Έπειτα ακολούθησαν διαδοχικά προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού και, πιο πρόσφατα, η πρωτοβουλία του «Ψηφιακού

Σχολείου». Η πανδημία της Covid-19 λειτούργησε ως καταλύτης αυτής της διαδικασίας, αναγκάζοντας το σύνολο σχεδόν του εκπαιδευτικού κόσμου να στραφεί και χωρίς επαρκή προετοιμασία, σε πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης και σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν μέσα και μετά την περίοδο αυτή δείχνουν μια εικόνα πιο σύνθετη από την απλή αφήγηση της «ψηφιακής προόδου». Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται γενικά εξοικειωμένοι με τη βασική χρήση των νέων τεχνολογιών, αν και βασικό εμπόδιο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη παραμένουν οι ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή και η ανεπαρκής, αποσπασματική επιμόρφωση, παρά την αυξημένη ανάγκη κατάρτισης στις νέες μεθοδολογίες διδασκαλίας από απόσταση. Το εύρημα αυτό υπενθυμίζει ότι η απλή διάθεση εξοπλισμού δεν συνεπάγεται αυτόματα αλλαγή στην παιδαγωγική πρακτική, όπως άλλωστε είχε ήδη επισημάνει ο Cuban για τη διεθνή εμπειρία.

Είναι ενδεικτικό ότι η ελληνική εμπειρία της τηλεεκπαίδευσης τον καιρό της πανδημίας (Covid19), αν και δημιούργησε πρωτόγνωρη εξοικείωση με ψηφιακά εργαλεία σε σύντομο χρονικό διάστημα, δεν συνοδεύτηκε πάντα από ανάλογη παιδαγωγική επεξεργασία για το τί σημαίνει «καλή» διδασκαλία μέσα σε ένα ψηφιακό περιβάλλον. Πολλοί εκπαιδευτικοί αναπαρήγαγαν απλώς την παραδοσιακή, μετωπική διδασκαλία μέσα από μια οθόνη, χωρίς επαρκή χρόνο ή καθοδήγηση για να ξανασχεδιάσουν ουσιαστικά τη διδακτική τους προσέγγιση με βάση τις ιδιαιτερότητες του νέου μέσου. Η εμπειρία αυτή αποτελεί, ίσως, το πιο πρόσφατο και ζωντανό ελληνικό παράδειγμα του τι μπορεί να σημαίνει η βεβαιωμένη τεχνολογική ένταξη χωρίς επαρκή προετοιμασία του εκπαιδευτικού σώματος.

Η αποδόμηση του ρόλου του εκπαιδευτικού: το σενάριο της αποεπαγγελματοποίησης

Η πρώτη και άμεση μορφή κινδύνου που εντοπίζει η κριτική βιβλιογραφία αφορά αυτό που θα μπορούσε να ονομαστεί «αποδεξιοποίηση» (deskilling) του εκπαιδευτικού. Όταν η διδασκαλία οργανώνεται γύρω από έτοιμα ψηφιακά πακέτα μαθημάτων, προκαθορισμένα σενάρια διδασκαλίας και αυτοματοποιημένα συστήματα αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός μετατοπίζεται σταδιακά από τον ρόλο του δημιουργού της μάθησης και μετατρέπεται σε έναν απλό διαχειριστή ή «συντονιστή» μιας ήδη προγραμματισμένης διαδικασίας. Ο Selwyn (2019) περιγράφει το ζήτημα αυτό μέσα από το παράδειγμα εργαλείων όπως το λογισμικό ανίχνευσης λογοκλοπής, το οποίο, αν και φαινομενικά βελτιώνει την ποιότητα της αξιολόγησης, μπορεί ταυτόχρονα να υπονομεύσει τη σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή, μετατρέποντας κάθε εργασία σε δυνητική ύποπτη πράξη προς έλεγχο.

Ομως, το φαινόμενο της αποδεξιοποίησης, έχει ξεφύγει από τα στενά τεχνικά όρια του όρου και συνδέεται με τις γενικότερες τάσεις, οι οποίες οδηγούν με σταθερά βήματα προς την εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης. Όπως επισημαίνει ο Ben Williamson

στο έργο του «Big Data in Education» (2017), η αυξανόμενη εισαγωγή στην εκπαίδευση εκπαιδευτικής τεχνολογίας μέσω διάφορων εμπορικών πλατφορμών οδηγεί στην μετατροπή των εκπαιδευτικών σε απλούς τεχνικούς που απλώς εφαρμόζουν έτοιμες ψηφιακές λύσεις. Αυτές είναι σχεδιασμένες από εξωτερικές εταιρείες, χωρίς καμία συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών για να σχεδιάζουν οι ίδιοι τη διδασκαλία τους με βάση την παιδαγωγική τους κρίση. Η τάση αυτή ενισχύεται όταν η επιλογή του εκπαιδευτικού λογισμικού γίνεται σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης ή διεύθυνσης σχολείου, χωρίς ουσιαστική συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό ή έστω στην αξιολόγησή του.

Δεδομένα, μετρήσεις και η «αθέατη» επιτήρηση

Υπάρχει και μια δεύτερη διάσταση του κινδύνου λιγότερο ορατή, που έχει να κάνει με τη συστηματική συλλογή δεδομένων μέσω συστημάτων διαχείρισης μάθησης (Learning Management Systems LMS), εφαρμογών διαχείρισης τάξης και εργαλείων ανάλυσης μαθησιακής συμπεριφοράς. Ο Williamson το αναφέρει ως δεδομενοποίηση (datafication) της εκπαίδευσης. Έτσι η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών μέσα στο ψηφιακό περιβάλλον μαθαίνεται, καταγράφεται, αποθηκεύεται και αναλύεται, μέσα από έναν συνεχή μηχανισμό παρακολούθησης ξεπερνώντας τον παραδοσιακό έλεγχο στην τάξη. Η καταγραφή αυτή δεν αφορά μόνο τους μαθητές σε πολλά συστήματα καταγράφεται εξίσου η δραστηριότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού με το πόσο συχνά συνδέεται στην πλατφόρμα, πόσο γρήγορα απαντά και πόσο «ενεργός» εμφανίζεται, μετατρέποντας δεδομένα που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά σε δείκτες διοικητικής αξιολόγησης της απόδοσής του.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι εφαρμογές διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητών που είναι διαδεδωμένες σε σχολεία διεθνώς και οι οποίες υπόσχονται ενίσχυση της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης, αλλά ταυτόχρονα συλλέγουν λεπτομερή δεδομένα συμπεριφοράς για να αξιοποιηθούν πέρα από τη αρχική παιδαγωγική πρόθεση. Η ερευνητική βιβλιογραφία γύρω από τη «δεδομενοποίηση» της παιδικής ηλικίας προειδοποιεί ότι η μετατροπή αυτής της διαρκούς καταγραφής σε καθημερινότητα, ήδη από τη σχολική ηλικία, εξοικειώνει τόσο μαθητές όσο και εκπαιδευτικούς με μορφές επιτήρησης που παλιότερα θα θεωρούνταν προβληματικές, χωρίς να γίνεται πάντα σαφές το ποιος τελικά έχει πρόσβαση σε αυτά τα δεδομένα και για ποιον σκοπό.

Η κατάσταση αυτή δημιουργεί κάτι που θα μπορούσε να ονομαστεί «μετρήσιμη επαγγελματική ταυτότητα» δηλαδή ο εκπαιδευτικός αξιολογείται ολόενα και περισσότερο μέσα από τα ψηφιακά ίχνη του, τον χρόνο σύνδεσής του, την ταχύτητα ανταπόκρισης του και τον όγκο του υλικού που αναρτά. Όλοι αυτοί οι δείκτες μετρούν εύκολα ποσοτικοποιήσιμες συμπεριφορές, αλλά δεν μπορούν να αποτυπώσουν την ποιότητα μιας παιδαγωγικής σχέσης, τη σοφία μιας έγκαιρης παρέμβασης ή τη διακριτική στήριξη σε έναν μαθητή που δυσκολεύεται. Ο κίνδυνος είναι διπλός από τη μία να θεωρείται «καλός» ένας εκπαιδευτικός όποιος απλώς παράγει περισσότερα και μετρήσιμα ίχνη δραστηριότητας, από την άλλη να αποθαρρυνεται κάθε μορφή παιδαγωγικής εργασίας,

σκέψη, προετοιμασίας, και στήριξη των μαθητών τα οποία δεν αφήνουν κανένα ψηφιακό αποτύπωμα με συνέπεια να παραμένουν αόρατα στα μάτια κάθε συστήματος αξιολόγησης που βασίζεται σε δεδομένα.

Η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης και η βιομηχανία EdTech

Σε όλα αυτά τα εργαλεία που παρουσιάζονται ως παιδαγωγικές καινοτομίες κρύβεται μια ραγδαία εξελισσόμενη βιομηχανία εκπαιδευτικής τεχνολογίας (EdTech), με σαφή εμπορικά συμφέροντα. Η Shoshana Zuboff, στο έργο της «Η Εποχή του Καπιταλισμού Επιτήρησης» (2019), περιγράφει πώς μεγάλες τεχνολογικές εταιρείες μετατρέπουν την ανθρώπινη εμπειρία, συμπεριλαμβανομένης της εκπαιδευτικής, σε πρώτη ύλη και παράγουν δεδομένα για να μπορούν να τα αξιοποιήσουν στη συνέχεια εμπορικά. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο δεν αποτελεί μόνο τον αποδέκτη της όποια τεχνολογικής προόδου συντελείται, αλλά και το πεδίο μέσα στο οποίο θα εισχωρήσει μια αγορά που το συμφέρον της είναι να προωθεί διαρκώς τη χρήση προϊόντων, χωρίς να έχει πάντοτε το καλύτερο παιδαγωγικό αποτέλεσμα.

Το παραπάνω ζήτημα έχει ιδιαίτερη βαρύτητα αν αναλογιστούμε ότι οι αποφάσεις προμήθειας του οποιουδήποτε εκπαιδευτικού λογισμικού συχνά λαμβάνονται σε επίπεδο υπουργείου ή μεγάλων εκπαιδευτικών οργανισμών, με περιορισμένη διαφάνεια ως προς τα κριτήρια επιλογής και ελάχιστη συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η κατάσταση αυτή φέρνει στο προσκήνιο, πλέον σε ψηφιακό επίπεδο, μια παλαιότερη ανησυχία της εκπαιδευτικής κοινότητας, ότι οι όποιες μεταρρυθμίσεις γίνονται «από πάνω προς τα κάτω» αγνοούν την τεχνογνωσία και την κρίση αυτών που βρίσκονται καθημερινά μέσα στην τάξη.

Η ψευδαίσθηση της «εξατομικευμένης μάθησης»

Ένα από τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούνται συχνά υπέρ της τεχνολογικής διείσδυσης στην εκπαίδευση είναι η υπόσχεση της «εξατομικευμένης μάθησης». Σύμφωνα με το παραπάνω τα συστήματα προσαρμοστικής διδασκαλίας (adaptive learning systems) είναι ψηφιακά περιβάλλοντα που έχουν την δυνατότητα να προσαρμόζουν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο που τους δίνεται στον ρυθμό και τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Παρόλα αυτά όσο κι αν φαίνεται ελκυστικό και καινοτόμο εύλογα δημιουργεί πολλά και σοβαρά ερωτήματα. Οι Sellar και Hogan, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφική επισκόπηση του Williamson, παρατηρούν ότι πίσω από τη φράση περί εξατομικευσης κρύβεται συχνά μια στρατηγική διαταραχής (disruption) του παραδοσιακού σχολείου, με κίνδυνο την περαιτέρω αποδεξιοποίηση (αποεπαγγελματοποίηση) του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να εφαρμόσει άκριτα, χωρίς να έχει τη δυνατότητα να σχεδιάσει, τη μαθησιακή διαδρομή του κάθε μαθητή, όπως αυτή έχει ήδη οριστεί από τον αλγόριθμο του λογισμικού.

Ακόμη, η «εξατομικευση» μέσω αλγορίθμων συχνά περιορίζει αντί να διευρύνει το περιεχόμενο της μάθησης, καθώς τα συστήματα αυτά έχουν την τάση να προτείνουν

διαδρομές που είναι εύκολα μετρήσιμες κατηγοριοποιώντας μόνο μέσω ασκήσεων κλειστού τύπου παραβλέποντας άλλες πιο σύνθετες, πιο δημιουργικές δραστηριότητες που δύσκολα μπορούν να μετατραπούν σε δεδομένα προς ανάλυση. Το τελικό αποτέλεσμα λοιπόν μπορεί να είναι μια μάθηση φαινομενικά προσαρμοσμένη στον κάθε μαθητή αλλά στην πραγματικότητα όμως είναι "κομμένη και ραμμένη" στα πλαίσια των δυνατοτήτων μέτρησης του ίδιου του λογισμικού.

Το ψηφιακό χάσμα ως κρυφός πολλαπλασιαστής ανισοτήτων

Μια παράμετρος που συχνά είναι κρυμμένη πίσω από το αφήγημα της ψηφιακής προόδου είναι το ίδιο το ψηφιακό χάσμα, δηλαδή όχι μόνο η άνιση πρόσβαση των μαθητών/εκπαιδευτικών σε συσκευές και σύνδεση στο διαδίκτυο, αλλά και περιορισμένη ικανότητα ορισμένων για ουσιαστική και κριτική αξιοποίησης της τεχνολογίας. Η έρευνα στο τομέα αυτό ασχολείται από τη μια με το ψηφιακό χάσμα που δημιουργείται όσον αφορά την πρόσβαση σε υποδομές, και από την άλλη σε ένα «δεύτερο» χάσμα το οποίο αφορά τις δεξιότητες αξιοποίησης αυτών των υποδομών με τέτοιο τρόπο που να ενισχύει τη μάθηση. Όταν η τεχνολογική ένταξη γίνεται με γρήγορους ρυθμούς χωρίς επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, χωρίς τη δημιουργία υποδομών ελοχεύει ο κίνδυνος η ψηφιακή καινοτομία να διευρύνει, τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες.

Έτσι αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό γιατί όσοι για παράδειγμα διδάσκουν σε σχολικές μονάδες χωρίς τις υποδομές μεγάλων σχολείων ή σε απομακρυσμένες περιοχές καλούνται συχνά να αναπληρώσουν με προσωπική προσπάθεια και αυτοσχεδιασμό τα κενά ενώ τεχνολογικού εκσυγχρονισμού που σχεδιάστηκε και προωθήθηκε χωρίς να λάβει υπόψη του τις τοπικές συνθήκες. Η ανισότητα αυτή στην εφαρμογή μετατρέπεται έτσι σε πρόσθετο φόρτο εργασίας για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος σπάνια αναγνωρίζεται αλλά και αποζημιώνεται.

Επαγγελματική ταυτότητα και αυτονομία του εκπαιδευτικού στην ψηφιακή τάξη

Όμως αξίζει να σταθούμε και στο ζήτημα της επαγγελματικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού. Παραδοσιακά θεωρούνταν ως στοχαζόμενος επαγγελματίας (reflective practitioner) καθώς είχε τη δυνατότητα να παίρνει διαρκώς παιδαγωγικές αποφάσεις με βάση την κρίση του, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία του στις ανάγκες της τάξης που καλούνταν κάθε φορά να διδάξει. Όσο περισσότερο η διδασκαλία του "εμπλουτίζεται" από λογισμικό με προκαθορισμένη λειτουργία, με σταθερό περιεχόμενο και προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης και ανατροφοδότησης, τόσο περισσότερο περιορίζεται η αυτόνομη παιδαγωγική του κρίση, αν και η ίδια η τεχνολογία δεν είχε αρχικά αυτόν τον σκοπό.

Ερευνητές στις μελέτες τους για την «ενδυνάμωση» των εκπαιδευτικών μέσω των νέων τεχνολογιών υποστηρίζουν ότι, όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός συμμετέχει στον σχεδια-

σμό ή στην προσαρμογή του ψηφιακού υλικού στις ανάγκες της τάξης του τότε η τεχνολογία μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά. Ακόμη αφαιρεί χρόνο από τις διοικητικές εργασίες ώστε να τον αφιερώσει σε μια πιο ουσιαστική παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων θα μπορούσε να περιλαμβάνει επιτροπές εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση νέων ψηφιακών εργαλείων καθώς και πιλοτικά προγράμματα όπου οι ίδιοι οι διδάσκοντες να δοκιμάζουν και να παρέχουν ανατροφοδότηση πριν την υιοθέτηση ενός λογισμικού. Επιπλέον οι διαδικασίες διαβούλευσης μεταξύ εκπαιδευτικών, διοίκησης και προγραμματιστών κατά το στάδιο ανάπτυξης ή προσαρμογής των τεχνολογιών θα οδηγούσε στην κατάλληλη διαμόρφωση τους.

Τέλος η δυνατότητα για προσαρμογή του υλικού στην σχολική μονάδα ή εκπαιδευτικό, τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τη μεθοδολογία του, μπορεί να εξασφαλίσει ότι η τεχνολογία θα ανταποκρίνεται πραγματικά στις ανάγκες της εκάστοτε τάξης. Το κρίσιμο ερώτημα που δημιουργείται δεν είναι τόσο η τεχνολογία ναί ή όχι αλλά το ποιος σχεδιάζει, ποιος αποφασίζει και ποιος έχει τον τελευταίο λόγο στη σχέση εκπαιδευτικού και εργαλείου που καλείται κάθε φορά να χρησιμοποιήσει.

Η γενετική τεχνητή νοημοσύνη: νέα σύνορα, νέοι κίνδυνοι

Τα εργαλεία γενετικής τεχνητής νοημοσύνης (Generative AI), με πιο γνωστό το ChatGPT από τον Νοέμβριο του 2022, έφερε στο προσκήνιο τη συζήτηση για το ρόλο του εκπαιδευτικού στη νέα αυτή εποχή. Η UNESCO, αναγνωρίζοντας το μέγεθος της πρόκλησης, δημοσίευσε το 2023 τον πρώτο παγκόσμιο οδηγό «Guidance for Generative AI in Education and Research», τονίζοντας ότι περίπου από ένα στα δέκα εκπαιδευτικά ιδρύματα παγκοσμίως διαθέτουν, τη στιγμή της δημοσίευσης, επίσημη πολιτική για τη χρήση αυτών των εργαλείων. Ο οδηγός επισημαίνει, ότι τα σημερινά μοντέλα εκπαιδεύονται με δεδομένα που αντανακλούν τις αξίες και τις κοινωνικές νόρμες του παγκόσμιου Βορρά, αυτό ενέχει κίνδυνο διεύρυνσης, αντί μείωσης, των ψηφιακών ανισοτήτων μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων και πληθυσμών.

Παραβλέποντας για λίγο την ακαδημαϊκή εντιμότητα (εξίσου σημαντική), δηλαδή την ευκολία με την οποία ένας μαθητής μπορεί σήμερα να παράγει μια εργασία χωρίς δική του σκέψη, η πιο ουσιαστική ανησυχία αφορά τη σταδιακή μετατόπιση της αυθεντίας γνώσης από τον εκπαιδευτικό προς το ίδιο το εργαλείο. Όταν ένας μαθητής μπορεί να λάβει άμεση, καθαρή απάντηση σε οποιαδήποτε ερώτηση του από ένα chatbot, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναγκαστικά αλλάζει. Βέβαια αν αλλάζει προς μια πιο σύνθετη μορφή καθοδήγησης, κριτική αξιολόγηση των πηγών, καλλιέργεια βαθύτερης κατανόησης ή αν απλώς περιορίζεται σε έναν επόπτη χρήσης εργαλείων που ο ίδιος δεν σχεδίασε και δεν ελέγχει, αυτό είναι υπό διερεύνηση.

Αυτό αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα όταν μιλάμε για πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευσης, όπου ο μαθητής βρίσκεται ακόμη στο στάδιο της διαμόρφωσης των βασικών δεξιοτήτων κριτικής σκέψης χωρίς να διαθέτει ακόμη την ωριμότητα να αξιολο-

γήσει την αξιοπιστία μιας απάντησης που δίνεται από ένα σύστημα τεχνητής νοημοσύνης. Συγκρίνοντας ένα βιβλίο ή μια εγκυκλοπαίδεια με τα εργαλεία γενετικής τεχνητής νοημοσύνης θα δούμε ότι αυτά έχουν την δυνατότητα να παρουσιάζουν τις πληροφορίες τους με μια σιγουριά ανεξάρτητα από το αν είναι ακριβείς ή όχι. Ο εκπαιδευτικός καλείται έτσι να αναλάβει έναν νέο, πιο απαιτητικό ρόλο, να διδάξει τους μαθητές του πώς να αμφισβητούν ακόμη και τις πιο πειστικές ψηφιακές απαντήσεις, σε μια εποχή όπου η έννοια της αξιοπιστίας πηγής αλλάζει με γρήγορους ρυθμούς.

Ο αντίλογος: η τεχνολογία ως εργαλείο, όχι υποκατάστατο

Παρουσιάζοντας τα ψηφιακά εργαλεία αποκλειστικά και μόνο ως απειλή θα ήταν μονόπλευρο και απόλυτο. Ο Selwyn στο έργο του, παρά την κριτική του στάση δεν υποστηρίζει την απόρριψη της τεχνολογίας αλλά προτείνει να γίνει ο σχεδιασμός της ανθρωποκεντρικά, με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως πρωταγωνιστές. Δεδομένα από έρευνες, δείχνουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τα οφέλη από τις ψηφιακές τεχνολογίες, όσον αφορά τη εύρεση αξιόπιστων πηγών αλλά δέχεται επίσης ότι συμβάλουν και στην ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Όμως οι φόβοι για υποβάθμιση του ίδιου του ρόλου τους δεν φαίνεται, τουλάχιστον προς το παρόν, να κυριαρχούν στη συνείδηση της πλειοψηφίας του εκπαιδευτικού σώματος.

Η UNESCO, στον ίδιο οδηγό του 2023, δεν προτείνει την αποχή από την τεχνολογία αλλά τη ρύθμιση της με σαφείς όρους που αφορούν την προστασία δεδομένων, διαφάνεια, ενίσχυση και βέβαια όχι την υποκατάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού και προτείνει την επένδυση σε ουσιαστική επιμόρφωση πριν από κάθε εφαρμογή νέων εργαλείων στην τάξη. Η θέση αυτή συμπίπτει με μια ευρύτερη τάση της σύγχρονης βιβλιογραφίας που υποστηρίζει ότι ο κίνδυνος δεν βρίσκεται στην ίδια την τεχνολογία αλλά στον τρόπο που αυτή σχεδιάζεται, επιβάλλεται και αξιοποιείται αφήνοντας εκτός όσους καλούνται να τη χρησιμοποιήσουν καθημερινά.

Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι η ισορροπία ανάμεσα σε ευκαιρίες και κινδύνους διαμορφώνεται συνεχώς από τις ίδιες τις επιλογές εκπαιδευτικής πολιτικής. Χώρες που έχουν επενδύσει συστηματικά σε δια βίου και παιδαγωγικά προσανατολισμένη επιμόρφωση εκπαιδευτικών πριν από την εισαγωγή νέων τεχνολογιών τείνουν να καταγράφουν πιο θετική αποδοχή και μικρότερες ανησυχίες για αποεπαγγελματοποίηση τους. Ενώ σε εκπαιδευτικά συστήματα όπου η τεχνολογία εισάγεται βεβιασμένα, εξαιτίας εξωτερική πίεση που είτε αυτή προέρχεται από μια κρίση, όπως η πρόσφατη πανδημία (Covid19), είτε από τον ανταγωνισμό διεθνών εκπαιδευτικών κατατάξεων η άρνηση και οι ανησυχίες είναι μεγαλύτερες.

Η ελληνική πραγματικότητα: ανάμεσα στον ενθουσιασμό και την ανεπαρκή υποστήριξη

Στην Ελλάδα τώρα το ζήτημα της τεχνολογικής ένταξης στην εκπαίδευση εμφανίζεται ως ένα νόμισμα με δυο όψεις. Από τη μία, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται θετικοί απέναντι στις δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ, επηρεασμένοι από την εμπειρία τους κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης στην πανδημία. Από την άλλη, όπως έχει καταγραφεί επανειλημμένα στην ελληνική βιβλιογραφία, εμπόδιο παραμένει η έλλειψη επαρκούς και συστηματικής επιμόρφωσης, όπως επίσης και οι ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή, παράγοντες που περιορίζουν τη δυνατότητα ουσιαστικής παιδαγωγικής αξιοποίησης της τεχνολογίας.

Σε πρόσφατη έρευνα για τη χρήση ψηφιακών μέσων στα ελληνικά σχολεία καταγράφηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ως κύριους κινδύνους από τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογία την αυξημένη έκθεση σε αναξιόπιστη ή παραπλανητική πληροφορία και την εξασθένηση δεξιοτήτων, όπως η γραπτή έκφραση των μαθητών, ενώ ο φόβος για ουσιαστική υποβάθμιση του ρόλου τους εμφανίστηκε λιγότερο έντονος σε σύγκριση με άλλες χώρες. Το εύρημα αυτό επουδενί δεν σημαίνει ότι ο κίνδυνος της αποεπαγγελματοποίησης-αποδεξιοποίησης είναι ανύπαρκτος στην ελληνική πραγματικότητα. Προς το παρόν βέβαια, γίνεται αντιληπτός περισσότερο μέσω ζητημάτων που άπτονται της ποιότητας πληροφορίας και δεξιοτήτων, και όχι ως απειλή για την επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού.

Ένα άλλο ζήτημα που προκύπτει μέσα από την ελληνική σχολική πραγματικότητα είναι πώς θα γίνει η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες. Τα προγράμματα επιμόρφωσης στις ΤΠΕ, αφορούν την εισαγωγή και τα τεχνικά γνωρίσματά τους δηλαδή πώς λειτουργεί μια πλατφόρμα ή μια εφαρμογή και λιγότερο τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά τους. Κατα συνέπεια δεν γίνεται επιμόρφωση για το πώς να αξιολογεί κανείς ένα συγκεκριμένο ψηφιακό εργαλείο, αν πράγματι εξυπηρετεί συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους ή απλώς αναπαράγει ψηφιακά μια παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία. Η έλλειψη αυτή κριτικής επιμόρφωσης μετατοπίζει σε μεγάλο βαθμό στον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά το βάρος να αποφασίσει μόνος του πώς θα εισάγει την τεχνολογία στη διδασκαλία του, χωρίς να έχει την απαραίτητη θεσμική στήριξη ή τον χρόνο που απαιτεί ένα τέτοιο εγχείρημα.

Προς μια κριτική και συμμετοχική ένταξη των ΤΠΕ

Σύμφωνα με τα παραπάνω προκύπτει ότι για να αντιμετωπιστούν οι κρυφοί κίνδυνοι της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση δεν απαιτείται απόρριψη της τεχνολογίας, αλλά αλλαγή στον τρόπο λήψης των αποφάσεων.

Πρώτη ενέργεια είναι η επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού και των πλατφορμών και για αυτό το σκοπό θα πρέπει να περιλαμβάνει μια ουσιαστική και εις βάθος διαβούλευση με το ίδιο το εκπαιδευτικό σώμα, και όχι μόνο με τους προμηθευτές

ή τα διοικητικά στελέχη. Για αυτό το σκοπό θα μπορούσε να θεσμοθετηθεί η δημιουργία μόνιμων επιτροπών εκπαιδευτικών σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Αυτές θα είναι επιφορτισμένες με το ρόλο να συμμετέχουν υποχρεωτικά στη διαδικασία αξιολόγησης και επιλογής νέων ψηφιακών εργαλείων, είτε μέσω πιλοτικών προγραμμάτων είτε με τακτικές ανατροφοδοτήσεις πριν από την εισαγωγή της νέας τεχνολογίας.

Δεύτερη ενέργεια είναι η επιμόρφωση να μετατοπιστεί από την απλή τεχνική ενημέρωση και εξοικείωση σε μια πιο παιδαγωγική κατάρτιση, που να εφοδιάζει τον εκπαιδευτικό με εργαλεία με τα οποία θα αξιολογεί το κατά πόσο ένα εκπαιδευτικό λογισμικό εξυπηρετεί πραγματικά συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους.

Τρίτη ενέργεια είναι η διαφάνεια των δεδομένων που συλλέγονται, χρησιμοποιούνται και αφορούν τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς. Όλο αυτό θα πρέπει να αποτελεί εκ των προτέρων προϋπόθεση και όχι εκ των υστέρων διευκρίνιση. Κάθε νέα τεχνολογική εφαρμογή που θα εισαχθεί στο σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να έχει αυστηρές πολιτικές προστασίας δεδομένων με εποπτεία συλλογικών οργάνων που θα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί, γονείς και μέλη της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Συμπεράσματα

Η σχέση του παιδαγωγού με την τεχνολογία δεν είναι αυτή που συχνά παρουσιάζεται δηλαδή μια απλή ιστορία με θέμα το πόσο γρήγορα θα ενσωματωθεί το επόμενο εργαλείο στη σχολική πραγματικότητα. Είναι μια βαθύτερη διαδικασία διερεύνησης πάνω στο ποιος σχεδιάζει τη μάθηση, ποιος ελέγχει τα δεδομένα που βγαίνουν από την εφαρμογή μέσα στην τάξη και τελικά ποιός είναι αυτός που αποφασίζει τι αξίζει να διδαχθεί και με ποιόν τρόπο. Οι κίνδυνοι που επισημάνθηκαν της αποεπαγγελματοποίησης-αποδεξιοποίησης, της συλλογής των δεδομένων - δεδομενοποίησης, της εμπορευματοποίησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, αλλά και οι νεότερες προκλήσεις της γενετικής τεχνητής νοημοσύνης (Generative AI) δεν είναι σοβαροί λόγοι απόρριψης της, αλλά μια υπενθύμιση ότι οποιαδήποτε τεχνολογική επιλογή στην εκπαίδευση δεν έχει ουδέτερο χαρακτήρα.

Εν κατακλείδι η έννοια ψηφιακή ουτοπία αποδεικνύεται ότι είναι λιγότερο ουτοπία και περισσότερο μια πολιτική επιλογή. Αν λοιπόν οι ΤΠΕ ενισχύσουν ή υπονομεύσουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ενεργή συμμετοχή του στον σχεδιασμό τους. Έτσι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την επιλογή και την κριτική αποτίμηση των εργαλείων που καλείται να χρησιμοποιήσει χωρίς να αταχόδεχεται ως έτοιμες αποφάσεις που έρχονται από αλλού. Η σύγχρονη έρευνα φανερώνει ότι μια τέτοια ουσιαστική συμμετοχή, συνδυασμένη με επαρκή επιμόρφωση και διαφάνεια, παραμένει το μόνο αξιόπιστο εργαλείο απέναντι στους κρυφούς κινδύνους, μιας νέας τεχνολογίας που θα μπορούσε να μετατρέψει τον παιδαγωγό από δημιουργό μάθησης σε απλό διαχειριστή λογισμικού.

Αυτο όμως που απομένει ως ένα αναπάντητο ερώτημα δεν είναι αν το σχολείο θα συνεχίσει να ενσωματώνει στους κόλπους του περισσότερη τεχνολογία αν και κάτι τέτοιο είναι πλέον αναπόφευκτο, αλλά αν η διαδικασία της ενσωμάτωσης θα γίνει με όρους που θέτει η ίδια η εκπαιδευτική κοινότητα, ή με όρους της αγοράς εκπαιδευτικής τεχνολογίας για τα δικά της διαφορετικά συμφέροντα. Δίνοντας απάντηση σε αυτό το ερώτημα θα διευκρινιστεί αν η αλληλεπίδραση της τεχνολογίας με τον παιδαγωγό θα συμβάλει στην ενίσχυση ή στη σταδιακή μεταμόρφωση των στοιχείων εκείνων που κάνει τη διδασκαλία βαθιά ανθρώπινη .

Βιβλιογραφία

- Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Komis, V. (2004). *Eisagogi stis Ekpaideftikes Efarmoges ton Technologion tis Pliroforias kai ton Epikoinonion*. Athina: Ekdoseis Neon Technologion.
- Makrakis, V. (2000). *Ypermesa stin Ekpaidefsi: Mia Koinoniko-epoikodomistiki Prosengisi*. Athina: Ekdoseis Metaichmio.
- Miao, F. & Holmes, W. (2023). *Guidance for Generative AI in Education and Research*. Paris: UNESCO.
- Postman, N. (1992). *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*. New York: Alfred A. Knopf.
- Selwyn, N. (2019). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Cambridge: Polity Press.
- Williamson, B. (2017). *Big Data in Education: The Digital Future of Learning, Policy and Practice*. London: SAGE.
- Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. New York: PublicAffairs.

Τεχνητή νοημοσύνη και παιχνιδοποίηση στο Scratch για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Κράββαρης Δημήτριος, Δρ

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία του προγραμματισμού με το περιβάλλον Scratch σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η προσέγγισή μας είναι ρητά μαθητοκεντρική. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιούμε έναν πολυτροπικό συνομιλητικό βοηθό (chatbot) με τεχνική ανάκτησης-παραγωγής (RAG), ο οποίος «γνωρίζει» την εκάστοτε άσκηση που έχει αναρτήσει ο εκπαιδευτικός και αναλύει το στιγμιότυπο οθόνης του κώδικα Scratch που ανεβάζει ο μαθητής, επιστρέφοντας εξατομικευμένη ανατροφοδότηση. Η παιχνιδοποίηση υλοποιείται μέσα από το avatar του βοηθού, το οποίο αναβαθμίζεται με κάθε τεκμηριωμένη προσπάθεια. Η πρόταση θεμελιώνεται στη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, στον κονστραξιονισμό (constructionism) και στον καθολικό σχεδιασμό για τη μάθηση. Παρουσιάζουμε το προφίλ αναγκών ανά τύπο δυσκολίας, τον σχεδιασμό της παρέμβασης και τη μεθοδολογία αξιολόγησης. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι μια τέτοια εξατομικευμένη και παιγνιώδης εμπειρία ενισχύει την εμπλοκή, την αυτοπεποίθηση και την επιμονή των μαθητών στο έργο.

Λέξεις-Κλειδιά: Scratch, τεχνητή νοημοσύνη, παιχνιδοποίηση, μαθησιακές δυσκολίες, προγραμματισμός

Artificial intelligence and gamification in Scratch for students with learning difficulties

Kravvaris Dimitrios, Ph.D.

Abstract

This paper presents an instructional proposal concerning the teaching of programming with Scratch to students with learning difficulties. Our approach is explicitly learner-centered. More specifically, we employ a multimodal chatbot based on retrieval-augmented generation (RAG), which «knows» the exercise uploaded by the teacher and analyses the screenshot of the Scratch code submitted by the student, returning personalized, scaffolded feedback. Gamification is implemented through the chatbot avatar, which is upgraded with every documented attempt. The proposal is grounded in Self-Determination Theory, constructionism and Universal Design for Learning. We describe a profile of needs for each type of difficulty, the design of the intervention and the evaluation methodology. Success indicators focus on the student rather than on the technological system itself. We can assume that such a personalized and playful learning experience may strengthen engagement, self-confidence and persistence, constituting a promising direction for inclusive computer science education.

Key-Words: Scratch, artificial intelligence, gamification, learning difficulties, programming

Εισαγωγή

Ο προγραμματισμός θεωρείται πλέον βασική δεξιότητα του 21ου αιώνα. Το περιβάλλον Scratch, με τη λογική των οπτικών πλακιδίων (blocks), έχει καθιερωθεί ως ένα από τα πιο διαδεδομένα εργαλεία εισαγωγής των μαθητών στην αλγοριθμική σκέψη, καθώς απομακρύνει το συντακτικό βάρος των κλασικών γλωσσών και επιτρέπει την άμεση οπτική ανατροφοδότηση (Resnick et al., 2009). Ωστόσο, η εικόνα δεν είναι ενιαία για όλους τους μαθητές. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν συχνά πρόσθετα εμπόδια, τα οποία είναι γνωστικά, συναισθηματικά και κινητοποιητικά, και τα οποία δεν καλύπτονται επαρκώς από τις ενιαίες, «μίας διάστασης» διδακτικές προσεγγίσεις (Israel et al., 2015).

Η έρευνά μας εστιάζει ακριβώς σε αυτό το κενό. Πιο αναλυτικά, εξετάζουμε πώς δύο διακριτές, αλλά συμπληρωματικές, τεχνολογικές προσεγγίσεις, δηλαδή α) οι τεχνικές τεχνητής νοημοσύνης και β) η παιχνιδοποίηση, μπορούν να τεθούν στην υπηρεσία συγκεκριμένων αναγκών του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες κατά την εκμάθηση του προγραμματισμού με Scratch. Δεν αντιμετωπίζουμε την τεχνολογία ως αυτοσκοπό. Αντίθετα, κάθε σχεδιαστική επιλογή της πρότασής μας νοηματοδοτείται από μια σαφώς ορισμένη ανάγκη του μαθητή, είτε αυτή αφορά τη μείωση του γνωστικού φορτίου (Anastasaki, 2025) είτε την ενίσχυση του κινήτρου και της αυτοπεποίθησης (Korkmaz, 2016).

Η δομή της εργασίας έχει ως εξής. Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζουμε το θεωρητικό πλαίσιο. Στη συνέχεια περιγράφουμε το προφίλ αναγκών των μαθητών, τον σχεδιασμό της παρέμβασης και ένα ενδεικτικό διδακτικό σενάριο. Τέλος, παρουσιάζουμε τη μεθοδολογία αξιολόγησης, τους δείκτες επιτυχίας και τα συμπεράσματά μας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο προγραμματισμός με Scratch και η υπολογιστική σκέψη

Το Scratch στηρίζεται θεωρητικά στον κονστραξιονισμό του Papert (1980), σύμφωνα με τον οποίο η μάθηση συντελείται αποτελεσματικότερα όταν ο μαθητής κατασκευάζει ενεργά ένα προϊόν με προσωπικό νόημα. Πρόκειται για κρίσιμη παραδοχή. Ο μαθητής δεν εκτελεί απλώς ασκήσεις, αλλά δημιουργεί παιχνίδια, ιστορίες και κινούμενα σχέδια, γεγονός που συνδέει την εκμάθηση των δομών του προγραμματισμού, δηλαδή της ακολουθίας, της επανάληψης και της επιλογής, με τα προσωπικά του ενδιαφέροντα. Επιπλέον, οι Brennan και Resnick (2012) περιγράφουν την υπολογιστική σκέψη ως συνδυασμό εννοιών, πρακτικών και προοπτικών, προσφέροντας ένα χρήσιμο πλαίσιο για την αξιολόγηση της μαθησιακής προόδου πέρα από την απλή ολοκλήρωση ασκήσεων.

Μαθησιακές δυσκολίες και εκμάθηση προγραμματισμού

Οι μαθησιακές δυσκολίες συνιστούν ανομοιογενή κατηγορία. Η δυσλεξία, η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ), η δυσαριθμησία και οι δυσκολίες εργαζόμενης μνήμης επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο την επαφή του μα-

θητή με τον προγραμματισμό (Veiga et al., 2025). Ένας μαθητής με δυσλεξία, για παράδειγμα, δυσκολεύεται στην ανάγνωση των λεκτικών ετικετών των πλακιδίων, ενώ ένας μαθητής με ΔΕΠΥ δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του σε ένα εκτεταμένο και αδιαίρετο έργο. Η διαφορά είναι ενδεικτική. Συνεπώς, μια αποτελεσματική παρέμβαση οφείλει να ξεκινά από τη χαρτογράφηση των συγκεκριμένων εμποδίων και όχι από γενικές παραδοχές. Το πλαίσιο του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση (Universal Design for Learning) προσφέρει εδώ πολύτιμη καθοδήγηση, καθώς προβλέπει πολλαπλά μέσα αναπαράστασης, έκφρασης και εμπλοκής (Rose & Meyer, 2002).

Παιχνιδοποίηση στην εκπαίδευση

Η παιχνιδοποίηση είναι μια σχεδιαστική προσέγγιση που ενσωματώνει στοιχεία παιχνιδιού σε μη παιγνιώδη περιβάλλοντα (Deterding et al., 2011). Η σημασία της για την εκπαίδευση έγκειται στη δυνατότητά της να ενισχύει το κίνητρο και την εμπλοκή. Πιο συγκεκριμένα, στοιχεία όπως οι πόντοι, τα διακριτικά επιβράβευσης, οι μπάρες προόδου και τα επίπεδα δυσκολίας παρέχουν άμεση, ορατή και συχνή ανατροφοδότηση. Οι Hamari, Koivisto και Sarsa (2014), σε συστηματική επισκόπηση της βιβλιογραφίας, διαπιστώνουν ότι η παιχνιδοποίηση παράγει θετικά αποτελέσματα, τα οποία όμως εξαρτώνται από το πλαίσιο εφαρμογής και τα χαρακτηριστικά των χρηστών. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την περίπτωσή μας, καθώς υποδεικνύει ότι ο σχεδιασμός πρέπει να προσαρμόζεται στον συγκεκριμένο πληθυσμό και όχι να μεταφέρεται αυτούσιος.

Τεχνητή νοημοσύνη και προσαρμοστική μάθηση

Η τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση καλύπτει ευρύ φάσμα εφαρμογών, από τα ευφυή συστήματα διδασκαλίας έως τη μαθησιακή αναλυτική (Holmes et al., 2019). Για την πρότασή μας, ενδιαφέρουν κυρίως δύο λειτουργίες. Η πρώτη είναι η προσαρμοστική δυσκολία, δηλαδή η δυναμική ρύθμιση της πολυπλοκότητας των δραστηριοτήτων με βάση την επίδοση του μαθητή (Sayed et al., 2022). Η δεύτερη είναι οι καθοδηγητικές υποδείξεις, οι οποίες, αντί να προσφέρουν έτοιμη λύση, θέτουν ερωτήσεις που κατευθύνουν τη σκέψη (Chiotaki et al., 2023). Ο VanLehn (2011) δείχνει ότι τα ευφυή συστήματα διδασκαλίας μπορούν να προσεγγίσουν την αποτελεσματικότητα της ανθρώπινης διδασκαλίας ένας προς έναν. Δεν ισχυριζόμαστε ότι το σύστημα υποκαθιστά τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, μπορούμε να υποθέσουμε ότι λειτουργεί ως πολύτιμος βοηθός, ιδίως σε τάξεις όπου ο εκπαιδευτικός δεν επαρκεί για ταυτόχρονη εξατομικευμένη στήριξη όλων των μαθητών.

Συναφείς έρευνες

Η βιβλιογραφία που εξετάζει τον συνδυασμό τεχνητής νοημοσύνης και παιχνιδοποίησης ειδικά για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παραμένει σχετικά περιορισμένη. Οι περισσότερες μελέτες εξετάζουν τις δύο προσεγγίσεις χωριστά. Οι Kazimoglu, Kiernan, Bacon και MacKinnon (2012), για παράδειγμα, δείχνουν ότι ένα σοβαρό παιχνίδι μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη υπολογιστικής σκέψης σε αρχάριους προγραμματιστές, χωρίς όμως να εστιάζουν σε πληθυσμούς με ειδικές εκπαιδευτικές ανά-

γκες. Αντίστοιχα, οι Israel et al. (2015) τεκμηριώνουν στρατηγικές συμπερίληψης μαθητών με αναπηρίες στη διδασκαλία του προγραμματισμού, χωρίς ωστόσο να αξιοποιούν προσαρμοστικές τεχνολογίες. Το κενό είναι εμφανές. Η δική μας συμβολή έγκειται ακριβώς στη συστηματική σύνδεση των δύο προσεγγίσεων με τις ανάγκες ενός σαφώς ορισμένου πληθυσμού, μέσα από ένα ενιαίο σχεδιαστικό πλαίσιο που εκκινεί από τον μαθητή.

Ο μαθητής στο επίκεντρο του σχεδιασμού

Προφίλ αναγκών ανά τύπο δυσκολίας

Η παρέμβασή μας δεν απευθύνεται σε έναν αφηρημένο «μέσο μαθητή». Αντίθετα, ξεκινά από τη χαρτογράφηση των συγκεκριμένων εμποδίων που συναντά κάθε τύπος μαθησιακής δυσκολίας στον οπτικό προγραμματισμό, ώστε κάθε σχεδιαστική επιλογή να έχει σαφή στόχευση. Στον Πίνακα 1 συνοψίζουμε τα κύρια εμπόδια και την αντίστοιχη σχεδιαστική απάντηση (Cowan, 2013; Ko et al., 2004; Schoors et al., 2024; Suri, 2024; Yigit & Baser, 2015; Zubair et al., 2021; Antonopoulos & Antonopoulou, 2017; Metta & Skordialos, 2020).

Τύπος δυσκολίας	Κύρια εμπόδια στον προγραμματισμό	Στόχευση σχεδιασμού
Δυσλεξία	Δυσκολία ανάγνωσης εντολών και λεκτικών ετικετών των πλακιδίων	Οπτικά σύμβολα, χρωματική κωδικοποίηση, μειωμένο κειμενικό φορτίο
ΔΕΠΥ	Δυσκολία συγκέντρωσης σε εκτεταμένα έργα, αποσπασιμότητα	Μικρά, άμεσα ανταποδοτικά βήματα, συχνή και γρήγορη ανατροφοδότηση
Δυσαριθμησία	Δυσκολία με συντεταγμένες, μεταβλητές και λογικές ακολουθίες	Σταδιακή εισαγωγή αριθμητικών εννοιών με οπτική αναπαράσταση
Εργαζόμενη μνήμη	Δυσκολία διατήρησης πολλών βημάτων ενός αλγορίθμου	Οπτικό «ίχνος» προόδου, δυνατότητα υπενθύμισης προηγούμενων βημάτων

Πίνακας 1: Προφίλ αναγκών ανά τύπο μαθησιακής δυσκολίας και αντίστοιχη σχεδιαστική στόχευση

Μαθησιακοί στόχοι εστιασμένοι στον μαθητή

Με βάση τα παραπάνω, διατυπώνουμε τους μαθησιακούς στόχους της παρέμβασης με σημείο αναφοράς τον ίδιο τον μαθητή. Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, ο μαθητής αναμένεται να μπορεί: α) να κατανοεί και να εφαρμόζει τις βασικές δομές του προγραμματισμού μέσα από το Scratch, β) να αντιμετωπίζει το λάθος ως φυσιολογικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και όχι ως προσωπική αποτυχία, γ) να λειτουργεί με αυξανόμενη αυτονομία, αξιοποιώντας καθοδηγητικές υποδείξεις αντί για έτοιμες

λύσεις, και δ) να διατηρεί την εμπλοκή του στο έργο για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Οι στόχοι αυτοί δεν είναι αποκλειστικά γνωστικοί. Η συναισθηματική διάσταση, δηλαδή η αίσθηση του «μπορώ», αποτελεί ισότιμο και μετρήσιμο ζητούμενο, καθώς η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού αναδεικνύει την αίσθηση επάρκειας ως θεμελιώδη ψυχολογική ανάγκη που τροφοδοτεί το εσωτερικό κίνητρο (Deci & Ryan, 2000).

Σχεδιασμός της παρέμβασης

Ο πολυτροπικός συνομιλητικός βοηθός με τεχνική RAG

Στον πυρήνα της παρέμβασης βρίσκεται ένας πολυτροπικός συνομιλητικός βοηθός (chatbot), ενσωματωμένος στο μαθησιακό περιβάλλον. Ο βοηθός δεν είναι γενικού σκοπού. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιεί την τεχνική της ανάκτησης-παραγωγής (Retrieval-Augmented Generation, RAG), σύμφωνα με την οποία οι απαντήσεις του γλωσσικού μοντέλου θεμελιώνονται σε μια βάση γνώσης που έχει διαμορφώσει εκ των προτέρων ο εκπαιδευτικός (Lewis et al., 2020). Ο εκπαιδευτικός αναρτά για κάθε δραστηριότητα: α) την εκφώνηση της άσκησης, β) την ενδεικτική λύση και τις αποδεκτές παραλλαγές της, γ) τα συνηθέστερα λάθη των μαθητών, και δ) οδηγίες για το ύφος και το γλωσσικό επίπεδο της ανατροφοδότησης. Με αυτόν τον τρόπο, ο βοηθός «γνωρίζει» την άσκηση που καλείται να αντιμετωπίσει ο μαθητής και απαντά με ακρίβεια, χωρίς να παρεκκλίνει από τους στόχους του μαθήματος. Ο παιδαγωγικός έλεγχος του περιεχομένου παραμένει, επομένως, εξ ολοκλήρου στον εκπαιδευτικό.

Η ροή αλληλεπίδρασης

Η αλληλεπίδραση σχεδιάστηκε ώστε να απαιτεί ελάχιστο γλωσσικό φορτίο από τον μαθητή. Η επιλογή είναι σκόπιμη. Ο μαθητής ή η μαθήτρια, όταν ολοκληρώσει την προσπάθειά του, λαμβάνει ένα στιγμιότυπο οθόνης (printscreen) του κώδικα Scratch με το εργαλείο αποκόμματος οθόνης του υπολογιστή και το αναρτά στον βοηθό ως εικόνα. Δεν χρειάζεται να περιγράψει γραπτώς τι έκανε, στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό για μαθητές με δυσλεξία. Ο πολυτροπικός βοηθός αναγνωρίζει τα πλακίδια που αποτυπώνονται στην εικόνα, συγκρίνει τη λύση του μαθητή με το υλικό της βάσης γνώσης και επιστρέφει εξατομικευμένη απάντηση σε απλή, φιλική γλώσσα.

Η ανατροφοδότηση είναι κλιμακωτή. Στο πρώτο επίπεδο, ο βοηθός επιβεβαιώνει ό,τι είναι ορθό, ώστε ο μαθητής να ξεκινά από μια εμπειρία επιτυχίας. Στο δεύτερο επίπεδο, εντοπίζει το σημείο που χρειάζεται βελτίωση και θέτει καθοδηγητική ερώτηση, όπως «Τι θα συμβεί όταν το ψάρι φτάσει στην άκρη της οθόνης;», αντί να προσφέρει έτοιμη λύση. Μόνο στο τρίτο επίπεδο, και εφόσον οι προσπάθειες εξακολουθούν να αποτυγχάνουν, υποδεικνύει ένα συγκεκριμένο επόμενο βήμα. Επιπλέον, ο βοηθός ανιχνεύει ενδείξεις απογοήτευσης μέσα από πρότυπα αλληλεπίδρασης, όπως οι επαναλαμβανόμενες αναρτήσεις σχεδόν πανομοιότυπων στιγμιότυπων ή οι παρατεταμένες παύσεις (Baker & Inventado, 2014). Όταν εντοπιστούν τέτοιες ενδείξεις, προτείνει σύντομο διάλειμμα ή διασπά το ζητούμενο σε μικρότερα, απλούστερα τμήματα, πριν ο μαθητής εγκαταλείψει το έργο.

Ο ρόλος της παιχνιδοποίησης

Η παιχνιδοποίηση συνδέεται οργανικά με τον βοηθό και δεν λειτουργεί ως ανεξάρτητο «στολίδι» του περιβάλλοντος (Lampropoulos & Kinshuk, 2024). Το κεντρικό στοιχείο είναι το avatar του ίδιου του chatbot, το οποίο αναβαθμίζεται καθώς ο μαθητής προοδεύει. Κάθε ανάρτηση στιγμιοτύπου που τεκμηριώνει προσπάθεια, ανεξαρτήτως ορθότητας, αποφέρει πόντους εμπειρίας. Η επιλογή αυτή είναι σκόπιμη, δεδομένου ότι επιβραβεύουμε την προσπάθεια και όχι αποκλειστικά το ορθό αποτέλεσμα, προκειμένου να μειωθεί το άγχος της αποτυχίας. Όταν συγκεντρωθούν αρκετοί πόντοι, το avatar εξελίσσεται μορφολογικά, αποκτά για παράδειγμα νέα εμφάνιση, αξεσουάρ ή σκηνικό, και ο μαθητής βλέπει άμεσα, με οπτικό τρόπο, το αποτύπωμα της δουλειάς του. Συμπληρωματικά προβλέπονται: α) διακριτικά επιβράβευσης μικρής κλίμακας για επιμέρους κατακτήσεις, β) ορατή μπάρα προόδου με μικρούς, εφικτούς στόχους, στοιχείο ιδιαίτερα υποστηρικτικό για μαθητές με ΔΕΠΥ, και γ) δυνατότητα επιλογής του τελικού δημιουργήματος, δηλαδή παιχνιδιού, ιστορίας ή κινουμένου σχεδίου. Μια σημαντική διάκριση. Το avatar μόνο εξελίσσεται και ποτέ δεν «τιμωρείται» με απώλεια προόδου, καθώς κάτι τέτοιο θα αναπαρήγαγε την εμπειρία αποτυχίας που επιδιώκουμε να αποφορτίσουμε, σε έναν πληθυσμό που συχνά φέρει ήδη συσσωρευμένη εμπειρία σχολικής αποτυχίας.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η εξατομικευμένη τεχνολογική στήριξη δεν υποκαθιστά τον εκπαιδευτικό. Τον ενισχύει. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που τροφοδοτεί τη βάση γνώσης του βοηθού με τις ασκήσεις, τις αποδεκτές λύσεις και τα αναμενόμενα λάθη, καθορίζοντας πλήρως το περιεχόμενο και το ύφος της ανατροφοδότησης. Επιπλέον, το σύστημα του παρέχει έναν συνοπτικό πίνακα προόδου, στον οποίο αποτυπώνονται για κάθε μαθητή ο χρόνος εμπλοκής, τα στιγμιότυπα που αναρτήθηκαν, τα σημεία δυσκολίας και οι υποδείξεις που αξιοποιήθηκαν. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντοπίζει έγκαιρα ποιος μαθητής χρειάζεται προσωπική παρέμβαση και να αφιερώνει τον περιορισμένο διδακτικό του χρόνο εκεί όπου έχει τη μεγαλύτερη αξία (Tsoni & Verykios, 2020). Παράλληλα, διατηρεί τον παιδαγωγικό έλεγχο των ρυθμίσεων, δεδομένου ότι μπορεί να προσαρμόζει το επίπεδο δυσκολίας, τη συχνότητα των υποδείξεων και τα στοιχεία επιβράβευσης στο προφίλ κάθε μαθητή. Η τεχνολογία, επομένως, λειτουργεί ως εργαλείο παιδαγωγικής ενορχήστρωσης και όχι ως αυτόνομος «δάσκαλος». Η διάκριση αυτή είναι, κατά την άποψή μας, καθοριστική για την αποδοχή της παρέμβασης στη σχολική πράξη.

Ενδεικτικό διδακτικό σενάριο

Για να γίνει απτός ο σχεδιασμός, περιγράφουμε συνοπτικά ένα σενάριο τεσσάρων διδακτικών ωρών με θέμα «Το ενυδρείο μου». Στην πρώτη ώρα, ο μαθητής επιλέγει τον ήρωά του και εξοικειώνεται με την κίνηση, ενώ ο εκπαιδευτικός έχει ήδη αναρτήσει στη βάση γνώσης του βοηθού την εκφώνηση και τις αποδεκτές λύσεις. Στη δεύτερη ώρα εισάγεται η δομή της επανάληψης, με το ψάρι να κολυμπά διαρκώς. Στην τρίτη ώρα εισάγεται η δομή της επιλογής, με το ψάρι να αλλάζει κατεύθυνση όταν αγγίζει τα

όρια της οθόνης. Σε κάθε φάση, ο μαθητής λαμβάνει στιγμιότυπο οθόνης του κώδικά του, το αναρτά στον βοηθό και δέχεται άμεση, κλιμακωτή ανατροφοδότηση, ενώ το avatar του βοηθού αναβαθμίζεται με κάθε τεκμηριωμένη προσπάθεια. Στην τέταρτη ώρα ο μαθητής συνθέτει ελεύθερα το δικό του ενυδρείο και το παρουσιάζει στην ομάδα. Το σενάριο κλείνει με αναστοχασμό, ο οποίος εστιάζει στο τι κατάφερε ο μαθητής και στο πώς ένωσε, και όχι μόνο στο τεχνικό αποτέλεσμα.

Μεθοδολογία αξιολόγησης της παρέμβασης

Η ενότητα αυτή αφορά τον τρόπο με τον οποίο προτείνουμε να αξιολογηθεί η παρέμβαση. Ο σχεδιασμός που υιοθετούμε είναι ημι-πειραματικός, από τη στιγμή που οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι συγκεκριμένοι σε ένα τμήμα, με ομάδα παρέμβασης και ομάδα ελέγχου. Η ομάδα παρέμβασης διδάσκεται προγραμματισμό με Scratch εμπλουτισμένο με τις λειτουργίες τεχνητής νοημοσύνης και παιχνιδοποίησης που περιγράψαμε, ενώ η ομάδα ελέγχου ακολουθεί την παραδοσιακή διδασκαλία με το ίδιο γνωστικό περιεχόμενο. Το δείγμα προτείνεται να αποτελείται από μαθητές Δημοτικού ή Γυμνασίου με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, κατόπιν ενημερωμένης συγκατάθεσης των γονέων και σχετικής άδειας.

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων συνδυάζουν ποσοτικές και ποιοτικές πηγές. Πιο συγκεκριμένα, προβλέπουμε: α) δοκιμασίες πριν και μετά την παρέμβαση για την κατανόηση των βασικών εννοιών, β) δεδομένα καταγραφής από το περιβάλλον, όπως χρόνος ενεργούς εμπλοκής, αριθμός προσπαθειών και χρήση υποδείξεων, και γ) ημιδομημένες συνεντεύξεις με μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η τριγωνοποίηση των πηγών ενισχύει την αξιοπιστία των ευρημάτων. Δεν επιδιώκουμε γενίκευση με στατιστική έννοια, δεδομένου ότι το αναμενόμενο δείγμα είναι μικρό. Επιδιώκουμε, ωστόσο, μια πυκνή και τεκμηριωμένη κατανόηση του πώς βιώνει ο συγκεκριμένος μαθητής την παρέμβαση.

Δείκτες επιτυχίας

Η αξιολόγηση δεν περιορίζεται στην τεχνική απόδοση του συστήματος. Αντίθετα, εστιάζει σε μετρήσιμες μεταβολές στον ίδιο τον μαθητή. Ως κύριους δείκτες ορίζουμε: α) την αύξηση του χρόνου ουσιαστικής εμπλοκής στη δραστηριότητα, β) τη μείωση των συμπεριφορών απογοήτευσης ή εγκατάλειψης του έργου, γ) την αυτοαναφερόμενη αυτοπεποίθηση και τη θετική στάση απέναντι στον προγραμματισμό, και δ) την ποιοτική βελτίωση στην κατανόηση των βασικών εννοιών, όπως αυτή αποτυπώνεται στα έργα των μαθητών και όχι μόνο στην ολοκλήρωση ασκήσεων. Η σειρά δεν είναι τυχαία. Θεωρούμε την εμπλοκή και τη συναισθηματική ασφάλεια προϋποθέσεις της γνωστικής προόδου για τον συγκεκριμένο πληθυσμό, και όχι απλά παρεπόμενά της.

Αναμενόμενα αποτελέσματα

Με βάση τη βιβλιογραφία, μπορούμε να διατυπώσουμε ορισμένες τεκμηριωμένες προσδοκίες. Τα ευρήματα των σχετικών ερευνών υποδεικνύουν ότι η άμεση ανατροφοδότηση και η προσαρμοστική στήριξη ευνοούν την επιμονή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ τα παιγνιώδη στοιχεία ενισχύουν την αρχική εμπλοκή (Hamari

et al., 2014; Kazimoglu et al., 2012). Είναι επομένως εύλογο να αναμένουμε βελτίωση στους δείκτες εμπλοκής και αυτοπεποίθησης. Η γνωστική βελτίωση, ωστόσο, ενδέχεται να χρειάζεται μεγαλύτερο χρονικό ορίζοντα για να αποτυπωθεί με σαφήνεια.

Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή παρουσιάσαμε μια μαθητοκεντρική διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία του προγραμματισμού με Scratch σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, η οποία συνδυάζει τεχνικές τεχνητής νοημοσύνης με στοιχεία παιχνιδοποίησης. Η κεντρική μας θέση είναι απλή. Η αξία της τεχνολογίας δεν κρίνεται από την πολυπλοκότητά της, αλλά από τον βαθμό στον οποίο απαντά σε μια συγκεκριμένη, σαφώς ορισμένη ανάγκη του μαθητή, είτε γνωστική είτε συναισθηματική είτε κινητοποιητική. Με βάση τα παραπάνω, θεωρούμε ότι ο συνδυασμός προσαρμοστικής στήριξης και παιγνιώδους σχεδιασμού συνιστά μια πολλά υποσχόμενη κατεύθυνση για τη συμπεριληπτική διδασκαλία της Πληροφορικής. Η επιτυχία της προσέγγισης θα κριθεί, τελικά, από το αν ο μαθητής αισθάνεται ικανός, αυτόνομος και ενεργά παρών στη δική του μαθησιακή πορεία, όπου αυτό είναι και το ζητούμενο.

Βιβλιογραφία

- Anastasaki, P. (2025). Design and Implementation of a Digital Micro-Learning Intervention for Students with Specific Learning Disabilities in Lower Secondary Education [Master's thesis, University of Piraeus]. Dione. <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/18410>
- Antonopoulos, M., & Antonopoulou, E. (2017). Dysarithmisia kai tropoi antimetopisis kata ti didaktiki praktiki. Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis, 2016(1), 152. <https://doi.org/10.12681/educ.1166>
- Baker, R. S., & Inventado, P. S. (2014). Educational data mining and learning analytics. In J. A. Larusson & B. White (Eds.), Learning Analytics: From Research to Practice (pp. 61-75). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3305-7_4
- Brennan, K., & Resnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. Proceedings of the 2012 Annual Meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada.
- Chiotaki, D., Pouloupoulos, V., & Karpouzis, K. (2023). Adaptive game-based learning in education: A systematic review. Frontiers in Computer Science, 5. <https://doi.org/10.3389/fcomp.2023.1062350>
- Cowan, N. (2013). Working memory underpins cognitive development, learning, and education. Educational Psychology Review, 26(2), 197-223. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9246-y>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01

- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining «gamification». Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference (pp. 9-15). New York: ACM.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences (pp. 3025-3034). IEEE. <https://doi.org/10.1109/hicss.2014.377>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign.
- Israel, M., Wherfel, Q. M., Pearson, J. N., Shehab, S., & Tapia, T. (2015). Empowering K-12 students with disabilities to learn computational thinking and computer programming. Teaching Exceptional Children, 48(1), 45-53. <https://doi.org/10.1177/0040059915594790>
- Kazimoglu, C., Kiernan, M., Bacon, L., & MacKinnon, L. (2012). A serious game for developing computational thinking and learning introductory computer programming. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 47, 1991-1999. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.938>
- Ko, A. J., Myers, B. A., & Aung, H. H. (2004). Six learning barriers in end-user programming systems. IEEE Symposium on Visual Languages and Human Centric Computing (pp. 199-206). <https://doi.org/10.1109/vlhcc.2004.47>
- Korkmaz, O. (2016). The effects of Scratch-based game activities on students' attitudes, self-efficacy and academic achievement. International Journal of Modern Education and Computer Science, 8(1), 16-23. <https://doi.org/10.5815/ijmecs.2016.01.03>
- Lampropoulos, G., & Kinshuk. (2024). Virtual reality and gamification in education: A systematic review. Educational Technology Research and Development, 72(3), 1691-1785. <https://doi.org/10.1007/s11423-024-10351-3>
- Lewis, P., Perez, E., Piktus, A., Petroni, F., Karpukhin, V., Goyal, N., Kuttler, H., Lewis, M., Yih, W., Rocktaschel, T., Riedel, S., & Kiela, D. (2020). Retrieval-augmented generation for knowledge-intensive NLP tasks. Advances in Neural Information Processing Systems, 33, 9459-9474.
- Metta, G., & Skordialos, E. (2020). Mathisiakes Dyskolies, eidi kai Ekpaideftiki Paremvasi. Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis, 8, 707. <https://doi.org/10.12681/edusc.2716>
- Papert, S. (1980). Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas. New York: Basic Books.
- Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernandez, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., Millner, A., Rosenbaum, E., Silver, J., Silverman, B., & Kafai, Y. (2009). Scratch: Programming for all. Communications of the ACM, 52(11), 60-67.

- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Sayed, W. S., Noeman, A. M., Abdellatif, A., Abdel-Razek, M., Badawy, M. G., Hamed, A., & El-Tantawy, S. (2022). AI-based adaptive personalized content presentation and exercises navigation for an effective and engaging e-learning platform. *Multimedia Tools and Applications*, 82(3), 3303-3333. <https://doi.org/10.1007/s11042-022-13076-8>
- Schoors, R. V., Bhatt, S., Elen, J., Raes, A., Van den Noortgate, W., & Depaepe, F. (2024). Design and development of a digital personalized learning track: Bridging the gap between textual and visual programming. *International Journal of Designs for Learning*, 15(1), 74-95. <https://doi.org/10.14434/ijdl.v15i1.35224>
- Suri, N. (2024). Top dyslexia-oriented transcription & study methods. *Journal of Informatics Education and Research*, 4(3). <https://doi.org/10.52783/jier.v4i3.1713>
- Tsoni, R., & Verykios, V. (2020). Looking for the «more knowledgeable other» through learning analytics. *Diethnes Synedrio gia tin Anoikti & ex Apostaseos Ekpaidefsi*, 10, 239. <https://doi.org/10.12681/icodl.2318>
- VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational Psychologist*, 46(4), 197-221.
- Veiga, J., Aquini, L. G., Pereira, K., Cavaleiro, S. A. da C., Foss, L., Rosa, L. da, Jurgina, L. Q., Tavares, T. A., & Pernas, A. M. (2025). Computational thinking and learning disabilities: A systematic review. *Anais do Workshop sobre Educacao em Computacao* (pp. 1127-1139). <https://doi.org/10.5753/wei.2025.8974>
- Yigit, M. F., & Baser, M. (2015). Learning difficulties and use of visual technologies in learning to program. *Participatory Educational Research*, 2, 27-34. <https://doi.org/10.17275/per.15.spi.2.4>
- Zubair, M. S., Brown, D. J., Hughes-Roberts, T., & Bates, M. (2021). Designing accessible visual programming tools for children with autism spectrum condition. *Universal Access in the Information Society*, 22(2), 277-296. <https://doi.org/10.1007/s10209-021-00842-y>

Η αξιοποίηση των εργαλείων της Τεχνητής Νοημοσύνης στο δημοτικό σχολείο - παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οφέλη και προκλήσεις

Δημήτριος Σαλονικίδης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, MSc,

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά σε βάθος την ενσωμάτωση των εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης (TN) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εστιάζοντας στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις, τα αναδυόμενα οφέλη και τις σύγχρονες προκλήσεις. Καθώς η TN μετασχηματίζει ταχύτατα το παγκόσμιο εκπαιδευτικό τοπίο, η αξιοποίησή της στο δημοτικό σχολείο απαιτεί κριτική θεώρηση, συστηματικό σχεδιασμό και αυστηρή παιδαγωγική θεμελίωση. Μέσα από μια εκτενή ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας, αναδεικνύεται ότι τα εργαλεία TN μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές θεωρίες, διευκολύνοντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εξατομικευμένη μάθηση. Στα βασικά οφέλη συγκαταλέγονται η σημαντική ενίσχυση του μαθησιακού ενδιαφέροντος των παιδιών, η παροχή άμεσης ανατροφοδότησης και η ουσιαστική υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσω της αυτοματοποίησης διοικητικών και προπαρασκευαστικών εργασιών. Παράλληλα, αναλύονται κρίσιμες προκλήσεις, όπως η ανάγκη για αυστηρή προστασία των προσωπικών δεδομένων των ανήλικων μαθητών, ο κίνδυνος διεύρυνσης του ψηφιακού χάσματος, τα ηθικά ζητήματα γύρω από την αλγοριθμική μεροληψία, καθώς και οι επιπτώσεις στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών λόγω πιθανής μείωσης της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης. Συμπερασματικά, το άρθρο υπογραμμίζει την ανάγκη για μια ανθρωποκεντρική και παιδαγωγικά στοχευμένη χρήση της TN, καθώς και για τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε η τεχνολογία να λειτουργεί ως ενισχυτικός παράγοντας και όχι ως υποκατάστατο της ανθρώπινης σχέσης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: τεχνητή νοημοσύνη, δημοτικό σχολείο, προκλήσεις, οφέλη

Leveraging Artificial Intelligence tools in primary school - pedagogical approaches, benefits and challenges

Dimitrios Salonikidis, Elementary School Teacher, MSc

Abstract

The present study explores in depth the integration of Artificial Intelligence (AI) tools in primary education, emphasizing on pedagogical approaches, emerging benefits, and contemporary challenges. As AI rapidly modifies the global educational landscape, its use in primary schools requires critical reflection, systematic planning, and a rigorous pedagogical foundation. Through an extensive review of the current literature, it is highlighted that AI tools can effectively support student-centered pedagogical theories, facilitating differentiated instruction and personalized learning. Key benefits in-

clude the significant enhancement of children's interest in learning, the provision of immediate feedback, and the substantial support of educators through the automation of administrative and preparatory tasks. At the same time, critical challenges are analyzed, such as the need for the strict protection of underage students' personal data, the risk of widening the digital divide, ethical issues surrounding algorithmic bias, as well as the effect on children's socio-emotional development due to a potential decrease in human interaction. To conclude, the article underscores the need for a human-centered and pedagogically targeted use of AI, alongside the systematic professional development of teachers, ensuring that technology acts as an enhancing factor rather than a substitute for human relationships in the educational process.

Key-words: artificial intelligence, primary school, challenges, benefits

Εισαγωγή

Η παραδοσιακή εικόνα της σχολικής τάξης του δημοτικού σχολείου, η οποία για δεκαετίες βασίστηκε στον μαυροπίνακα, το έντυπο βιβλίο και τη μετωπική διδασκαλία, υφίσταται σήμερα μια δομική μεταβολή με καταγιστικούς ρυθμούς. Στο πλαίσιο της κοινωνίας της πληροφορίας και του 21ου αιώνα, η ραγδαία ανάπτυξη και εξέλιξη των εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης (TN) δεσπόζει στις ανθρωπογενείς δραστηριότητες και στο πεδίο της εκπαίδευσης (Lim et al., 2023). Τα εργαλεία αυτά δεν αποτελούν πλέον απλώς εξελεγμένα τεχνολογικά μέσα ή παθητικές πηγές πληροφοριών, αλλά δυναμικούς παράγοντες που αλληλεπιδρούν με το υποκείμενο της μάθησης, μετασχηματίζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι μικροί μαθητές αποκτούν γνώσεις, αναπτύσσουν δεξιότητες και αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Δημιουργούν νέες δυνατότητες για ανάπτυξη και σχεδιασμό διδακτικών δραστηριοτήτων και μαθησιακών περιβαλλόντων (Hwang et al., 2020).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η εισαγωγή της TN παρουσιάζει μια μοναδική ιδιαιτερότητα και πολυπλοκότητα. Οι μαθητές του δημοτικού σχολείου βρίσκονται σε ένα ιδιαίτερα κρίσιμο στάδιο της γνωστικής, συναισθηματικής, ψυχοκινητικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης. Κατά συνέπεια, η ενσωμάτωση οποιουδήποτε ψηφιακού εργαλείου, και πολύ περισσότερο των ευφών συστημάτων, δεν μπορεί να προσεγγίζεται με όρους απλής τεχνολογικής επάρκειας, αλλά πρέπει να υποτάσσεται στις αναπτυξιακές ανάγκες της παιδικής ηλικίας. Η τεχνολογία σε καμία περίπτωση δεν έρχεται να αντικαταστήσει τον ανθρώπινο παράγοντα. Αντίθετα, ο στόχος είναι να ενισχύσει τον πολυδιάστατο ρόλο του εκπαιδευτικού, προσφέροντάς του νέα εργαλεία για τη διαχείριση της ανομοιογένειας και της πολυμορφίας που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη σχολική τάξη συμβάλλοντας δυναμικά στον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Zhang & Aslan, 2021).

Αυτή η δυναμική μετάβαση προς την ψηφιακά ενισχυμένη τάξη ευθυγραμμίζεται πλήρως με τις επίσημες κατευθυντήριες γραμμές διεθνών οργανισμών. Κεντρικό σημείο αναφοράς αποτελεί η UNESCO (2021), η οποία μέσω της εμβληματικής έκθεσης

"AI and Education: Guidance for Policy-Makers", υπογραμμίζει με έμφαση ότι η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να ακολουθεί μια αυστηρά ανθρωποκεντρική προσέγγιση. Σύμφωνα με τα διεθνή αυτά πλαίσια, η εισαγωγή της ΤΝ στα δημοτικά σχολεία πρέπει να διέπεται από τις αρχές της συμπερίληψης, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, διασφαλίζοντας ότι η τεχνολογία θα λειτουργήσει ως γέφυρα για την άρση των αποκλεισμών και όχι ως παράγοντας διεύρυνσης του ψηφιακού και κοινωνικού χάσματος.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η συστηματική και κριτική διερεύνηση της ενσωμάτωσης των εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, επιχειρείται μια σφαιρική και διεπιστημονική προσέγγιση του φαινομένου μέσα από τρεις βασικούς άξονες: α) την ανάλυση των παιδαγωγικών θεωριών που τεκμηριώνουν και καθοδηγούν τη χρήση της ΤΝ στην τάξη, β) την ανάδειξη των απτών ωφελειών για τη μαθησιακή διαδικασία και το έργο του εκπαιδευτικού, και γ) την κριτική εξέταση των σοβαρών προκλήσεων και ηθικών κινδύνων που ανακύπτουν. Μέσα από αυτήν την ολιστική ανάλυση, το άρθρο επιδιώκει να προσφέρει ένα γόνιμο πλαίσιο προβληματισμού και να διατυπώσει βιώσιμες προτάσεις για μια ισορροπημένη, ασφαλή και παιδαγωγικά αποτελεσματική ψηφιακή μετάβαση στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο.

Παιδαγωγικές προσεγγίσεις της ΤΝ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η εισαγωγή και η χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης στο δημοτικό σχολείο στερείται νοήματος εάν αποκοπεί από το παιδαγωγικό της υπόβαθρο. Όπως χαρακτηριστικά τονίζουν οι Luckin et al. (2016), η τεχνολογία στην εκπαίδευση είναι αποτελεσματική μόνο όταν υπηρετεί συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και δεν αντιμετωπίζεται ως ένας εντυπωσιακός αυτοσκοπός. Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα αναδεικνύει ότι τα εργαλεία ΤΝ μπορούν να βρουν στέρεα θεωρητική θεμελίωση σε δύο κυρίαρχα παιδαγωγικά ρεύματα: τον Εποικοδομητισμό (Constructivism) και τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (Differentiated Instruction).

Ο εποικοδομητισμός και η γνωστική σκαλωσιά

Σύμφωνα με τις θεμελιώδεις θεωρίες του Piaget (1973) και του Vygotsky (1978), η μάθηση δεν αποτελεί μια παθητική διαδικασία συσσώρευσης και αποστήθισης πληροφοριών, αλλά μια ενεργό διαδικασία κατά την οποία το υποκείμενο οικοδομεί (κατασκευάζει) τη γνώση του μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, την επίλυση προβλημάτων και τον πειραματισμό. Στο πλαίσιο αυτό, τα εργαλεία γενετικής ΤΝ και οι προηγμένες εκπαιδευτικές πλατφόρμες μπορούν να λειτουργήσουν ως εξαιρετικά «γνωστικά εργαλεία» (cognitive tools).

Ειδικότερα, η έννοια της «σκαλωσιάς» (scaffolding), η οποία απορρέει από τη θεωρία του Vygotsky για τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Zone of Proximal Development - ZPD), βρίσκει μια πρωτόγνωρη ψηφιακή εφαρμογή μέσω της ΤΝ. Η Ζώνη Επικείμε-

νης Ανάπτυξης ορίζεται ως η απόσταση ανάμεσα στο τρέχον γνωστικό επίπεδο του μαθητή (τι μπορεί να κάνει μόνος του) και στο δυνητικό επίπεδο ανάπτυξης (τι μπορεί να επιτύχει με καθοδήγηση). Τα έξυπνα συστήματα ΤΝ έχουν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν ως ένας διαρκής, εξατομικευμένος ψηφιακός βοηθός, ο οποίος παρέχει στον μαθητή ακριβώς το επίπεδο βοήθειας, τις διευκρινίσεις ή τα υποστηρικτικά ερεθίσματα που χρειάζεται τη δεδομένη στιγμή για να γεφυρώσει αυτό το κενό, αποσύροντας σταδιακά την υποστήριξη καθώς ο μαθητής αποκτά αυτονομία.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην ψηφιακή εποχή

Η Tomlinson (2014), κορυφαία θεωρητικός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, υποστηρίζει με σθένος ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τροποποιούν το περιεχόμενο, τη διαδικασία, τα τελικά προϊόντα της μάθησης και το μαθησιακό περιβάλλον, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τον προσωπικό ρυθμό του κάθε μαθητή. Σε μια παραδοσιακή τάξη των 20 ή 25 μαθητών, η πλήρης και ουσιαστική εφαρμογή της διαφοροποίησης αποτελεί μια εξαιρετικά δύσκολη και επίπονη διαδικασία για έναν μόνο εκπαιδευτικό.

Τα Έξυπνα Συστήματα Διδασκαλίας (Intelligent Tutoring Systems - ITS) έρχονται να δώσουν απάντηση σε αυτή την πρόκληση, υλοποιώντας την αρχή της διαφοροποίησης σε επίπεδο τάξης (Holmes et al., 2019). Μέσω προηγμένων αλγορίθμων προσαρμοστικής μάθησης (adaptive learning), τα συστήματα αυτά αναλύουν τις απαντήσεις, τον χρόνο απόκρισης, τα μοτίβα λαθών και τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων του κάθε μαθητή σε πραγματικό χρόνο. Παράλληλα, έχουν τη δυνατότητα να διευκολύνουν το έργο των εκπαιδευτικών, μειώνοντας τον απαιτούμενο χρόνο προετοιμασίας και διαμορφώνοντας εξατομικευμένα μαθησιακά περιβάλλοντα για τους μαθητές τους (Cotton et al., 2024). Στη συνέχεια, τροποποιούν αυτόματα και δυναμικά τη ροή των ασκήσεων, το επίπεδο δυσκολίας, το είδος των επεξηγήσεων και τη μορφή του υλικού, προσφέροντας σε κάθε παιδί μια μοναδική, αυστηρά προσωπική μαθησιακή διαδρομή.

Παιδαγωγική θεωρία	Βασικοί θεωρητικοί	Μηχανισμός εφαρμογής της ΤΝ
Εποικοδομητισμός	J. Piaget, L. Vygotsky	Ψηφιακή σκαλωσιά (scaffolding) εντός της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης, παροχή διαδραστικών προσομοιώσεων για ενεργό ανακάλυψη.
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	C. A. Tomlinson	Αλγόριθμοι προσαρμοστικής μάθησης (adaptive learning) που τροποποιούν το περιεχόμενο και τον ρυθμό με βάση το προφίλ του μαθητή.

Εικόνα 1: Συσχέτιση παιδαγωγικών θεωριών και μηχανισμών εφαρμογής της Τεχνητής Νοημοσύνης

Κατηγορίες εργαλείων ΤΝ στο Δημοτικό Σχολείο

Τα εργαλεία της ΤΝ που μπορούν να αξιοποιηθούν σε μαθητές ηλικίας 6 έως 12 ετών ποικίλλουν ως προς την πολυπλοκότητα και τον στόχο τους. Οι κυριότερες κατηγορίες τους είναι:

1. Ευφυή Συστήματα Διδασκαλίας (Intelligent Tutoring Systems - ITS)

Τα ITS είναι λογισμικά σχεδιασμένα να προσομοιώνουν τη συμπεριφορά ενός ανθρώπινου δασκάλου. Συγκαταλέγονται στις πλέον διαδεδομένες εφαρμογές της Τεχνητής Νοημοσύνης στον εκπαιδευτικό τομέα (Holmes et al., 2019). Αξιολογούν σε πραγματικό χρόνο τις απαντήσεις των μαθητών σε μαθήματα όπως τα Μαθηματικά ή η Γλώσσα. Αν ένας μαθητής της Γ' Δημοτικού δυσκολεύεται με την προπαίδεια, το σύστημα το αντιλαμβάνεται και παρέχει επιπλέον, εξειδικευμένες ασκήσεις, προσαρμόζοντας τον βαθμό δυσκολίας πριν του επιτρέψει να προχωρήσει σε πιο σύνθετες πράξεις.

2. Εργαλεία γλωσσικής επεξεργασίας και παραγωγικής ΤΝ (Generative AI)

Με την έλευση μοντέλων όπως το ChatGPT (κατάλληλα προσαρμοσμένων και ελεγχόμενων για ανηλίκους), οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδρούν με "έξυπνους" συνομιλητές. Στο μάθημα της Έκθεσης/Παραγωγής Γραπτού Λόγου, η ΤΝ μπορεί να προτείνει ιδέες (brainstorming), να προσφέρει εναλλακτικό λεξιλόγιο ή να δημιουργεί διαδραστικές ιστορίες όπου οι μαθητές επιλέγουν την πλοκή. Αυτό διεγείρει τη δημιουργικότητα και βοηθά μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να ξεπεράσουν τον "φόβο της λευκής σελίδας".

3. Διαδραστική εκπαιδευτική ρομποτική

Η ρομποτική που ενσωματώνει βασικά στοιχεία ΤΝ αποτελεί έναν εξαιρετικό τρόπο εισαγωγής του STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) στο Δημοτικό. Ρομπότ που αναγνωρίζουν φωνητικές εντολές ή σχήματα (μέσω μηχανικής όρασης) επιτρέπουν στους μαθητές να κατανοήσουν τον αλγοριθμικό τρόπο σκέψης (computational thinking) μέσα από το παιχνίδι και τη συνεργασία.

4. Εργαλεία Προσβασιμότητας (Accessibility Tools)

Για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η ΤΝ αλλάζει τα δεδομένα. Λογισμικά μετατροπής φωνής σε κείμενο (speech-to-text) και κειμένου σε φωνή (text-to-speech) υποστηρίζονται πλέον από νευρωνικά δίκτυα, προσφέροντας απόλυτη ακρίβεια. Επίσης, εργαλεία αναγνώρισης συναισθημάτων μπορούν να βοηθήσουν μαθητές στο φάσμα του αυτισμού να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες.

Οφέλη από την ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία

Είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός του σήμερα να διακρίνεται από ψηφιακή επάρκεια και να διαθέτει δεξιότητες αποτελεσματικής εφαρμογής αυτών τεχνολογιών της ΤΝ στην εκπαίδευση (Τσιωτάκης, 2023). Η αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον διανοίγει νέες προοπτικές για την ουσιαστική αναβάθμιση του διδακτικού και μαθησιακού έργου (Hwang et al., 2020). Η συστηματική και ορθολογική ενσωμάτωση των εργαλείων ΤΝ στο δημοτικό σχολείο επιφέρει μια σειρά από σημαντικά, τεκμηριωμένα οφέλη, τα οποία αναβαθμίζουν ποιοτικά τόσο τη μαθησιακή εμπειρία των παιδιών όσο και το επαγγελματικό έργο των εκπαιδευτικών.

1. Ενίσχυση της μαθησιακής εμπλοκής μέσω της παιχνιδοποίησης

Ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα της ΤΝ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι η ικανότητά της να κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά λογισμικά ΤΝ ενσωματώνουν στοιχεία παιχνιδοποίησης (gamification), όπως ψηφιακά παράσημα, πόντους, επίπεδα και διαδραστικά σενάρια (Holmes et al., 2019). Η τεχνητή νοημοσύνη επιτρέπει στα παιχνίδια αυτά να μην είναι στατικά, αλλά να προσαρμόζουν τις προκλήσεις τους στο επίπεδο του παιδιού. Με τον τρόπο αυτό, ο μαθητής βιώνει τη μάθηση ως μια ευχάριστη και ελκυστική διαδικασία, γεγονός που ενισχύει την εσωτερική του παρακίνηση και μειώνει τα ποσοστά σχολικής αποστασιοποίησης.

2. Άμεση, έγκυρη και μη επικριτική ανατροφοδότηση

Η ανατροφοδότηση αποτελεί έναν από τους κρίσιμότερους παράγοντες για την επίτευξη της μάθησης. Όπως υποστηρίζει η Shute (2008), η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι άμεση, συγκεκριμένη και προσανατολισμένη στη διαδικασία προκειμένου να είναι αποτελεσματική. Στην παραδοσιακή τάξη, ένας μαθητής συχνά πρέπει να περιμένει μέχρι ο εκπαιδευτικός να διορθώσει ένα φυλλάδιο εργασιών. Τα εργαλεία ΤΝ παρέχουν ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο, τη στιγμή ακριβώς που ανακύπτει η απορία ή το λάθος. Επιπλέον, επειδή η ανατροφοδότηση προέρχεται από ένα ψηφιακό σύστημα, στερείται επικριτικού ή τιμωρητικού χαρακτήρα, δημιουργώντας ένα ασφαλές περιβάλλον δοκιμής και πλάνης (safe-to-fail environment) που μειώνει σημαντικά το σχολικό άγχος.

3. Αποφόρτιση του εκπαιδευτικού και εστίαση στον ανθρώπινο παράγοντα

Το όφελος της ΤΝ δεν περιορίζεται στον μαθητή, αλλά επεκτείνεται και στον εκπαιδευτικό. Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου είναι συχνά επιφορτισμένοι με έναν τεράστιο όγκο γραφειοκρατικών και εξωδιδασκικών καθηκόντων, καθώς και με τη χρονοβόρα διαδικασία της βαθμολόγησης τυποποιημένων δοκιμασιών ή της προετοιμασίας διαφορετικών επιπέδων ασκήσεων. Η ΤΝ μπορεί να αυτοματοποιήσει αυτές τις διαδικασίες με εξαιρετική ακρίβεια (Luckin et al., 2016). Απαλλάσσοντας τον εκ-

παιδευτικό από αυτές τις μηχανικές εργασίες, η τεχνολογία του προσφέρει τον πιο πολύτιμο πόρο: χρόνο. Αυτόν τον χρόνο ο εκπαιδευτικός μπορεί να τον επενδύσει εκεί όπου η τεχνολογία αδυνατεί πλήρως να παρέμβει, δηλαδή στη συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, στη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη και στην καθοδήγηση των παιδιών που αντιμετωπίζουν σύνθετες δυσκολίες.

Κρίσιμες προκλήσεις και ηθικά ζητήματα

Παρά τα εντυπωσιακά οφέλη, η άκριτη και ανεξέλεγκτη εισαγωγή της Τεχνητής Νοημοσύνης στο δημοτικό σχολείο εγκυμονεί σοβαρούς κινδύνους. Η διεθνής επιστημονική κοινότητα εκφράζει έντονους προβληματισμούς, εστιάζοντας σε τέσσερις κύριους άξονες προκλήσεων (Selwyn, 2019):

1. Ασφάλεια και Προστασία Προσωπικών Δεδομένων (Data Privacy)

Τα συστήματα ΤΝ, προκειμένου να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και να προσφέρουν εξατομίκευση, βασίζονται στη συλλογή, επεξεργασία και ανάλυση τεράστιου όγκου δεδομένων. Στην περίπτωση του δημοτικού σχολείου, τα δεδομένα αυτά αφορούν ανήλικους μαθητές, γεγονός που καθιστά το ζήτημα εξαιρετικά ευαίσθητο. Όπως επισημαίνει ο Williamson (2017), η καταγραφή των μαθησιακών συμπεριφορών, των λαθών, των αντιδράσεων και των επιδόσεων των παιδιών δημιουργεί ένα μόνιμο «ψηφιακό αποτύπωμα» από πολύ μικρή ηλικία. Ανακύπτουν, επομένως, σοβαρά ερωτήματα σχετικά με το ποιος έχει πρόσβαση σε αυτά τα δεδομένα, πώς αποθηκεύονται, εάν διασφαλίζεται η πλήρης συμμόρφωση με αυστηρά νομικά πλαίσια όπως ο Ευρωπαϊκός Γενικός Κανονισμός Προστασίας Δεδομένων (GDPR), και πώς αποτρέπεται η πιθανή εμπορευματοποίησή τους από ιδιωτικές εταιρείες τεχνολογίας.

2. Αλγοριθμική μεροληψία (Algorithmic Bias)

Μια από τις μεγαλύτερες αυταπάτες σχετικά με την τεχνολογία είναι η πεποίθηση ότι τα υπολογιστικά συστήματα είναι εξ ορισμού αντικειμενικά. Στην πραγματικότητα, οι αλγόριθμοι της ΤΝ εκπαιδεύονται σε δεδομένα που έχουν παραχθεί από ανθρώπους, με αποτέλεσμα να ενσωματώνουν και να αναπαράγουν τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τις κοινωνικές ανισότητες που υπάρχουν στον πραγματικό κόσμο (O'Neil, 2016). Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η αλγοριθμική μεροληψία μπορεί να έχει ολέθριες συνέπειες. Για παράδειγμα, ένα σύστημα αξιολόγησης ή προσαρμοστικής μάθησης ενδέχεται να υποτιμήσει τις δυνατότητες ενός μαθητή που προέρχεται από ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-οικονομικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο, οδηγώντας τον σε μια υποβαθμισμένη μαθησιακή διαδρομή και παγιώνοντας τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

3. Το ψηφιακό χάσμα και οι εκπαιδευτικές ανισότητες

Η εφαρμογή προηγμένων εργαλείων ΤΝ προϋποθέτει την ύπαρξη σύγχρονων υλικο-τεχνικών υποδομών, όπως σταθερή σύνδεση υψηλής ταχύτητας στο διαδίκτυο, σύγ-

χρονες συσκευές (tablets, υπολογιστές) και πρόσβαση σε εξειδικευμένες, συχνά συνδρομητικές, πλατφόρμες λογισμικού. Η UNESCO (2021), προειδοποιεί ότι η άνιση κατανομή αυτών των πόρων ενέχει τον κίνδυνο δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού συστήματος «δύο ταχυτήτων». Τα προνομιούχα σχολεία ή οι μαθητές με υψηλό κοινωνικο-οικονομικό στάτους θα επωφελούνται από τα πλεονεκτήματα της εξατομικευμένης ΤΝ, ενώ τα υποβαθμισμένα σχολεία και οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες θα περιθωριοποιούνται περαιτέρω, εντείνοντας το ψηφιακό και κοινωνικό χάσμα.

4. Κίνδυνος κοινωνικής απομόνωσης και μείωσης της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης

Το δημοτικό σχολείο δεν είναι απλώς ένας χώρος μετάδοσης γνωστικών αντικειμένων, αλλά ο πρωταρχικός θεσμός κοινωνικοποίησης του παιδιού μετά την οικογένεια. Μέσα στην τάξη και στο προαύλιο, τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται, να διαπραγματεύονται, να επιλύουν συγκρούσεις, να αναπτύσσουν φιλίες και να καλλιεργούν την ενσυναίσθηση. Η υπερβολική και μη ελεγχόμενη χρήση ατομικών συστημάτων ΤΝ, όπου ο κάθε μαθητής είναι προσηλωμένος στη δική του οθόνη αλληλεπιδρώντας με έναν ψηφιακό βοηθό, ενδέχεται να οδηγήσει σε φαινόμενα κοινωνικής απομόνωσης (Holmes et al., 2019). Η μείωση του χρόνου που αφιερώνεται στην ομαδοσυνεργατική μάθηση και στην άμεση επικοινωνία με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές τους μπορεί να επιδράσει αρνητικά στην υγιή κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Συμπεράσματα

Η διερεύνηση της ενσωμάτωσης της Τεχνητής Νοημοσύνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οδηγεί σε ορισμένα κρίσιμα και καθοριστικά συμπεράσματα. Η ΤΝ δεν αποτελεί μια παροδική τεχνολογική μόδα, αλλά μια δομική ανατροπή που ήρθε για να μείνει και να μετασχηματίσει ριζικά το δημοτικό σχολείο. Τα οφέλη της, ιδιαίτερα στον τομέα της εξατομικευμένης μάθησης, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου, είναι αδιαμφισβήτητα και προσφέρουν μοναδικές ευκαιρίες για την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ωστόσο, η επιτυχία αυτού του εγχειρήματος εξαρτάται απόλυτα από τον τρόπο με τον οποίο η πολιτεία, η εκπαιδευτική κοινότητα και η κοινωνία θα διαχειριστούν τις σοβαρές προκλήσεις και τους ηθικούς κινδύνους που τη συνοδεύουν. Για να διασφαλιστεί μια δίκαιη, ασφαλής και συμπεριληπτική ψηφιακή μετάβαση, είναι απαραίτητο να ληφθούν συγκεκριμένα μέτρα και να υιοθετηθούν σαφείς στρατηγικές:

1. **Παιδαγωγική προτεραιότητα:** Η τεχνολογία πρέπει πάντα να ακολουθεί και να υπηρετεί την παιδαγωγική, και ποτέ το αντίθετο. Η επιλογή και η χρήση εργαλείων ΤΝ στο δημοτικό σχολείο πρέπει να βασίζεται αποκλειστικά σε τεκμηριωμένα θεωρητικά μοντέλα μάθησης και να εξυπηρετεί συγκεκριμένους αναπτυξιακούς και διδακτικούς στόχους.

2. Συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ο εκπαιδευτικός παραμένει ο αναγκατάτατος πυλώνας της τάξης. Είναι επείγουσα ανάγκη να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν ολοκληρωμένα προγράμματα επιμόρφωσης, προκειμένου οι δάσκαλοι να αποκτήσουν όχι μόνο τις τεχνικές δεξιότητες χειρισμού της ΤΝ, αλλά κυρίως την απαραίτητη κριτική ψηφιακή ικανότητα (digital competence) και ηθική επίγνωση για την ορθή διαχείριση αυτών των εργαλείων στην καθημερινή πράξη. Επιπλέον, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών παραμένει περιορισμένη, γεγονός που οφείλεται στη βραδεία ενσωμάτωση των σύγχρονων τεχνολογιών στα προγράμματα των βασικών πανεπιστημιακών τους σπουδών (Tiede, Grafe, & Hobbs, 2015).
3. Θεσμική θωράκιση και προστασία δεδομένων: Απαιτείται η διαμόρφωση ενός αυστηρού, ξεκάθਾਰου και εναρμονισμένου κανονιστικού πλαισίου από την πλευρά της πολιτείας, το οποίο θα εγγυάται την απόλυτη προστασία των προσωπικών δεδομένων και της ιδιωτικότητας των ανήλικων μαθητών, αποκλείοντας κάθε μορφή εμπορικής εκμετάλλευσης.
4. Επένδυση στις υποδομές για την άρση των ανισοτήτων: Η πολιτεία οφείλει να μεριμνήσει για τον πλήρη και ισότιμο τεχνολογικό εξοπλισμό όλων των σχολικών μονάδων, διασφαλίζοντας ότι κάθε παιδί, ανεξάρτητα από την περιοχή ή την κοινωνική του προέλευση, θα έχει πρόσβαση στις ευκαιρίες που προσφέρει η σύγχρονη ψηφιακή εποχή.

Εν κατακλείδι, η Τεχνητή Νοημοσύνη στο δημοτικό σχολείο πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένας ισχυρός συνεργάτης και ένας πολύτιμος καταλύτης. Εάν διατηρήσουμε μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση, όπου η τεχνολογία ενισχύει την ανθρώπινη επικοινωνία, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη χωρίς να υποκαθιστά τη ζεστασιά, την ενσυναίσθηση και την ψυχική σύνδεση μεταξύ δασκάλου και μαθητή, τότε το σχολείο του μέλλοντος μπορεί να γίνει ένας χώρος πραγματικά συμπεριληπτικός, δίκαιος και αποτελεσματικός για κάθε παιδί.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cotton, D. R., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2024). *Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. Innovations in education and teaching international*, 61(2), 228-239.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
- Hwang, G. J., Xie, H., Wah, B. W., & Gašević, D. (2020). *Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education. Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001>

- Lim, W. M., Gunasekara, A., Pallant, J. L., Pallant, J. I., & Pechenkina, E. (2023). *Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators. International Journal of Management Education*, 21(2), 100790. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.
- O'Neil, C. (2016). *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. Crown.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. Grossman Publishers.
- Selwyn, N. (2019). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Polity.
- Shute, V. J. (2008). *Focus on formative feedback. Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Tiede, J., Grafe, S., & Hobbs, R. (2015). *Pedagogical media competencies of preservice teachers in Germany and the United States: A comparative analysis of theory and practice. Peabody Journal of Education*, 90(4), 533-545. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1068083>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd ed.). ASCD.
- Tsiotakis, P. (2023). *Ti einai to ChatGPT. Leitourgia, dynatotites kai periorismoi. To ChatGPT gia Ekpaideftikous kai Mathites. Praktiki Efarmogi kai Paradeigmata*. Athina: Ekdoseis Savvalas.
- UNESCO, (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. UNESCO: Publishing.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Williamson, B. (2017). *Big Data in Education: The digital future of schooling*. Sage.
- Zhang, K., & Aslan, A. B. (2021). *AI technologies for education: Recent research & future directions. Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100025. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100025>

Αναπαραστάσεις της πατρότητας παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στο σύγχρονο εικονογραφημένο αφήγημα: Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου

Βραχνά Αικατερίνη - Δρ., Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά την αναπαράσταση του πατέρα παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (ε.ε.α./α.) στο σύγχρονο εικονογραφημένο αφήγημα. Εξετάζονται ο πατρικός ρόλος, οι οικογενειακές σχέσεις, η συμμετοχή του στη φροντίδα, οι σκέψεις και τα συναισθήματά του, καθώς και η συμβολή της εικονογράφησης στη διαμόρφωση της πατρικής αναπαράστασης. Η έρευνα ακολουθεί ποιοτική προσέγγιση και βασίζεται στην ανάλυση περιεχομένου δεκατεσσάρων εικονογραφημένων αφηγημάτων Ελλήνων συγγραφέων, που εκδόθηκαν την περίοδο 2000–2014. Τα ευρήματα δείχνουν ότι ο πατέρας αποτελεί κυρίως δευτερεύον αφηγηματικό πρόσωπο, με περιορισμένη συμμετοχή στην καθημερινή φροντίδα, αλλά παρουσιάζεται ως τρυφερός, προστατευτικός και υποστηρικτικός. Οι αναφορές στις απόψεις του για την εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη του παιδιού είναι περιορισμένες, ενώ κυριαρχεί η ανησυχία για το μέλλον. Η εικονογράφηση λειτουργεί ως ισότιμος αφηγηματικός κώδικας, εμπλουτίζοντας την πατρική αναπαράσταση.

Λέξεις-κλειδιά: πατέρας, παιδί, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παιδική λογοτεχνία

Representations of Fathers of Children with Special Educational Needs and/or Disabilities in Contemporary Greek Picturebooks: A Qualitative Content Analysis

Aikaterini Vrachna, PhD - Primary Education Teacher

Abstract

This study explores the representation of fathers of children with special educational needs and/or disabilities in contemporary picturebooks. It examines paternal roles, family relationships, fathers' involvement in caregiving, their thoughts and emotions, and the contribution of illustrations to the construction of paternal representations. A qualitative research design was adopted using content analysis of fourteen picturebooks by Greek authors published between 2000 and 2014. The findings indicate that fathers are predominantly portrayed as secondary characters with limited involvement in everyday caregiving. Nevertheless, they are depicted as affectionate, protective, and supportive figures. References to their views on their children's education and social inclusion are limited, while concern about their children's future emerges as the predominant emotional theme. Illustrations function as an equal narrative mode, enriching paternal representations.

Key-words: fatherhood, disability, special educational needs, children's literature

Εισαγωγή

Η παιδική λογοτεχνία και ιδιαίτερα το εικονογραφημένο αφήγημα αποτελούν σημαντικά μέσα κοινωνικοποίησης, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα, την αναπηρία και τους κοινωνικούς ρόλους (Κανατσούλη, 2000, 2002· Nodelman, 2009). Οι λογοτεχνικές αναπαραστάσεις μπορούν να προάγουν τη συμπερίληψη ή να αναπαράγουν στερεότυπα, όταν οι χαρακτήρες με αναπηρία παρουσιάζονται μονοδιάστατα ή προσδιορίζονται αποκλειστικά από την αναπηρία τους (Hayden & Prince, 2023· Webber et al., 2024· Tejero Hughes & Talley, 2024). Η σύγχρονη έρευνα δίνει έμφαση στην ποιότητα των αναπαραστάσεων, υποστηρίζοντας ότι οι χαρακτήρες με αναπηρία πρέπει να παρουσιάζονται ως πολύπλευρες προσωπικότητες με ενεργό ρόλο στην αφήγηση (Hayden & Prince, 2023· Tejero Hughes & Talley, 2024). Παράλληλα, πρόσφατη συστηματική ανασκόπηση ανέδειξε την περιορισμένη διερεύνηση μη αγγλόφωνων λογοτεχνικών έργων, επισημαίνοντας την ανάγκη μελέτης της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας (Pineau et al., 2026).

Οι οικογενειακές σχέσεις αποτελούν βασικό στοιχείο της λογοτεχνικής αναπαράστασης της αναπηρίας. Η ανατροφή παιδιού με ε.ε.α./α. επηρεάζει τη λειτουργία της οικογένειας και τους γονεϊκούς ρόλους (Τσιμπιδάκη, 2013). Η σύγχρονη πατρότητα συνδέεται με μεγαλύτερη συμμετοχή στη φροντίδα, ενώ οι πατέρες συμβάλλουν ουσιαστικά στην ψυχοκοινωνική υποστήριξη και την κοινωνική συμμετοχή των παιδιών τους, παρά το ότι εξακολουθούν να υποεκπροσωπούνται στην έρευνα και στις υπηρεσίες οικογενειακής υποστήριξης (Mohamed et al., 2024· Langley, 2025). Παρότι η αναπαράσταση της αναπηρίας έχει μελετηθεί εκτενώς, η βιβλιογραφία εστιάζει κυρίως στους χαρακτήρες με αναπηρία και λιγότερο στις οικογενειακές μορφές που τους πλαισιώνουν. Ειδικότερα, η αναπαράσταση του πατέρα παιδιού με ε.ε.α./α. παραμένει περιορισμένα διερευνημένη στο σύγχρονο ελληνικό εικονογραφημένο αφήγημα. Η παρούσα μελέτη διερευνά την αναπαράσταση του πατέρα, τον ρόλο και τις οικογενειακές του σχέσεις, τη συμμετοχή του στη φροντίδα, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, καθώς και τη συμβολή της εικονογράφησης στη διαμόρφωση της πατρικής του εικόνας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Πατρότητα, οικογένεια και αναπηρία

Η οικογένεια αποτελεί δυναμικό σύστημα αλληλεξαρτώμενων σχέσεων, στο οποίο κάθε μεταβολή που αφορά ένα μέλος επηρεάζει τη συνολική του λειτουργία (Minuchin, 2000). Η ανατροφή παιδιού με ε.ε.α./α. συνεπάγεται αυξημένες απαιτήσεις, αλλά μπορεί παράλληλα να ενισχύσει τη συνοχή και να αναδιαμορφώσει τις οικογενειακές σχέσεις. Η προσαρμογή της οικογένειας συνδέεται με την επικοινωνία, την ευελιξία, την κοινωνική υποστήριξη και την οικογενειακή ανθεκτικότητα (Prime et al., 2020). Ο πατέρας μπορεί να βιώσει άγχος και αβεβαιότητα σχετικά με την ανάπτυξη και τη

μελλοντική κοινωνική ένταξη του παιδιού, με τις εμπειρίες αυτές να διαφοροποιούνται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του παιδιού, τη συζυγική σχέση και το κοινωνικό περιβάλλον (Carpenter, 2002). Η ενεργός πατρική συμμετοχή συνδέεται με θετικές ψυχοκοινωνικές εκβάσεις για το παιδί και μεγαλύτερη οικογενειακή συνοχή, ενώ οι πατέρες συχνά επιθυμούν ουσιαστικότερη εμπλοκή χωρίς να λαμβάνουν επαρκή υποστήριξη από τις υπηρεσίες (Mohamed et al., 2024). Παρά τον μετασχηματισμό της σύγχρονης πατρότητας, η καθημερινή φροντίδα εξακολουθεί συχνά να κατανέμεται άνισα, με τη μητέρα να διατηρεί τον κύριο φροντιστικό ρόλο. Η αναπαράσταση αυτής της κατανομής στην παιδική λογοτεχνία μπορεί να αναπαράγει ή να αμφισβητήσει στερεοτυπικές αντιλήψεις για την πατρότητα, την αναπηρία και τους έμφυλους γονεϊκούς ρόλους.

Παιδική λογοτεχνία, εικονογράφηση και αναπηρία

Η παιδική λογοτεχνία αποτελεί σημαντικό παιδαγωγικό και πολιτισμικό μέσο, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στον εαυτό, τους άλλους και τη διαφορετικότητα (Κανατσούλη, 2002). Η αναπαράσταση της αναπηρίας μπορεί να ενισχύσει την ενσυναίσθηση, την αποδοχή και τη συμπερίληψη, εφόσον οι χαρακτήρες παρουσιάζονται ως πολύπλευρες προσωπικότητες και όχι μέσα από στερεοτυπικές ή ελλειμματικές προσεγγίσεις (Hayden & Prince, 2023· Tejero Hughes & Talley, 2024). Η σύγχρονη βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι καθοριστική είναι η ποιότητα της αναπαράστασης, καθώς αφηγήσεις που αναδεικνύουν την αυτενέργεια και τις διαπροσωπικές σχέσεις των χαρακτήρων συμβάλλουν στην αποδόμηση στερεοτύπων (Hayden & Prince, 2023). Παράλληλα, πρόσφατη συστηματική ανασκόπηση ανέδειξε την περιορισμένη διερεύνηση μη αγγλόφωνων λογοτεχνικών έργων, επιβεβαιώνοντας την ανάγκη μελέτης της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας (Pineau et al., 2026). Στο σύγχρονο εικονογραφημένο αφήγημα το νόημα διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση λεκτικού και οπτικού κώδικα. Η εικόνα συμβάλλει στην απόδοση των χαρακτήρων, των σχέσεων, των συναισθημάτων και του κοινωνικού πλαισίου της αφήγησης (Nodelman, 2009). Επομένως, η διερεύνηση της αναπαράστασης του πατέρα παιδιού με ε.ε.α./α. προϋποθέτει τη συνεξέταση των δύο κωδίκων, καθώς η εικονογράφηση αναδεικνύει τη συναισθηματική έκφραση, τη φυσική εγγύτητα, τη συμμετοχή στη φροντίδα και τις οικογενειακές αλληλεπιδράσεις.

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη ακολούθησε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, αξιοποιώντας την ανάλυση περιεχομένου για τη συστηματική διερεύνηση λεκτικών και οπτικών δεδομένων και την ερμηνεία κοινωνικών αναπαραστάσεων (Schreier, 2012). Το δείγμα επιλέχθηκε με σκοπούμενη δειγματοληψία (purposive sampling) βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων (Patton, 2015). Συμπεριλήφθηκαν εικονογραφημένα αφηγήματα ελληνικής συγγραφικής προέλευσης, που εκδόθηκαν την περίοδο 2000–2014 και απεικονίζουν οικογένεια με πατέρα παιδιού με ε.ε.α./α. Με βάση τα κριτήρια αυτά εντοπίστηκαν δεκατέσσερα έργα (Πίνακας 1). Ως μονάδα καταγραφής ορίστηκε η πατρική μορφή σε σχέση με τον πρωταγωνιστή με ε.ε.α./α. και ως μονάδα συμφραζομένων η νοηματική

ενότητα. Η ανάλυση περιέλαβε το λεκτικό κείμενο και την εικονογράφηση. Οι άξονες ανάλυσης αφορούσαν τις οικογενειακές σχέσεις, τον ρόλο του πατέρα, τη σχέση του με το παιδί και τη σύζυγο, τη στάση απέναντι στην αναπηρία, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τον βαθμό εμπλοκής του στη φροντίδα και την εκπαίδευση του παιδιού, καθώς και τη συμβολή της εικονογράφησης στην πατρική αναπαράσταση.

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά των εικονογραφημένα αφηγημάτων του δείγματος

Συγγραφέας	Τίτλος	Έτος	Θεματική
Αλεξοπούλου-Πετράκη	Όνειρα και Ελπίδες	2011	Σύνδρομο Down
Αρτζανίδου	Δεν ντρέπομαι πια	2012	Αυτισμός
Καμαράτου-Γιαλλού	Ο Μυτόγκας	2004	Σωματική δυσπλασία
Καραγιάννη	Τρυφερούλης	2007	Νοητική αναπηρία
Μάρρα	Μικροφτερούλης		
	Το μυστικό τραγούδι της Μάτας	2002	Κώφωση
Μάστορη	Το γιγαντοδαχτυλάκι του Λεάνδρου	2004	Σωματική δυσπλασία
Μάστορη	Η Δωριλένια	2005	Μαθησιακές δυσκολίες
Μάστορη	Η Ψυλλοελένη	2007	Ελλιπής σωματική διάπλαση
Νευροκοπλή,	Το παραμύθι της μουσικής	2008	Τύφλωση
Πέτροβιτς-Ανδρουτσούλου	Τα παιδιά του Χειμώνα	2012	Κινητική αναπηρία
Πλήση	Δεν είμαι τέρας σου λέω	2011	Σύνδρομο Asperger
Ρουσάκη	Τα γράμματα χορεύουν	2010	Δυσλεξία
Τσιαμπάλη-Κελεπούρη	Ένας κήπος στην τάξη μας	2011	Κινητική αναπηρία
Φραγκιά	Ο δαχτυλοκούτσικος	2007	Ελλιπής σωματική διάπλαση

Αποτελέσματα

Αναπαράσταση της πατρικής μορφής

Η ανάλυση περιεχομένου ανέδειξε ότι ο πατέρας παιδιού με ε.ε.α./α. αναπαρίσταται κυρίως ως συναισθηματικά διαθέσιμος, τρυφερός και υποστηρικτικός γονέας, ενταγμένος σε λειτουργικό οικογενειακό πλαίσιο. Παρότι παρουσιάζεται σταθερά παρών στη ζωή του παιδιού, ο ρόλος του παραμένει κατά κανόνα δευτερεύων, χωρίς να αποτελεί τον βασικό φορέα της καθημερινής φροντίδας ή τον κύριο άξονα της αφήγησης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Αναπαράσταση της πατρικής μορφής

Θεματική κατηγορία	Κύρια ευρήματα
--------------------	----------------

Οικογενειακό πλαίσιο	Κυρίως πυρηνική, λειτουργική οικογένεια
Σχέση με το παιδί	Τρυφερότητα, προστατευτικότητα, υποστήριξη
Σχέση με τη σύζυγο	Κατά κανόνα λειτουργική
Κοινωνικές σχέσεις	Περιορισμένη ανάπτυξη
Αφηγηματικός ρόλος	Κυρίως δευτερεύων

Πατρική συμμετοχή, συναισθήματα και εικονογράφηση

Η πατρική συμμετοχή στην καθημερινή φροντίδα εμφανίζεται περιορισμένη και αφορά κυρίως υποστηρικτικές ενέργειες, όπως η συντροφιά, το παιχνίδι και η συνοδεία του παιδιού, ενώ η μητέρα διατηρεί τον πρωτεύοντα φροντιστικό ρόλο. Οι σκέψεις και τα συναισθήματα του πατέρα αποδίδονται αποσπασματικά και, όταν εκφράζονται, επικεντρώνονται κυρίως στην εξέλιξη, την εκπαίδευση και τη μελλοντική κοινωνική ένταξη του παιδιού. Η εικονογράφηση εμπλουτίζει την πατρική αναπαράσταση, αναδεικνύοντας τη συναισθηματική έκφραση, τη φυσική εγγύτητα, τη στάση του σώματος και τις οικογενειακές αλληλεπιδράσεις. Έτσι, λειτουργεί ως ισότιμος αφηγηματικός κώδικας, ενισχύοντας την κατανόηση του πατρικού ρόλου μέσα στην αφήγηση. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Πατρική συμμετοχή και αφηγηματική λειτουργία

Θεματικός άξονας	Κύριο εύρημα
Ενημέρωση για την αναπηρία	Συχνά δεν αποσαφηνίζεται
Καθημερινή φροντίδα	Περιορισμένη συμμετοχή
Εκπαίδευση	Λίγες αναφορές στις απόψεις του πατέρα
Κοινωνικοποίηση	Έμφαση στην ανησυχία για αποδοχή και ένταξη
Αφηγηματικός ρόλος	Δευτερεύων στα περισσότερα αφηγήματα
Συμβολή της εικονογράφησης	Συμπληρώνει την πατρική αναπαράσταση

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι το σύγχρονο ελληνικό εικονογραφημένο αφήγημα αποδίδει στον πατέρα μια περισσότερο θετική και συναισθηματικά διαθέσιμη εικόνα σε σύγκριση με παλαιότερες λογοτεχνικές αναπαραστάσεις. Ο πατέρας παρουσιάζεται κυρίως ως τρυφερός, προστατευτικός και υποστηρικτικός, ενώ η σχέση του με το παιδί αποδίδεται ως λειτουργική. Το εύρημα διαφοροποιείται από την εικόνα του απόμακρου πατέρα που περιγράφει ο Παπαδάτος (1995) και συνάδει με τη σύγχρονη αντίληψη της πατρότητας (Cabrer et al., 2018). Ωστόσο, η μεγαλύτερη συναισθηματική διαθεσιμότητα δεν συνοδεύεται από ισότιμη συμμετοχή στην καθημερινή φροντίδα, καθώς η μητέρα εξακολουθεί να αποτελεί το βασικό πρόσωπο φροντίδας. Το εύρημα υποδηλώνει ότι τα εξεταζόμενα αφηγήματα διατηρούν, έστω και ηπιότερα, τον παραδοσιακό έμφυλο καταμερισμό των γονεϊκών ρόλων (Mohamed et al., 2024). Παράλληλα, οι σκέψεις του πατέρα προβάλλονται περιορισμένα και, όταν αναδεικνύονται, επικεντρώνονται κυρίως στην εξέλιξη και τη μελλοντική κοινωνική ένταξη του παιδιού, ενώ η εκπαίδευση εμφανίζεται λιγότερο ως πεδίο ενεργού πατρικής εμπλοκής. Η εικόνα αυτή συμφωνεί με τη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία οι πατέρες εξακολουθούν να

υποεκπροσωπούνται στην έρευνα και στις υπηρεσίες υποστήριξης οικογενειών παιδιών με αναπηρία (Mohamed et al., 2024· Langley, 2025).

Η λειτουργική συζυγική σχέση και η συνοχή της πυρηνικής οικογένειας αποτελούν κυρίαρχα χαρακτηριστικά των εξεταζόμενων αφηγημάτων. Η οικογένεια παρουσιάζεται ως πλαίσιο συναισθηματικής ασφάλειας και υποστήριξης, στοιχείο που συνάδει με τη συστημική θεώρηση της οικογένειας και τον προστατευτικό ρόλο της συνοχής και της κοινωνικής υποστήριξης (Minuchin, 2000· Prime et al., 2020). Παράλληλα, η παρουσία εκπαιδευτικών και συνομηλίκων ενισχύει την αποδοχή και την κοινωνική συμμετοχή του παιδιού. Ωστόσο, η σχεδόν αποκλειστική προβολή αρμονικών οικογενειακών σχέσεων περιορίζει την ανάδειξη των συγκρούσεων και δυσκολιών που καταγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία (Seligman & Darling, 2007). Η συμβολή της εικονογράφησης αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της μελέτης. Η εικόνα λειτουργεί ως ισότιμος αφηγηματικός κώδικας, εμπλουτίζοντας την αναπαράσταση του πατέρα με στοιχεία της συναισθηματικής του έκφρασης και της σχέσης του με το παιδί που δεν αποδίδονται λεκτικά. Το εύρημα επιβεβαιώνει ότι η ερμηνεία του σύγχρονου εικονογραφημένου αφηγήματος προϋποθέτει τη συνεξέταση λεκτικού και οπτικού κώδικα (Nodelman, 2009· Serafini, 2014).

Συνολικά, τα εξεταζόμενα εικονογραφημένα αφηγήματα υιοθετούν μια περισσότερο συμπεριληπτική προσέγγιση της αναπηρίας, προβάλλοντας την αποδοχή, τη συμμετοχή και τη θετική αλληλεπίδραση των χαρακτήρων. Ωστόσο, η σχεδόν καθολική αισιόδοξη έκβαση και η περιορισμένη ανάδειξη των δυσκολιών που βιώνουν οι οικογένειες ενδέχεται να απλουστεύουν την πολυπλοκότητα της εμπειρίας της αναπηρίας. Παρότι, επομένως, το σύγχρονο ελληνικό εικονογραφημένο αφήγημα μετακινείται προς περισσότερο συμπεριληπτικές αναπαραστάσεις της πατρότητας και της αναπηρίας, εξακολουθεί να διατηρεί στοιχεία των παραδοσιακών γονεϊκών ρόλων. Η ανάδειξη περισσότερο ενεργών και πολυδιάστατων πατρικών μορφών θα μπορούσε να εμπλουτίσει περαιτέρω τη λογοτεχνική αναπαράσταση της αναπηρίας.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι ο πατέρας παιδιού με ε.ε.α./α. αναπαρίσταται στο σύγχρονο ελληνικό εικονογραφημένο αφήγημα κυρίως ως τρυφερή, προστατευτική και υποστηρικτική μορφή. Παρά τη μεγαλύτερη συναισθηματική του διαθεσιμότητα, παραμένει κατά κανόνα δευτερεύον αφηγηματικό πρόσωπο, ενώ η καθημερινή φροντίδα αποδίδεται κυρίως στη μητέρα. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι λογοτεχνικές αναπαραστάσεις αντανakλούν μια μεταβατική αντίληψη της πατρότητας, όπου συνυπάρχουν σύγχρονα και παραδοσιακά πρότυπα γονεϊκών ρόλων. Παράλληλα, αναδείχθηκε ο καθοριστικός ρόλος της εικονογράφησης, η οποία εμπλουτίζει τη λεκτική αφήγηση και αναδεικνύει πτυχές της συναισθηματικής σχέσης και της οικογενειακής αλληλεπίδρασης που δεν αποδίδονται πάντοτε λεκτικά. Τα εξεταζόμενα βιβλία μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική πράξη για την προώθηση της συμπερίληψης και του κριτικού αναστοχασμού γύρω από τους γονεϊκούς και έμφυλους ρόλους. Η ανάδειξη

περισσότερο ενεργών και πολυδιάστατων πατρικών μορφών θα μπορούσε να συμβάλει σε πληρέστερες και ρεαλιστικότερες αναπαραστάσεις της οικογενειακής εμπειρίας της αναπηρίας.

Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα μελέτη περιορίζεται στην ανάλυση δεκατεσσάρων εικονογραφημένων αφηγημάτων Ελλήνων συγγραφέων, που εκδόθηκαν την περίοδο 2000–2014. Επιπλέον, η επιλογή έργων με παρουσία της πατρικής μορφής περιόρισε το διαθέσιμο ερευνητικό υλικό, καθώς σε αρκετά βιβλία με θεματική την αναπηρία ο πατέρας απουσιάζει ή έχει περιορισμένη αφηγηματική παρουσία. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν νεότερες εκδόσεις, να πραγματοποιήσουν διαπολιτισμικές συγκρίσεις ελληνικών και ξένων εικονογραφημένων αφηγημάτων και να διερευνήσουν την πρόσληψη των λογοτεχνικών αναπαραστάσεων από παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφία

- Αλεξοπούλου-Πετράκη, Φ. (2011). *Όνειρα και Ελπίδες*. Πανελλήνιος Σύλλογος Ελπίδα.
- Αρτζανίδου, Ε. (2012). *Δεν ντρέπομαι πια*. Ψυχογίος.
- Cabrera, N. J., Volling, B. L., & Barr, R. (2018). Fathers are parents, too! Widening the lens on parenting for children's development. *Child Development Perspectives*, 12(3), 152–157. <https://doi.org/10.1111/cdep.12275>
- Carpenter, B. (2002). *Inside the portrait of a family: The importance of fatherhood*. *Early Child Development and Care*, 172, 195-202.
- Hayden, H. E., & Prince, A. M. (2023). Disrupting ableism: Strengths-based representations of disability in children's picture books. *Journal of Early Childhood Literacy*, 23(2), 236–261. <https://doi.org/10.1177/1468798420981751>
- Καμαράτου Γιαλλού, Ε. (2004). *Ο Μυτόγκας*. Ψυχογίος.
- Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Αμφίσημα της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Καραγιάννη, Θ. (2007). *Τρυφερότητας Μικροφτερούλης*. Φαντασία.

- Langley, E. (2025). *Father involvement in the lives of their children with intellectual and developmental disabilities in the UK. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 38(4), e70091. <https://doi.org/10.1111/jar.70091>
- Μάρρα, Ε. (2002). *Το μυστικό τραγούδι της Μάτας*. Πατάκη.
- Μάστορη, Β. (2004). *Το γιγαντοδαχτυλάκι του Λέανδρου*. Μίνωας.
- Μάστορη, Β. (2005). *Η Δωριλένια*. Πατάκη.
- Μάστορη, Β. (2007). *Η Ψυλλοελένη*. Πατάκη.
- Minuchin, S. (2000). *Οικογένειες και οικογενειακή θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mohamed, A., Opoku, M. P., Safi, M., & Xie, Q. (2024). *Fatherhood in disability rehabilitation in the United Arab Emirates: Exploring fathers' involvement in raising children with disabilities. Research in Developmental Disabilities*, 152, 104809. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104809>
- Νευροκοπλή, Β. (2008). *Το παραμύθι της μουσικής*. Λιβάνης.
- Nodelman, P. (2009). *Λέξεις για εικόνες*. Αθήνα :Πατάκη
- Παπαδάτος, Ι. (1995). *Στάσεις Απέναντι στο Παιδί με Ειδικές Ανάγκες*: Ελληνική παιδική λογοτεχνία της περιόδου 1975-1992. Στο Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικός & Γ. Φιλίππου (Επιμ.), *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες* (β' τόμ., 2^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications
- Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Α. (2012). *Τα παιδιά του Χειμώνα*. Πατάκη.
- Pineau, V., Lemoine, L., & Marec-Breton, N. (2026). *Portrayals of disabilities in children's fiction: A literature review of anglophone, francophone and hispanophone studies. Journal of Early Childhood Literacy*, 26(1), 389–416. <https://doi.org/10.1177/14687984251326244>
- Πλήση, Π. (2011). *Δεν είμαι τέρας σου λέω*. Κέδρος.
- Prime, H., Wade, M., & Browne, D. T. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 75(5), 631–643. <https://doi.org/10.1037/amp0000660>

- Ρουσάκη, Μ. (2010). *Τα γράμματα χορεύουν*. Παπαδόπουλος
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781529682571>
- Seligman, M. & Darling, B. (2007). *Ordinary families, special children* (3rd ed). New York: The Guilford Press.
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- Tejero Hughes, M., & Talley, C. (2026). Beyond stereotypes: How individuals with disabilities perceive their representation in picture books. *Journal of Research in Childhood Education*, 40(2), 163–179.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2024.2423053>
- Τσιαμπάλη-Κελεπούρη, Χ. (2011). *Ένας κήπος στην τάξη μας*. Ψυχογιός.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με Ειδικές Ανάγκες, Οικογένεια και Σχολείο. Μια Σχέση σε Αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Webber, C., Santi, E., Cebula, K., Crompton, C. J., & McGeown, S. (2024). Representation of neurodivergence in fiction books: Exploring neurodivergent young people's perspectives. *Literacy*, 58(3), 322–334. <https://doi.org/10.1111/lit.12369>
- Φραγκιά, Μ. (2007). *Ο δαχτυλοκούτσικος*. Ελληνικά Γράμματα.

Αποκλίνουσα συμπεριφορά του μαθητή και παρεμβατικός ρόλος του δασκάλου

Ευγενία Μπαζάνη, Εκπαιδευτικός, ΠΕ70

Περίληψη

Είναι γενικά αποδεκτό ότι ζούμε σε μία εξελισσόμενη κοινωνία όσον αφορά τη σύνθεση, τη δομή και τη λειτουργία της. Η εμφάνιση συναισθηματικών διαταραχών και η εκδήλωση διαφόρων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς ολοένα και αυξάνονται στα ενδοοικογενειακά περιβάλλοντα και κατ' επέκταση στον χώρο του σχολείου. Ο δάσκαλος όμως, λόγω του κύρους του και της άμεσης σχέσης του με τα παιδιά, δουλεύοντας συνειδητά, έχει το πλεονέκτημα του να μπορεί να βοηθήσει με πολλούς τρόπους τα εν λόγω παιδιά να κερδίσουν την αποδοχή των συμμαθητών τους. Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός είναι ο χώρος μέσα από τον οποίο μεταδίδονται οι γνώσεις, οι αξίες και οι στάσεις στους μαθητές, οι οποίοι προετοιμάζονται για την ενεργό συμμετοχή τους στην κοινωνία ως αυριανοί πολίτες. Επιβάλλεται λοιπόν η πρόληψη και η αντιμετώπιση του φαινομένου με άμεση παρέμβαση, λήψη κατάλληλων μέτρων και υιοθέτηση συγκεκριμένων παιδαγωγικών στρατηγικών.

Λέξεις-κλειδιά: Αποκλίνουσα συμπεριφορά, εκπαιδευτικός, παρέμβαση, αξιολόγηση

Deviant student behavior and the teacher's interventionist role

Eugenia Bazani, Primary School

Abstract

It is generally accepted that we live in an evolving society in terms of its composition, structure and function. The occurrence of emotional disorders and the manifestation of various forms of deviant behavior are increasingly increasing in family environments and by extension in the school environment. However, the teacher, due to his prestige and his direct relationship with the children, working consciously, has the advantage of being able to help these children in many ways to gain the acceptance of their classmates. The school as a social institution is the space through which knowledge, values and attitudes are transmitted to students, who are prepared for their active participation in society as tomorrow's citizens. It is therefore imperative to prevent and address the phenomenon with immediate intervention, taking appropriate measures and adopting specific pedagogical strategies.

Mots-clés : Deviant behavior, teacher, intervention, evaluation

Εισαγωγή

Είναι γενικά αποδεκτό ότι ζούμε σε μία εξελισσόμενη κοινωνία όσον αφορά τη σύνθεση, τη δομή και τη λειτουργία της. Η οικονομική κρίση που έχει κυρίαρχο ρόλο

σε αυτή τα τελευταία χρόνια, επιφέρει αρνητικά επακόλουθα στην ποιότητα ζωής των ανθρώπων. Η εμφάνιση συναισθηματικών διαταραχών και η εκδήλωση διαφόρων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς ολοένα και αυξάνονται στα ενδοοικογενειακά περιβάλλοντα και κατ' επέκταση στον χώρο του σχολείου (Στασινός, 2013).

Η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι, η σύναψη φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, η εμπλοκή τους σε δραστηριότητες, που συντελούν στην ενδυνάμωση του κοινωνικού και συναισθηματικού τους κόσμου, καθώς και η συμμετοχή τους στη μάθηση έχουν καθοριστικό ρόλο στην ομαλή ανάπτυξη τους. Το σχολικό περιβάλλον είναι ένας χώρος κατάλληλος για την απόκτηση τέτοιου είδους δεξιοτήτων.

Οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και συνδέονται άμεσα με τη μελλοντική τους εξέλιξη. Τα παιδιά που θεωρούνται από τους συνομηλίκους τους ευαίσθητα, επιθετικά ή απομονωμένα, έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν προβλήματα ψυχικής υγείας, δυσκολίες προσαρμογής στην κοινωνία, μη ικανοποιητικές σχολικές επιδόσεις και χαμηλή αυτοεκτίμηση σε σύγκριση με τα παιδιά που είναι αποδεκτά και αναπτύσσουν θετική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους (Μπίκος, 2007).

Παρ' όλα αυτά τα διάφορα προβλήματα που παρουσιάζονται, εμποδίζουν το σύγχρονο σχολείο να εκπληρώσει τους στόχους του και καταστούν το εκπαιδευτικό του έργο αναποτελεσματικό. Οι αποκλίνουσες συμπεριφορές, καθώς και οι συγκρούσεις που εκδηλώνονται μεταξύ των μαθητών, εμποδίζουν την ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος, καθώς επίσης και τη διαδικασία μάθησης. Αντίθετα οι αρμονικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών αποτελούν βασικό παράγοντα για την ηρεμία και τη δημιουργικότητα στη ζωή της σχολικής κοινότητας.

Σκοπός μας είναι να γίνει μια συστηματική ανάλυση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, να διερευνηθούν τα αίτια που διαταράσσουν τις αρμονικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, οι λόγοι για τους οποίους είναι απαραίτητη η βελτίωση των σχέσεων αυτών, καθώς και οι τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό, για να υπάρξει βελτίωση των μαθησιακών τους επιδόσεων και μετρίασης των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Η έννοια της αποκλίνουσας συμπεριφοράς

Κάθε μελετητής έχει δώσει έναν δικό του ορισμό σχετικά με την έννοια της προβληματικής συμπεριφοράς. Όμως, είναι αδύνατον να καταλήξουν σε έναν σαφή και ακριβή ορισμό της έννοιας, που να είναι κοινά αποδεκτός. Τα αίτια είναι οι διαφορετικές τοποθετήσεις πολλών μελετητών πάνω στο θέμα, η εναλλαγή στον βαθμό σοβαρότητας της συμπεριφοράς και η δυσκολία μέτρησης συναισθημάτων και μορφών συμπεριφοράς μέσω ψυχοδιαγνωστικών κλιμάκων, οι οποίες θεωρούνται μη έγκυρες

και αναξιόπιστες. Όλα τα παραπάνω δυσχεραίνουν τον ορισμό μιας τέτοιας συμπεριφοράς (Στασινός, 2013).

Για τους παραπάνω λόγους είναι αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη κάποια κριτήρια για τον χαρακτηρισμό μιας συμπεριφοράς ως προβληματικής. Τα κριτήρια αυτά είναι η συχνότητα με την οποία εμφανίζεται, η διάρκειά της, η έντασή, το μέγεθός και οι ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν κατά την εκδήλωση της. Όλα αυτά πάντοτε σε συνάρτηση με την ηλικία του παιδιού και το φύλο του. Τα χαρακτηριστικά ενός παιδιού με διαταραγμένη συμπεριφορά είναι τα ακόλουθα: α) Ανικανότητα για μάθηση χωρίς την ύπαρξη νοητικών ή παθολογικών παραγόντων. β) Ανικανότητα για αλληλεπίδραση και δημιουργία φιλικών σχέσεων με άτομα του περιβάλλοντός του. γ) Εμφάνιση ακατάλληλης συμπεριφοράς σε φυσιολογικές συνθήκες. δ) Εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων (δυστυχία, κατάθλιψη κ.λπ.). ε) Εκδήλωση ψυχοσωματικών χαρακτηριστικών (πόννοι, ζαλάδες κ.λπ.) (Στασινός, 2013).

Παρ' όλα αυτά η πλειοψηφία των μελετητών συμφωνούν σε ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά της προβληματικής ή διαταραγμένης συμπεριφοράς: i) Διαφέρει σημαντικά από τη συνήθη ή φυσιολογική συμπεριφορά ii) Έχει διάρκεια και δεν είναι παροδική. iii) Δεν συνάδει με τις κυρίαρχες κοινωνικές ή πολιτιστικές προσδοκίες (Πυργιωτάκης, 2000). Μία άλλη ερμηνεία της εν λόγω συμπεριφοράς είναι η παρακάτω: Ως αποκλίνουσα συμπεριφορά ορίζεται η ποινικά κολάσιμη συμπεριφορά, που αποκλίνει από τους κανόνες του δικαίου. Υπάρχουν δύο ειδών αποκλίνουσες συμπεριφορές. Οι συμπεριφορές με τις οποίες επέρχεται παραβίαση των κανόνων του δικαίου, αλλά δεν θεωρούνται ως παράβαση κάποιου νόμιμου κανόνα π.χ. μη δικαιολογημένες απουσίες από το σχολείο, επιθετική συμπεριφορά κ.λπ. και οι συμπεριφορές με τις οποίες παραβιάζονται οι νόμοι, όπως παραβατικότητα ή εγκληματικότητα. Τα δύο αυτά είδη αποκλίνουσας συμπεριφοράς δεν διαφέρουν ουσιαστικά, καθώς αποτελούν πρώιμες μορφές παραβίασης των κανόνων του δικαίου. Η μόνη διαφορά τους έγκειται στο ότι η έννοια της παραβατικότητας αναφέρεται στους ανηλίκους ενώ η έννοια της εγκληματικότητας αναφέρεται κυρίως στους ενηλίκους (Νόβα-Καλτσούνη, 2005).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2006) η αποκλίνουσα συμπεριφορά στο ελληνικό σχολείο εμφανίζεται με διάφορους τρόπους. Οι μαθητές καταφτάνουν καθυστερημένοι στο μάθημα ή το εγκαταλείπουν όποτε οι ίδιοι θελήσουν. Δεν προσέχουν, αποφεύγουν την ολοκλήρωση των εργασιών τους, αποστρέφονται από κάθε είδους συνεργασία και τήρηση κανόνων. Μιλούν για άσχετα θέματα στην ώρα του μαθήματος, διακόπτουν τους άλλους χωρίς να ζητήσουν τον λόγο και με θορύβους και ενοχλητικά σχόλια πειράζουν τους συμμαθητές τους, πετώντας τους διάφορα αντικείμενα. Χρησιμοποιούν υβριστικές λέξεις και φράσεις απευθυνόμενοι στους εκπαιδευτικούς ή στους συμμαθητές τους, εμπλέκονται σε σωματικές βίαιες επιθέσεις, ψεύδονται και παίρνουν πράγματα που δεν τους ανήκουν.

Σε γενικές γραμμές ορίζουμε την αποκλίνουσα συμπεριφορά χρησιμοποιώντας τρεις παραμέτρους: την παράμετρο της στατιστικής συχνότητας, των κοινωνικών κανόνων και της δυσπροσαρμοστικής συμπεριφοράς. i) Η στατιστική συχνότητα ορίζει μια συμπεριφορά ως αποκλίνουσα, εάν συμβαίνει σπάνια ή δεν συμβαίνει συχνά σε σχέση με το γενικό πληθυσμό. ii) Οι κοινωνικοί κανόνες ορίζουν μια συμπεριφορά ως αποκλίνουσα, εάν αποκλίνει σημαντικά από αποδεκτά κοινωνικά πρότυπα ή αξίες. iii) Η παράμετρος της δυσ-προσαρμοστικότητας θεωρεί μια συμπεριφορά ως αποκλίνουσα, εάν περιορίζει την ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί στη ζωή του ή στην κοινωνία (Μεσσήνης, 2009).

Η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά ή παραβατικότητα αποτελεί σημείο που διασταυρώνονται ψυχολογικές και κοινωνιολογικές έννοιες, που αφορούν τον ανήλικο, την προσωπικότητά του, το πλαίσιο μέσα στο οποίο κοινωνικοποιείται, την επαφή του με τους κρατικούς φορείς εξουσίας (σύστημα δικαιοσύνης, επιμελητές ανηλίκων, αστυνομικές αρχές), την αντιμετώπιση απ' αυτούς, καθώς και την επίσημη αντίδραση της πολιτείας απέναντι σ' αυτούς που παραβαίνουν κοινωνικούς και νομικούς κανόνες. Στις πιο συνηθισμένες δραστηριότητες παραβατικής συμπεριφοράς περιλαμβάνονται η κλοπή, οι βανδαλισμοί κλπ. Η βία αναφέρεται στις πράξεις της επιθετικότητας και της κατάχρησης που προκαλεί ή σκοπεύει να προκαλέσει τον εγκληματικό τραυματισμό ή τη ζημιά στα πρόσωπα, και (σε μια μικρότερη έκταση) τα ζώα και την περιουσία. Η ανυπακοή δεν περιορίζεται στη συμπεριφορά άρνησης αλλά περιλαμβάνει την αδυναμία του παιδιού να ακολουθήσει κανόνες και εντολές. (Κανδαράκης, 2004)

Τα προβλήματα συμπεριφοράς χαρακτηρίζονται από αρνητισμό, έλλειψη συνεργατικής διάθεσης, ανυπακοή, προκλητική συμπεριφορά. Τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολία στη συμμόρφωση με τις απαιτήσεις του σχολείου ή τους κανόνες του σπιτιού, δεν διατηρούν την ψυχραιμία τους, καυγαδίζουν ενώ παράλληλα ψεύδονται (Molnar et al, 1998). Όταν η συμπεριφορά είναι διαφορετική από εκείνη που θεωρείται κανονική για μια ορισμένη ηλικία και η οποία επεμβαίνει σημαντικά τόσο στην ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού, όσο και στη ζωή των άλλων ονομάζεται προβληματική συμπεριφορά (Καλαντζή-Αζίζι 1996).

Η αντίδραση των μαθητών που σχετίζεται με τη συμπεριφορά τους μπορεί να εκδηλώνεται με πολλές μορφές όπως: α) συμβολική έκφραση αντίθεσης, π.χ. αλκοόλ, κάπνισμα, προκλητική εμφάνιση, β) στρατηγικές για την εξασφάλιση ζωτικού χώρου και χρόνου, π.χ. κοπάνες, πλάκες, αδιαφορία, παθητικότητα, άρνηση συνεργασίας, γ) βία προς τους συμμαθητές, τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο, π.χ. λεκτικές προκλήσεις, μείωση συμμαθητών ή εκπαιδευτικών, απειθαρχία. Οι μορφές αυτές, σε συνδυασμό με τις συνθήκες, τις περιστάσεις και τα πρόσωπα, επηρεάζουν και το «στυλ» της σύγκρουσης, το οποίο μπορεί να ταξινομηθεί στις εξής κατηγορίες: i) αποδοχή της επιθετικότητας και υποταγή, ii) αποφυγή της αντιμετώπισης, iii) επιθετική αντίδραση (αντεπίθεση), iv) αναζήτηση «διαμεσολαβητή», για να ελέγξει τη σύγκρουση και να δώσει λύση και v) ανάλυση των αιτίων και των περιστάσεων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Η ενδογενής σχολική επιθετικότητα μπορεί να αντιμετωπιστεί με τους εξής τρόπους: α) Σε επίπεδο σχολικής τάξης: i) Δεν προκαλείται βία, αντιμετωπίζονται όλοι με σεβασμό, ii) Βασικό είναι να διακόπτεται η ένταση και να διατίθεται χρόνος για συζήτηση iii) Υπενθυμίζονται οι κανόνες και συζητείται να πραγματοποιείται από όλους η εφαρμογή τους. β) Σε επίπεδο σχολείου: i) Παρέχεται ασφάλεια και είναι βασική η ενημέρωση, η ένταξη και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών ii) Παρέχονται ευκαιρίες εκτόνωσης, όπως είναι για παράδειγμα η ενσωμάτωση στο σχολικό χρόνο ευκαιριών συζήτησης για τη βία ή τη διοργάνωση εκδηλώσεων (ποτιστικών, αθλητικών κ.ά.). iii) Πραγματοποιείται η κατάλληλη εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση των μαθητών. iii) Προωθείται η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ανάληψη δράσεων για τη βελτίωση του σχολείου. iv) Οικοδομούνται συνεργατικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών. Οι συμπεριφορές οι οποίες είναι αντιδραστικές, είναι σκόπιμο να τερματίζονται με βάση: την παροχή εμπιστοσύνης μέσα σε κλίμα σεβασμού, τον καταμερισμό ευθυνών, την επίλυση των προβλημάτων με δικαίωμα επιλογής της λύσης, την εξήγηση των πιθανών συνεπειών, την αξιοποίηση της εμπειρίας από τις συνέπειες και τη χρήση τεχνικών για την ενθάρρυνση της αντιμετώπισης των προβλημάτων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Ιστορική αναδρομή της αποκλίνουσας συμπεριφοράς

Η αποκλίνουσα συμπεριφορά είναι ένα ζήτημα που απασχολεί την ανθρωπότητα εδώ και πολλά χρόνια. Οι άνθρωποι θεωρούσαν πως τα ψυχικά προβλήματα και τα προβλήματα συμπεριφοράς οφείλονται σε «κακά πνεύματα», που κυριεύαν τον ψυχικά άρρωστο. Η πρώτη νύξη για τη βιολογικά φύση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς έγινε από τον Ιπποκράτη, ο οποίος παρότρυνε τους ασθενείς να ξεκουράζονται, να τρέφονται σωστά και να ασκούνται. Την ίδια άποψη είχαν ασπαστεί και οι Ρωμαίοι επιστήμονες. Αναφορές για τον συσχετισμό της ψυχικής με τη σωματική υγεία υπάρχουν και από ανθρώπους των τεχνών, καθώς ο σατιρικός ποιητής Ι. Ιουβανέλης χρησιμοποιεί στο έργο του «Σάτιρες» τη ρήση «νους υγιής εν σώματι υγιεί» (Μεσσήνης, 2009).

Έπειτα, ακολούθησε η περίοδος του Σκοταδισμού. Σε αυτή την περίοδο κυριάρχησε η άποψη πως οι ψυχικές νόσοι δημιουργούνται από τα δαιμόνια, που κυριεύουν τους ανθρώπους και η πιο συχνή θεραπεία αυτών των ασθενών ήταν οι εξορκισμοί. Επόμενη σημαντική περίοδος για την ανθρωπότητα ήταν αυτή της Αναγέννησης. Εκείνη την περίοδο υπήρξε βελτίωση της αντιμετώπισης των ψυχικών διαταραχών, ενώ για πρώτη φορά στην ιστορία δημιουργήθηκαν δομές για τη φροντίδα και τη θεραπεία αυτών των ανθρώπων, τα άσυλα.

Ο εκσυγχρονισμός των θεραπειών έγινε τον 20ο αιώνα. Πολλές σημαντικές προσωπικότητες από τον χώρο της ψυχολογίας άρχισαν να εισαγάγουν τις θεωρίες τους. Ο S. Freud (1856-1939) θεωρούσε ότι ασυνείδητες διαδικασίες και κίνητρα βρίσκονται στο επίκεντρο πολλών από των συμπεριφορών μας. Ο B. F. Skinner (1904-1990) μέσω ερευνών διαπίστωσε πως φαινόμενα που χαρακτηρίζονται ως αντίληψη, προσοχή, γνώση και λύση προβλημάτων, δεν προκαλούνται αντανάκλαστικά από

ερεθίσματα, αλλά διαμορφώνονται από τις επιδράσεις των ενεργειών του κάθε ατόμου στην αλληλοεπίδρασή του με το φυσικό περιβάλλον. Ακόμα πίστευε πως αν μια συμπεριφορά είναι θετική και επιβραβευτεί, τότε είναι πιο πιθανό να επαναληφθεί, ενώ αν μια συμπεριφορά δεν είναι επιθυμητή και τιμωρηθεί, τότε μπορεί ακόμη και να εξαλείφει. Ο Α. Bandura, διατύπωσε μια εντελώς αντίθετη θεωρία από αυτή του Skinner, τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης ή μίμησης προτύπου. Τέλος, ο Α. Ellis θεωρεί ότι οι ψυχικές παθήσεις οφείλονται στον λανθασμένο τρόπο σκέψης κι έτσι στράφηκε στην ανάπτυξη της «Ρυθμιστικής του Συναισθήματος Συμπεριφοριστικής Θεραπείας» (Μεσσήνης, 2009).

Κατηγορίες της αποκλίνουσας συμπεριφοράς

Τα παιδιά που δεν έχουν την αποδεκτή συμπεριφορά, δυσκολεύονται να εναρμονιστούν με το περιβάλλον. Τα προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να είναι εσωτερικευμένα, δηλαδή δημιουργούν δυσκολίες στο ίδιο το άτομο ή μπορεί να είναι εξωτερικευμένα, τα οποία δημιουργούν εμπόδια στη σχέση του ατόμου με τους γύρω του.

α) Εσωτερικευμένα προβλήματα: Πρόκειται για τις περιπτώσεις εκείνων των παιδιών, στις οποίες η συμπεριφορά τους κάθε άλλο παρά επιθετική μπορεί να χαρακτηριστεί και εμφανίζουν ελάχιστη κοινωνική συναναστροφή με άλλους. Αν και συμπεριφέρονται ανώριμα και επιλέγουν την απομόνωση, δεν αποτελούν απειλή για τους υπόλοιπους, υιοθετούν μια στάση η οποία εμποδίζει την ευρύτερη ανάπτυξη και εξελίξή τους (Walker & Walker, 1997):

i) Άγχος: Τα παιδιά διακατέχονται από έντονα συναισθήματα ανησυχίας ότι κάποια δυσάρεστη κατάσταση μπορεί να συμβεί και αισθάνονται ότι δεν μπορούν να την αντιμετωπίσουν. Το άγχος μπορεί να εκδηλωθεί με ποικίλα συμπτώματα, όπως είναι οι σωματικοί πόνοι, το έντονο κλάμα, το τρέμουλο, η εφίδρωση, η άσχημη ψυχολογική διάθεση (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

ii) Φοβία: Η φοβία αναφέρεται στον παράλογο και αφύσικο φόβο, που βιώνει το άτομο, το οποίο μπορεί να φτάσει σε επίπεδα πανικού (Μπίμπου-Νάκου, 2004).

iii) Κοινωνική φοβία: Μπορεί να θεωρηθεί σαν μια διαταραχή ειδικής φοβίας. Το άτομο επιδεικνύει μια υπερβολική αντίδραση φόβου, που είναι δυσανάλογη με τον πραγματικό κίνδυνο. Μερικές από αυτές τις φοβίες είναι ο φόβος του ύψους, των ανοιχτών χώρων, και των κλειστών χώρων (Μεσσήνης, 2009).

iv) Σχολική φοβία: Η σχολική φοβία για τη σχολική φοίτηση εμφανίζεται στα παιδιά σταδιακά. Ξεκινά με έλλειψη ζήλου για παρακολούθηση των σχολικών μαθημάτων και παράπονα για το σχολείο και στη συνέχεια το παιδί αρνείται να πάει σχολείο. Ανήσυχος ύπνος, συχνές πρωινές αδιαθεσίες, έντονο άγχος και νευρική κατάσταση, κλάματα και παρακλήσεις για απουσία από το σχολείο είναι τα κύρια συμπτώματα, που εμφανίζουν τα παιδιά με σχολική φοβία (Μπίμπου-Νάκου, 2004).

ν) Κοινωνική αναστολή: Περιλαμβάνει τη συστολή, την ντροπαλότητα και τη δειλία. Τα άτομα με αυτές τις συναισθηματικές δυσκολίες αποφεύγουν τις κοινωνικές συναναστροφές, είναι πολύ ευαίσθητα, μιλούν σιγά και εμφανίζουν νευρική κατάσταση μερικές φορές. Βασική συναισθηματική τους αντίδραση είναι η αμηχανία (Αργυρακούλη, 2004).

vi) Δυσθυμική διαταραχή: Έχουν κατάθλιψη για πολλά χρόνια ή από τότε που θυμούνται τον εαυτό τους. Αυτό το καταθλιπτικό τους συναίσθημα έχει γίνει χαρακτηριστικό τους γνώρισμα και συχνά το θεωρούν φυσιολογικό (Μεσσήνης, 2009).

vii) Θυμός: Είναι μια συναισθηματική κατάσταση, που διαφέρει σε ένταση, με διακυμάνσεις από απλή ενόχληση έως έντονη οργή. Συνοδεύεται από σωματικές και βιολογικές μεταβολές που παρατηρούνται στον οργανισμό μας όταν εκδηλώνεται: οι παλμοί της καρδιάς αυξάνονται, η αρτηριακή πίεση ανεβαίνει, μαζί με τα επίπεδα των ορμονών (Καλλιμασιά, 2013).

viii) Ζήλεια: Η ζήλεια είναι γνώρισμα της καθημερινής ζωής που αν δεν αντιμετωπιστεί έγκαιρα, είναι δυνατό να έχει σοβαρές συνέπειες, όπως μίσος, επιθετικότητα, εγωισμός, συμπλέγματα κατωτερότητας. Τα κυριότερα αίτια της ζήλιας είναι οι συγκρίσεις και οι διακρίσεις μεταξύ των αδερφών από μέρους των γονιών, μεταξύ των μαθημάτων από μέρος των εκπαιδευτικών, αισθήματα ανασφάλειας ή κατωτερότητας (Αγγελόπουλου-Σακαντάμη, 1999).

β) Εξωτερικευμένα προβλήματα: Τα προβλήματα αυτά χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη διάρκεια και εντοπίζονται πιο εύκολα, καθώς τα παιδιά εξωτερικεύουν την αντίδραση τους με διάφορους τρόπους. Στα εξωτερικευμένα προβλήματα εντάσσονται η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητα, η εναντιωματική προκλητική διαταραχή και οι διαταραχές διαγωγής (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

i) Δ.Ε.Π.Υ: Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής (Δ.Ε.Π) και υπερκινητικότητα (Δ.Ε.Π.Υ) αποτελεί μια από τις συχνότερα εμφανιζόμενες και διαγιγνώσκόμενες διαταραχές σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται, για να περιγράψει ένα σύνολο συμπτωμάτων, που περιλαμβάνουν τη διάσπαση προσοχής, την παρορμητικότητα ή και την υπερκινητικότητα. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά της διαταραχής έχουν να κάνουν με το γεγονός ότι τα παιδιά δεν μπορούν να καθίσουν σε ένα μέρος, κουνούν συνέχεια τα χέρια και τα πόδια, δεν μπορούν να εστιάσουν την προσοχή τους, κάνουν ρισκοκίνδυνα πράγματα, ξεχνούν μολύβια και βιβλία, δεν περιμένουν τη σειρά τους, πετάγονται μέσα στην τάξη, δεν ακολουθούν τους κανόνες, καθώς και πολλά άλλα.

ii) Εναντιωματική προκλητική διαταραχή: Εμφανίζεται συχνά πριν από την ηλικία των οκτώ ετών. Τα παιδιά εμφανίζουν έντονο αρνητισμό, ανυπακοή, αυξημένη ευθιξία, προκλητική και αντιδραστική συμπεριφορά καθώς και ξεσπάσματα θυμού. Τα παιδιά

με αυτή τη διαταραχή αρνούνται να υπακούσουν σε κανόνες και είναι δύσκολο να προσαρμοστούν σε νέο περιβάλλον.

iii) Διαταραχές διαγωγής: Οι διαταραχές διαγωγής περιγράφονται από πολλούς επιστήμονες με όρους, όπως είναι η επιθετικότητα, η παραβατικότητα και η αντικοινωνική συμπεριφορά. Η διαταραχή αυτή αναφέρεται σε ένα επαναλαμβανόμενο και επίμονο πρότυπο συμπεριφοράς, σύμφωνα με το οποίο παραβιάζονται τα βασικά δικαιώματα των άλλων ή οι βασικοί κοινωνικοί και τυπικοί κανόνες. Τα κριτήρια που λαμβάνουν υπόψη οι ειδικοί, εμπίπτουν σε τέσσερις κατηγορίες: α) επιθετικότητα σε ανθρώπους και ζώα, η οποία εκδηλώνεται με εκφοβισμό, εξαναγκασμό και άσκηση σωματικής βίας, β) καταστροφή ιδιοκτησίας, γ) απάτη-κλοπή και δ) οι παραβιάσεις των κανόνων.

Μελέτες έχουν δείξει ότι ο σχολικός εκφοβισμός, ο εκβιασμός, η ανυπακοή, η σχολική διαμάχη, η βίαιη πράξη, η επιθετικότητα, η σχολική απουσία, η κοροϊδία και η κλοπή αποτελούν αποκλίνουσες συμπεριφορές. Η αποκλίνουσα συμπεριφορά είναι η συμπεριφορά που δεν συνάδει με τα κοινωνικά πρότυπα, παρεκκλίνει από τη φυσιολογική και παίρνει τις παρακάτω μορφές (Ibebuike, Nkwocha & Arunsi, 2020):

α) Επιθετικότητα: Η επιθετικότητα ή βίαιη συμπεριφορά χαρακτηρίζεται ως η συμπεριφορά με πρόθεση που αποβλέπει στην πρόκληση βλάβης με λόγια ή με έργα σε άλλους ανθρώπους και μπορεί να είναι σωματική, λεκτική ή ψυχολογική. Η μη τήρηση κανόνων, η υπερκινητικότητα, η αγένεια, η ανυπακοή, η παρενόχληση συνομηλίκων, οι συνεχείς συγκρούσεις, οι ζημιές σε ξένα πράγματα, οι κλοπές, ο εκφοβισμός αποτελούν χαρακτηριστικά επιθετικότητας. Τα παιδιά που εκδηλώνουν τέτοιου είδους συμπεριφορές, περιθωριοποιούνται και οδηγούνται σε αποκλεισμό από τις δραστηριότητές τους (Στασινός, 2013).

β) Εκφοβιστική συμπεριφορά: Η εκφοβιστική συμπεριφορά ορίζεται ως η άμεση επίθεση που προκαλείται από τον θύτη προς το θύμα με σκοπό τη διατάραξη της ψυχικής και σωματικής υγείας του θύματος (Hay, Payne & Chadwick, 2004). Η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η απομόνωση, η χαμηλή σχολική επίδοσή, η εγκατάλειψη του σχολείου, οι αρνητικές συνέπειες σε κοινωνικό, συναισθηματικό και σωματικό επίπεδο και οι συχνές ασθένειες είναι αποτελέσματα του σχολικού εκφοβισμού (Ballard, Argus, & Remley, 1999). Το θύμα εκτίθεται σε κακόβουλα σχόλια, σε χειρονομίες, σε βίαιες σωματικές πράξεις και περιθωριοποίηση. Οι μορφές εκφοβισμού είναι τρεις: i) ο σωματικός εκφοβισμός που εκδηλώνεται με χτυπήματα, κλοτσιές και φτύσιμο, ii) ο λεκτικός εκφοβισμός που περιλαμβάνει λοιδορίες και βρισιές και iii) ο ψυχολογικός εκφοβισμός που εκδηλώνεται με συναισθηματική κακοποίηση, όπως η διακίνηση φημών, ο αποκλεισμός και η πρόκληση τρόμου στα παιδιά θύματα (Wilmshurst, 2011).

γ) Διαταραχές διασπαστικής συμπεριφοράς: Υπάρχουν δύο διαταραχές που έχουν κοινό χαρακτηριστικό τους την επιθετική συμπεριφορά: η εναντιωματική προκλητική διαταραχή και η διαταραχή διαγωγής (Wilmshurst, 2011). Τα άτομα που την

εκδηλώνουν, εμφανίζουν συμπεριφορές κοινές με αυτές του ενοχλητικού, εναντιωματικού, εύθικτου, προκλητικού, αλλά και του επιθετικού, εκδικητικού, εκφοβιστικού και σκληρού τύπου (Frick, et al., 1993). Η διαταραχή σχετίζεται με συγκεκριμένες συμπεριφορές, οι οποίες είναι είτε καταστροφικές όπως παραβιάσεις ιδιοκτησίας, κλοπές, βανδαλισμοί και εμπρησμοί, είτε μη καταστροφικές όπως παραβιάσεις κανόνων, φυγή από το σπίτι ή το σχολείο και βρισιές (Wilmshurst, 2011).

δ) Κοινωνική απόσυρση: Τα παιδιά με κοινωνική απόσυρση αποφεύγουν την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, δεν συνομιλούν με τους συνομηλίκους τους, δεν συνάπτουν φιλικές σχέσεις και δεν εμπλέκονται σε δραστηριότητες που τα βοηθούν να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες. Είναι άτομα ονειροπόλα, φοβούνται εύκολα χωρίς να υπάρχει κάποιος προφανής λόγος και συχνά διαμαρτύρονται ότι δεν είναι καλά στην υγεία τους. Η αποξένωση τους αυτή έχει ως συνέπεια την εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων και ψυχολογικών προβλημάτων (Batsche & Knoff, 1994). Η χρήση κατάλληλων στρατηγικών παρεμβάσεων και η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων επιδρά θετικά στην αντιμετώπιση παρόμοιων μορφών συμπεριφοράς (Μπίκος, 2007).

Αιτίες της αποκλίνουσας συμπεριφοράς

Οι θεωρίες των ειδικών μελετητών συγκλίνουν στο ότι δεν μπορεί να δοθεί μία σαφής απάντηση για το ποια είναι τα αίτια παθολογικής συμπεριφοράς. Όλοι όμως υποστηρίζουν ότι οι αιτιώδεις παράγοντες, οι οποίοι είναι είτε βιολογικοί, είτε ψυχολογικοί, είτε περιβαλλοντικοί προκαλούν ποικίλες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς. Η προδιάθεση για εκδήλωση παρόμοιας συμπεριφοράς, καθώς και το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον ασκούν σημαντική επίδραση και συνεισφέρουν συχνά στην παγίωση τέτοιων συμπεριφορών (Ματσαγγούρας, 2006).

Οι βιολογικοί παράγοντες έχουν αναμφισβήτητα άμεση συσχέτιση με την παρουσία ήπιων ή έντονων συναισθηματικών διαταραχών. Η συμπεριφορά των ανθρώπων είναι αποτέλεσμα γενετικών, νευρολογικών ή βιοχημικών παραγόντων, οι οποίοι συνδυαστικά και δυναμικά επηρεάζουν τα άτομα στις σκέψεις και στις αντιδράσεις τους σε διάφορες καταστάσεις της καθημερινότητάς τους. Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αισθάνονται, σκέφτονται και ενεργούν στο περιβάλλον τους και στις συναναστροφές τους με τους συνομηλίκους είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με διάφορους ψυχολογικούς παράγοντες (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Οι διαταραχές της συμπεριφοράς με βάση τις διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις (ψυχαναλυτική, συμπεριφοριστική, συντελεστική κ.ά.) πηγάζουν από: 1) Οργανικά αίτια: σωματική αναπηρία, παθήσεις της καρδιάς, βλάβες του εγκεφάλου, νευροπάθειες, ψυχώσεις κ.λπ. 2) Ψυχολογικά: σημαντικό ρόλο στη δημιουργία των διαταραχών αυτών παίζει η έλλειψη γονιού, η αλλαγή δασκάλου, η στέρηση του παιχνιδιού κ.λπ. 3) Κοινωνικά: το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο παίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία διαταραχών συμπεριφοράς 4) Ελλιπής αγωγή-περιβάλλον: η εγκατάλειψη του παιδιού όσον αφορά τη μάθηση, τα σφάλματα στον

προσανατολισμό του, η ασυνέπεια, τα διάφορα εμπόδια κ.λπ. (Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, 1999).

Τα αίτια των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών καθορίζονται από πολλούς παράγοντες, οι οποίοι συνδέονται τόσο με τα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού όσο και με τις συνθήκες που επικρατούν στο περιβάλλον τους. Όσον αφορά τα ατομικά χαρακτηριστικά θα πρέπει αρχικά να διερευνάται η πιθανότητα ένδειξης κάποιας ψυχικής νόσου. Αυτό θεωρείται πολύ σημαντικό, καθώς η αντιμετώπιση τους θα είναι εντελώς διαφορετική. Πιο συγκεκριμένα:

α) Σωματικές αναπηρίες: Η επίδραση των σωματικών αναπηριών στα προβλήματα συμπεριφοράς πρέπει να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα των πιέσεων και των ματαιώσεων, που συχνά δέχεται το παιδί με σωματικές αναπηρίες, όταν προσπαθεί να επιλύει τα καθημερινά του προβλήματα και να ικανοποιεί τις καθημερινές κοινωνικές και συναισθηματικές του ανάγκες (Slavin, 2007).

β) Συναισθηματικοί παράγοντες: Οι συναισθηματικοί παράγοντες αποτελούν δυνητικά ισχυρές επιδράσεις πάνω στη συμπεριφορά των παιδιών. Η εμφάνιση των προβλημάτων συμπεριφοράς συνδέεται με την ιδιοσυγκρασία του παιδιού και με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Ένα παιδί με την τάση να ενθουσιάζεται, να εκνευρίζεται, να ανησυχεί, είναι φανερό πως θα βιώσει τα γεγονότα της ζωής διαφορετικά από το ήρεμο και ατάραχο παιδί (Κανδαράκης, 2004).

γ) Οικογένεια: Η οικογένεια είναι ο πρωταρχικός φορέας κοινωνικοποίησης και τα χαρακτηριστικά της επιδρούν αποφασιστικά στην κοινωνικοποίηση του ατόμου. Η θέση της οικογένειας στην κοινωνική διαστρωμάτωση εξοπλίζει σε σημαντικό βαθμό το παιδί με αντίστοιχες ικανότητες και προοπτικές. Η αλληλεπίδραση τόσο των δομικών όσο και των λειτουργικών οικογενειακών χαρακτηριστικών σε συνδυασμό με τη θέση της οικογένειας στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, καθώς και την επίδραση που ασκείται σε αυτή από τους διάφορους εξωγενείς παράγοντες, δημιουργούν τη βάση για την κατανόηση και την ερμηνεία των προβλημάτων συμπεριφοράς (Κανδαράκης, 2004).

Ο Bandura (1977) αλλά και άλλοι συμπεριφορικοί ψυχολόγοι στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν το οικείο πρόβλημα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για μία συμπεριφορά η οποία μαθαίνεται κάτω από κατάλληλες συνθήκες. α) Η παρατήρηση και μίμηση προσώπων του οικείου περιβάλλοντός (π.χ. γονέων, αδερφών) ή γενικότερα του κοινωνικού περίγυρου, που αλληλοεπιδρούν με επιθετικότητα προς τους άλλους, αποτελεί ένα παράδειγμα. β) Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης είναι ένας ακόμη λόγος εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς στα παιδιά. Η τηλεόραση και άλλα τεχνολογικά μέσα πληροφορούν και ψυχαγωγούν με προβολή σκηνών βίας και επιθετικότητας. γ) Η άσκηση μη αποδεκτής συμπεριφοράς είναι ένα καθημερινό φαινόμενο και πολλές φορές τα παιδιά που την διαπράττουν παραμένουν ατιμώρητα από τους κοινωνικούς φορείς. δ) Τα περιστατικά σωματικής, λεκτικής, αλλά και

ρατσιστικής βίας έχουν αυξηθεί ανησυχητικά στα σχολεία. Σε όλες πλέον τις σχολικές τάξεις υπάρχουν μαθητές με προβληματική συμπεριφορά. Το γεγονός αυτό οφείλεται στη συνεχιζόμενη οικονομική κρίση και ανεργία, που καλπάζουν στη σύγχρονη κοινωνία (Στασινός, 2013),.

Η οικονομική κρίση είναι παράγοντας υπεύθυνος για την αύξηση της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον (Σαρρή, 2018). Ένα μεγάλο ποσοστό οικογενειών υποφέρει από οικονομική κρίση, καθώς η ανεργία, οι μειώσεις των μισθών και η πολύωρη εργασία έχουν ως αποτέλεσμα πολλοί γονείς να δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν σε βασικές ανάγκες διαβίωσης, ενώ άλλοι αναγκάζονται να εργάζονται πολλές ώρες κάτω από εξαντλητικές συνθήκες. Η απογοήτευση, το άγχος και η κούραση των γονέων αναμφίβολα διαταράσσουν την οικογενειακή ισορροπία.

Απόρροια όλων των παραπάνω είναι η εκδήλωση εντάσεων στο οικογενειακό περιβάλλον, οι οποίες κάποιες φορές συνδέονται με βίαιες αντιδράσεις των γονέων, γεγονός που επηρεάζει άμεσα τη συμπεριφορά των παιδιών, τα οποία είναι αρκετά ευάλωτα και δυσκολεύονται να διαχειριστούν τέτοιου είδους καταστάσεις, ειδικά όταν αυτές εκδηλώνονται καθημερινά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αντιδρούν κι εκείνα με παρόμοιο τρόπο ή να παρουσιάζουν ακραίες συμπεριφορές κατά τη συναναστροφή τους με τους άλλους, εκδηλώνοντας δηλαδή άλλοτε βίαιες συμπεριφορές και άλλοτε επιλέγοντας να απομονωθούν από τον περίγυρό τους (Σαρρή, 2018).

Το σχολείο αποτελεί έναν χώρο, στον οποίο τα παιδιά περνούν τον περισσότερο ημερήσιο χρόνο τους. Σύμφωνα με έρευνες τα γεγονότα που διαδραματίζονται καθημερινά στις σχολικές τάξεις και γενικότερα στους χώρους συναναστροφής και αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους στο σχολείο, συνεισφέρουν στο χτίσιμο της συμπεριφοράς τους (Ballard, Argus, & Remley, 1999). Εκπαιδευτικοί με αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στους μαθητές, με ανικανότητα στη διαχείριση κρίσεων στους σχολικούς χώρους, με έλλειψη επιμόρφωσης, αλλά και η κοινωνική συναλλαγή μαθητών με παιδιά, που εκδηλώνουν μη αποδεκτές συμπεριφορές και η απόρριψη τους από συνομηλίκους τους, ενδυναμώνουν την ανάπτυξη αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Πυργιωτάκης, 2000).

Ένας από τους λόγους απομόνωσης ορισμένων μαθητών από τα υπόλοιπα παιδιά είναι η ύπαρξη στερεότυπων αντιλήψεων προς το μέρος τους. Οι στερεότυπες αντιλήψεις αναφέρονται συνήθως, σε χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με τη σωματική διάπλαση, το χρώμα του δέρματος, των μαλλιών και των ματιών, την πνευματική ικανότητα των ατόμων, το ντύσιμό τους, την κοινωνική και εθνική τους προέλευση. Η κοινωνία μας απαρτίζεται από ανθρώπους με διαφορετική εθνικότητα, θρησκεία, γλώσσα, συνήθειες, αξίες, ήθη, έθιμα και διαφορετικές ικανότητες. Η διαφορετικότητα αυτή προκαλεί την εκδήλωση περιστατικών ρατσισμού τόσο μεταξύ ενηλίκων όσο και ανάμεσα στα παιδιά, καθώς οι ενήλικες αποτελούν σημαντικά πρότυπα για αυτά. Χαρακτηριστικό των παιδιών θυμάτων είναι ότι δεν καταβάλλουν καμία προσπάθεια

αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους, με αποτέλεσμα να αισθάνονται μειονεκτικά, να περιθωριοποιούνται και να γίνονται αποδέκτες σωματικής ή λεκτικής βίας σε σχέση με τους συμμαθητές τους (Τσιπλητάρης, 2000).

Τα μαζικά μέσα ενημέρωσης συχνά προβάλλουν ταινίες ή τηλεοπτικά προγράμματα με βίαιες σκηνές. Η επίδραση τους στα άτομα που τις παρακολουθούν εκτενώς, είναι μεγάλη. Τα άτομα μιμούνται με πανομοιότυπο τρόπο τις βίαιες πράξεις και εκδηλώνουν επιθετικότητα στις συναναστροφές τους με τους άλλους (Freedman, 1984). Σύμφωνα με τον Bandura (Hogg & Vaughan, 2010) στην τηλεόραση οι σκηνές βίας παρουσιάζονται σαν υγιείς και οι άνθρωποι που ασκούν βία δεν τιμωρούνται. Όταν το άτομο παρακολουθεί βίαιες ταινίες, ενεργοποιούνται σε αυτό σκέψεις και συναισθήματα που σχετίζονται με την επιθετικότητα και είναι μεγάλη η πιθανότητα μίμησης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των ταινιών και εκδήλωσης επιθετικής πράξης μετά την παρακολούθηση της ταινίας.

Σημαντικό ρόλο στην αποκλίνουσα συμπεριφορά παίζουν οι κοινωνικοί παράγοντες στους οποίους περιλαμβάνονται και οι οικονομικοί. Σε αυτούς τους παράγοντες διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο η υφιστάμενη οικονομική κατάσταση που επικρατεί στη χώρα τα τελευταία χρόνια. Τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα φαίνεται να είναι περισσότερο επιρρεπή και να παρουσιάζουν αποκλίνουσα συμπεριφορά (Κανδαράκης, 2004).

Άλλοι παράγοντες είναι οι πολιτισμικοί. Ο εκσυγχρονισμός κάποιων παραδοσιακών κοινωνιών και οι απότομες αλλαγές μπορεί να μεταβάλλουν και τις αντιλήψεις των νέων για την πραγματικότητα. Ένας ακόμη παράγοντας θεωρείται η αστικοποίηση. Τα υψηλά ποσοστά νεανικής εγκληματικότητας κυρίως εμφανίζονται σε αστικές κοινωνίες, καθώς τα χαρακτηριστικά του αστικού περιβάλλοντος είναι ευνοϊκά για την ανάπτυξη τέτοιου είδους μορφών συμπεριφοράς που απορρέουν κυρίως από την αποδυνάμωση των πρωτογενών κοινωνικών σχέσεων.

Οι αρνητικές διαπροσωπικές σχέσεις γονιών-παιδιού ή και των προσώπων του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού (σχέση συμμαθητών ή κάποια ερωτική απογοήτευση στην εφηβεία) μπορούν να επιφέρουν κατάθλιψη. Επιπλέον, η παρουσία άλλων διαταραχών, ο χαρακτήρας του παιδιού και ο τρόπος αντίδρασης του σε διαφορετικές καταστάσεις μπορεί να συντελέσουν στην εμφάνιση της κατάθλιψης (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Όσον αφορά το ρόλο της οικογένειας έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά που λαμβάνουν τη σωστή επιτήρηση των γονέων είναι λιγότερο πιθανό να εμπλακούν σε εγκληματικές δραστηριότητες. Αντιθέτως οι συνθήκες σε μία δυσλειτουργική οικογένεια, που χαρακτηρίζεται από συγκρούσεις, ανεπαρκή άσκηση γονικού ελέγχου, ασθενείς εσωτερικούς δεσμούς και πρόωρη απονομή αυτονομίας στο παιδί συνδέονται πολλές φορές με την παραβατικότητα. Βασικό, άλλωστε, χαρακτηριστικό αυτών των ομάδων

είναι ο ορισμός ανδρικών ρόλων και η συμβολή στην απόκτηση χαρακτηριστικών, όπως η σκληρότητα και η δύναμη (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002).

Ο ρόλος της οικογένειας είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Όταν δεν εξασφαλίζεται μία σωστή εξισορρόπηση των σχέσεων με τους γονείς, είναι δυνατόν να εμφανιστούν προβλήματα συμπεριφοράς (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Η αμφίπλευρη σχέση παιδιών και γονιών που διαμορφώνεται μέσα στην οικογένεια είναι καθοριστικής σημασίας για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά συμπεριφέρονται και συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες (Τσιπλητάρης, 2000). Από τη μία μεριά οι ελλειπείς μορφές ανατροφής όπως: η αδιαφορία των γονιών για τα παιδιά τους, ο ελλιπής χρόνος που διαθέτουν γι' αυτά, η έλλειψη αγάπης, στοργής, τρυφερότητας, ασφάλειας και καθοδήγησης, η παραμέληση, υποβιβασμός, η ενδοοικογενειακή βία και η υπερβολική προσοχή από την άλλη, είναι φαινόμενα που προκαλούν την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Το παιδί σε τέτοιες καταστάσεις κακομαθαίνει, είναι ανυπάκουο, αντιδικεί και δεν συμβιβάζεται (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Αποτίμηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς

Η αποτίμηση των ψυχολογικών διαταραχών αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία συλλογής πολλών πληροφοριών. Ο ειδικός θα πρέπει να συγκεντρώσει αυτές τις πληροφορίες από αρκετές πηγές (όπως από το οικογενειακό περιβάλλον, από το σχολικό περιβάλλον, από το ίδιο το άτομο, καθώς και από τους συνομηλίκους του). Η συλλογή πληροφοριών πραγματοποιείται με διάφορες τεχνικές (συνέντευξη, παρατήρηση, χορήγηση ερωτηματολογίων ή άλλων δοκιμασιών), ώστε να καταφέρει ο κλινικός να εκμαιεύσει όλες τις πληροφορίες που χρειάζεται για ασφαλή και σαφή συμπεράσματα. Τα ψυχομετρικά τεστ που θα χρησιμοποιηθούν, πρέπει να είναι αξιόπιστα και έγκυρα. Η αξιοπιστία αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα που προκύπτουν από ένα τεστ, δεν εμπεριέχουν σφάλματα μέτρησης (APA, 1985). Επίσης, η αξιοπιστία φαίνεται στο βαθμό σταθερότητας των μετρήσεων ή αλλιώς στο βαθμό συμφωνίας μεταξύ επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Παρασκευόπουλος, 1993)

Με τον όρο προσωπικότητα νοείται η συνολική περιγραφή ενός ατόμου όσον αφορά τον τρόπο σκέψης, τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και τις σχέσεις του με άλλα άτομα (Μέλλον, 1998). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υπάρχουν δυο βασικές μέθοδοι αξιολόγησης της προσωπικότητας: η ιδιογραφική και η νομοθετική προσέγγιση: α) Ιδιογραφική προσέγγιση: Εστιάζει το ενδιαφέρον της στην εις βάθος κατανόηση του κάθε ατόμου και στην αντιμετώπιση του ως ξεχωριστής και μοναδικής οντότητας. Στην ευρύτερη αυτή μεθοδολογική κατηγορία ανήκουν κυρίως οι ψυχοδυναμικές, οι φαινομενολογικές αλλά και οι συμπεριφοριστικές μέθοδοι (Cone, 1986). β) Νομοθετική προσέγγιση: Ενδιαφέρεται για την εξεύρεση κοινών, καθολικών γνωρισμάτων και τη διατύπωση γενικών νόμων, που διέπουν τη συμπεριφορά. Με τη μελέτη των γνωρισμάτων της προσωπικότητας ασχολήθηκαν από πολύ νωρίς πολλοί θεωρητικοί, όπως οι Allport, Cattell και Eysenck, οι οποίοι υποστήριζαν ότι τα

ψυχολογικά γνωρίσματα συνιστούν τα δομικά στοιχεία της συμπεριφοράς. Τα στοιχεία αυτά είναι αποτέλεσμα τόσο κληρονομικών καταβολών όσο και περιβαλλοντικών επιδράσεων και θεωρούνται μάλλον σταθερά και αμετάβλητα (Χατζηχρήστου, 2004).

Υπάρχουν πολλά εργαλεία αξιολόγησης των διαταραχών της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς:

1) Ερωτηματολόγια προσωπικότητας: Το πρώτο τεστ προσωπικότητας που δημιουργήθηκε, ήταν το Minnesota Multiphasic Personality Inventory. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο απευθύνεται τόσο σε ενήλικες όσο και σε εφήβους και συμπληρώνεται από τους ίδιους. Μέσα από το συγκεκριμένο τεστ επιχειρείται η συνολική περιγραφή χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Για την αξιολόγηση της προσωπικότητας μικρότερων παιδιών κατασκευάστηκε το Personality Inventory for Children-Revised. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δεν συμπληρώνεται από το ίδιο το άτομο, αλλά από τους γονείς των παιδιών. Ωστόσο υπάρχουν κι άλλα τεστ προσωπικότητας όπως το ερωτηματολόγιο προσωπικότητας του Eysenck όπου αποτελείται από τέσσερα επίπεδα: της εξωστρέφειας, του νευρωτισμού και του ψυχωτισμού καθώς και από μια κλίμακα ψεύδους.

2) Προβολικές τεχνικές:

i) Κηλίδες μελάνης Rorschach: Η δοκιμασία αποτελείται από δέκα κάρτες οι οποίες απεικονίζουν κατά συμμετρικό τρόπο αδόμητα σχέδια-κηλίδες. Σε πρώτη φάση, η οποία ονομάζεται φάση των Συνειρμών, ο εξεταζόμενος καλείται να αναφέρει τι είναι αυτό που απεικονίζεται σε κάθε κάρτα. Ο εξεταστής καταγράφει τόσο το περιεχόμενο των απαντήσεων όσο και αντιδράσεις του ατόμου. Στη δεύτερη φάση που ονομάζεται Διευκρινιστική, οι κάρτες χορηγούνται για δεύτερη φορά και ο εξεταζόμενος δίνει συμπληρωματικές πληροφορίες σχετικά με τις απαντήσεις της πρώτης φάσης (Rorschach, 1921).

ii) TAT και CAT: Το Thematic Apperception Test είναι το κυριότερο από τις δοκιμασίες που ανήκουν στις θεματικές τεχνικές. Το άτομο καλείται να εξιστορήσει αυτό που βλέπει, ενώ το ερέθισμα που του δίνεται, είναι εικόνες ανθρώπων σε διάφορες καταστάσεις. Το τεστ αποτελείται από 31 εικόνες, ενώ ο κλινικός επιλέγει τις δέκα με είκοσι, για να περιγράψει ο εξεταζόμενος, ο οποίος πρέπει να μπει στη θέση των ανθρώπων, που απεικονίζονται και να περιγράψει τόσο τα αίτια που τον οδήγησαν σε αυτή την κατάσταση όσο και τα συναισθήματα και τις σκέψεις του (Murray, 1943).

3) Τεχνικές σχεδίου: Χρησιμοποιούνται ευρύτατα από τους ειδικούς για την αξιολόγηση της προσωπικότητας των παιδιών. Βασιζόμενες κυρίως στην ψυχοδυναμική θεώρηση ότι τα σχέδια αποτελούν συμβολική έκφραση του εσωτερικού κόσμου των παιδιών (της προσωπικότητας, του τρόπου που αντιλαμβάνονται διάφορες καταστάσεις, των συναισθημάτων τους), οι τεχνικές σχεδίου χρησιμοποιούνται ως προβολικές τεχνικές (Χατζηχρήστου, 2004). Για να αξιολογηθεί η συμπεριφορά των

παιδιών, πρέπει να συλλέγονται πληροφορίες από το οικογενειακό περιβάλλον, το εκπαιδευτικό περιβάλλον, από ομάδα συνομήλικων, καθώς και από τα ίδια τα παιδιά.

4) Κλίμακες Achenbach: Είναι από τις πιο διαδεδομένες κλίμακες για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων. Αποτελούν ένα σύστημα αξιολόγησης της συμπεριφοράς, το οποίο περιλαμβάνει ερωτηματολόγια για γονείς και εκπαιδευτικούς, δομημένες συνεντεύξεις, μέσα καταγραφής της συμπεριφοράς μέσω παρατήρησης και κλιμάκων αξιολόγησης για εφήβους (Achenbach & Edelbrock, 1993). Οι κλίμακες για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς εμφανίζουν μεγάλη ομοιότητα περιεχομένου και βαθμολόγησης. Αποτελούνται από 120 ερωτήσεις και το τεστ αξιολογεί την κοινωνική επάρκεια, την προσαρμοστικότητα, το είδος των κοινωνικών σχέσεων και τη σχολική επίδοση.

5) Κλίμακες Conners: Δημιουργήθηκαν πρώτη φορά το 1990. Σκοπός είναι η αξιολόγηση της συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων ηλικίας 3-17 ετών, ενώ η συμπλήρωσή του γίνεται από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Η συγκεκριμένη κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί κυρίως για τη διάγνωση της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας.

6) Σύστημα αξιολόγησης της συμπεριφοράς για παιδιά: Είναι μία αξιολόγηση για τη συμπεριφορά παιδιών και εφήβων. Το συγκεκριμένο αξιολογικό εργαλείο απαρτίζεται από κλίμακες για γονείς και εκπαιδευτικούς, κλίμακες αυτό-αναφοράς, δομημένο αναπτυξιακό ιστορικό, καθώς και φόρμα καταγραφής της συμπεριφοράς μέσω παρατήρησης (Reynolds & Kamphaus, 1992).

7) Η συνέντευξη: Ιδιαίτερα αξιόπιστη για την κατανόηση και την εύρεση της κατάλληλης θεραπείας της προβληματικής συμπεριφοράς είναι η συνέντευξη. Οι κλινικοί παίρνουν συνέντευξη από τους γονείς και τους δασκάλους των παιδιών. Με το ιατρικό και αναπτυξιακό ιστορικό των παιδιών, με τη συμπεριφορά τους στο σχολείο και στο οικογενειακό περιβάλλον, με τις κοινωνικές-διαπροσωπικές σχέσεις τους εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, με τους φόβους, τις ανησυχίες τους και με το αν το παιδί και οι γονείς έχουν αντιληφθεί το υπάρχον πρόβλημα, καταλήγουν σε συμπεράσματα (Wilmschurst, 2011).

8) Η παρατήρηση: Η παρατήρηση θεωρείται αποτελεσματική και έγκυρη. Σε αυτή την περίπτωση οι ειδικοί αντλούν πληροφορίες από τρεις διαφορετικές μεθόδους παρατήρησης και καταγραφής συμπεριφορών (Στασινός, 2013). Η πρώτη μέθοδος είναι η αφηγηματική καταγραφή των παρατηρήσεων, που προκύπτουν από μία συμπεριφορά και παρότι είναι μία χρονοβόρα μέθοδος, είναι παράλληλα και βοηθητική. Η δεύτερη μέθοδος είναι η καταγραφή γεγονότων. Με τη μέθοδο αυτή μπορούν να καταγραφούν πολλές συμπεριφορές ταυτόχρονα, αλλά δεν δίνονται πληροφορίες για τα αίτια της συμπεριφοράς. Η τρίτη μέθοδος της παρατήρησης είναι η καταγραφή μεσοδιαστημάτων, η χρήση της οποίας γίνεται για τη μέτρηση μιας

συνεχούς συμπεριφοράς. Με τη μέθοδο αυτή οι παρατηρητές είναι περισσότεροι από έναν, επομένως στο τέλος ελέγχουν όλοι μαζί τα δεδομένα που συλλέγονται.

10) Αξιολόγηση της συμπεριφοράς του παιδιού από συνομηλίκους: Η συγκέντρωση πληροφοριών από την ομάδα των συνομηλίκων, εκτός από την αξιολόγηση της κοινωνικής θέσης στην τάξη, επιτρέπει την ανίχνευση δυναμικών στοιχείων στο πλαίσιο της ομάδας, τα οποία δεν είναι εύκολα αναγνωρίσιμα από κάποιον εξωτερικό παρατηρητή. Γνωρίζοντας τη σημασία της παιδικής φιλίας για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, η κατανόηση αυτών των δυναμικών στοιχείων είναι πιθανό να οδηγήσει στην κατανόηση των λόγων για τους οποίους οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις στην παιδική ηλικία συνδέονται με αρνητικά αποτελέσματα στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή (Marrell, 1999).

10) Ενθάρρυνση για επικοινωνία: Η επικοινωνία αποτελεί μία βασική ανάγκη του ανθρώπου. Τα οφέλη της είναι προσωπικά, κοινωνικά και οργανωτικά. Μέσα από αυτήν τα άτομα αλληλοεπιδρούν και δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους, ενημερώνονται, καθοδηγούνται, ανατροφοδοτούνται, ανταλλάσσουν πληροφορίες, αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες, αναλαμβάνουν τους απαραίτητους ρόλους, καινοτομούν, εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα, αποβάλλουν το άγχος και ψυχαγωγούνται. Η ύπαρξη επικοινωνίας είναι απαραίτητη ανάμεσα στα μέλη κάθε οργανισμού για την επίλυση προβλημάτων και την πρόληψη συγκρούσεων σε αυτόν (Kokkevi, Stavrou, Kanavou, Fotiou, & Richardson, 2018). Η ενθάρρυνση των μαθητών να καταγγέλλουν επιθετικές συμπεριφορές οι οποίες επιφέρουν αρνητικές συνέπειες στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη τους, είναι υψίστης σημασίας και είναι δυνατό να επιτευχθεί με την ύπαρξη επικοινωνίας ανάμεσα σε μαθητές και ενήλικες του περιβάλλοντός τους. Ο τρόπος αυτός θα οδηγήσει στην εξάλειψη του τόσο σοβαρού φαινομένου που επικρατεί στα σχολικά περιβάλλοντα, καθώς θα λειτουργήσει σαν μέτρο πρόληψης και αποτροπής του εκφοβισμού.

Αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς

Με τον όρο παρέμβαση νοείται ουσιαστικά η εισαγωγή μιας αλλαγής (δραστηριότητας, στρατηγικής, προσέγγισης) σε μια ήδη υπάρχουσα σχέση μεταξύ ενός εκπαιδευτικού, γονέα ή ειδικού και ενός παιδιού με στόχο τη βελτίωσή της. Οι παρεμβάσεις έχουν ως στόχο τη μεταβολή εσωτερικών καταστάσεων (αρνητικών συναισθημάτων, αισθήματος αποτυχίας) ή έκδηλων συμπεριφορών. Κατά τη διαδικασία της παρέμβασης μπορεί να παρευρίσκεται μόνο το παιδί, όμως μπορεί να χρειάζεται να παρευρίσκονται οι γονείς, τα αδέλφια ακόμα και οι εκπαιδευτικοί ανάλογα τη φύση του προβλήματος.

Είδη παρέμβασης των προβλημάτων συμπεριφοράς είναι:

α) Συμβουλευτική: Είναι μια διαδικασία, όπου τα παιδιά αποκτούν καλύτερη εικόνα για τον εαυτό τους. Στόχος είναι μαζί με τον κλινικό να αναγνωρίζουν και να

αποδέχονται τις αδυναμίες τους, με σκοπό να τις βελτιώσουν και όχι να ενισχύσουν την ήδη χαμηλή αυτό-εικόνα τους. Η συμβουλευτική ενδείκνυται σε περιπτώσεις παιδιών με δυσλεξία, που παρουσιάζουν καταθλιπτικά συμπτώματα και δειλία. Τέλος, λόγω της ύπαρξης δυσκολιών στην κοινωνική αλληλεπίδραση, ιδιαίτερα χρήσιμη μπορεί να αποβεί και η εκπαίδευσή τους σε κοινωνικές δεξιότητες μέσα από ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα (Δόικου, 2002).

β) Συμπεριφοριστική προσέγγιση: Είναι κατανοητό ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης βασίζεται στη συμπεριφοριστική θεωρία και στηρίζεται σε έξι αρχές: 1) Έμφαση δίνεται στις συγκεκριμένες συμπεριφορές του παιδιού και όχι σε υποτιθέμενες κρυφές αιτίες. Η συμπεριφορά του ανθρώπου επηρεάζεται περισσότερο από το περιβάλλον παρά από βιολογικούς παράγοντες και άλλα ψυχολογικά χαρακτηριστικά. 2) Οι λανθασμένες συμπεριφορές αποκτώνται με τους ίδιους τρόπους που αποκτώνται και οι επιθυμητές συμπεριφορές. 3) Οι συμπεριφοριστές χρησιμοποιούν τις αρχές των θεωριών μάθησης για την ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης και την τροποποίηση της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς. 4) Οι στόχοι πρέπει να είναι ξεκάθαροι και καθορισμένοι 5) Ο κλινικός οφείλει να επιλέγει την κατάλληλη τεχνική για κάθε περίπτωση. Για κάθε δυσκολία υπάρχει η κατάλληλη τεχνική που ανταποκρίνεται σε αυτή. 6) Η συμπεριφοριστική θεραπεία επικεντρώνεται στη συμπεριφορά και στο πλαίσιο στην οποία εκδηλώνεται (Rimm & Masters, 1979).

γ) Οικολογική-Συστημική προσέγγιση: Για να αντιληφθούμε τον τρόπο με τον οποίο ένα παιδί λειτουργεί σε ένα σύστημα, όπως είναι η σχολική τάξη, θα πρέπει να εξεταστούν τόσο το πλαίσιο του σχολείου, όσο και την οικογένεια, την ομάδα των συνομηλίκων. Συχνά χρησιμοποιούνται τεχνικές οι οποίες προέρχονται από την οικογενειακή θεραπεία. Κάποιες από αυτές είναι: η αναπαλαίωση (απόδοση διαφορετικής ερμηνείας ενός γεγονότος ή συμπεριφοράς), η εύρεση και ο τονισμός του θετικού στοιχείου σε μια αρνητική συμπεριφορά, η χρήση θετικών σχολείων κ.ά.

δ) Βραχείες παρεμβάσεις: Σε σχέση με τις παραδοσιακές μορφές παρεμβάσεων οι βραχείες είναι χρονικά περιορισμένες, έχουν σαφείς και απόλυτα καθορισμένους στόχους. Οι κλινικοί συλλέγουν τα απαραίτητα στοιχεία για την προσωπικότητα και το ιστορικό, τα οποία σχετίζονται με το παρόν πρόβλημα, ενώ ζητούν από τον συμβουλευόμενο να αναλάβει ενεργό ρόλο (De Shazer, 1985). Σύμφωνα με τον Murphy (1994) μια βραχεία συνεδρία ακολουθεί τα εξής βήματα: α) αποσαφήνιση του προβλήματος, β) περιγραφή των λύσεων που έχουν ήδη δοκιμαστεί, γ) περιγραφή των «εξαιρέσεων» του προβλήματος (πότε δεν εκδηλώνεται το πρόβλημα), δ) ορισμός των στόχων σε συνεργασία με το συμβουλευόμενο, ε) αξιολόγηση της στάσης του συμβουλευόμενου σχετικά με το πρόβλημα, στα αίτια που το δημιούργησαν και στη λύση του.

ε) Παιγνιοθεραπεία: Η παιγνιοθεραπεία ενδείκνυται κυρίως για παιδιά από 4-11 ετών. Ο συγκεκριμένος τρόπος παρέμβασης έχει χρησιμοποιηθεί για διάφορες ψυχικές διαταραχές όπως το άγχος, η κατάθλιψη, η χαμηλή αυτοεκτίμηση κ.ά. Μπορούμε να

την χρησιμοποιήσουμε ως τρόπο παρέμβασης: α) για να τροποποιηθεί η συναισθηματική πλευρά της ανάπτυξης, β) για την ενίσχυση της ανάπτυξης σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, γ) για την ενίσχυση των γνωστικών λειτουργιών, δ) για τη βελτίωση των σχέσεων γονέων- παιδιού, ε) για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και στ) για την αλλαγή στάσεων που συνδέονται με επιθετικότητα, απομόνωση, συνεργασία κ.ά.

στ) Φαρμακευτική αγωγή: Η φαρμακευτική αγωγή δεν χρησιμοποιείται για την τροποποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Συνήθως χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις έντονου άγχους και φοβίας (χορηγούνται αντικαταθλιπτικά φάρμακα). Ωστόσο, είναι πολύ σημαντικό η χρήση των φαρμάκων να γίνεται με μέτρο και σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Σχετικά με τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας τα φάρμακα που είναι εγκεκριμένα από τον ΕΟΦ, είναι η μεθυλοφαινιδάτη και η ατομοξετίνη. Τα φάρμακα αυτά βελτιώνουν τα πυρηνικά συμπτώματα της διαταραχής και βοηθούν παράλληλα και στα δευτερογενή προβλήματα, όπως στην παρορμητικότητα, στις συναισθηματικές μεταβολές κ.ά.

Είναι σημαντικό να υπάρχει η διάθεση να κατευθύνουμε σωστά το παιδί και να μην το τιμωρήσουμε. Η συνεχής ενίσχυση της καλής συμπεριφοράς και η αγνόηση της κακής μπορεί να εξαλείψει την άσχημη συμπεριφορά. Σημαντική είναι και η επαφή με το παιδί και ένα φιλικό άγγιγμα στην πλάτη μπορεί να ενισχύσει θετικά το παιδί και να του δώσει την προσοχή που χρειάζεται. Επίσης, η προσέγγιση μέσω της επαφής, μπορεί να περιορίσει και τη διασπαστική συμπεριφορά του ανήσυχου παιδιού. Πρέπει να γίνουμε πρότυπο ταύτισης για το παιδί με τη συμπεριφορά μας, αφού γνωρίζουμε την τεράστια επίδραση των πράξεων γονέων κι εκπαιδευτικών στα παιδιά. Η θέσπιση ορίων είναι ένας ακόμη αποτελεσματικός τρόπος παρέμβασης. Τέλος, η ενίσχυση της λεκτικής έκφρασης των παιδιών και η συζήτηση των προβλημάτων τους μπορούν να συμβάλλουν θετικά, ώστε τα παιδιά να εκφράζονται λεκτικά (Χρηστάκης, 2001).

Ο παρεμβατικός ρόλος του εκπαιδευτικού

Οι παρεμβάσεις των ενηλίκων με σκοπό την αποδοχή των απομονωμένων παιδιών από τους συνομηλίκους τους, είναι συνήθως αναποτελεσματικές και δυσκολεύουν ακόμα περισσότερο την ένταξη των μη αποδεκτών παιδιών στην ομάδα. Ο δάσκαλος όμως, λόγω του κύρους του και της άμεσης σχέσης του με τα παιδιά, δουλεύοντας συνειδητά, έχει το πλεονέκτημα του να μπορεί να βοηθήσει με πολλούς τρόπους τα εν λόγω παιδιά να κερδίσουν την αποδοχή των συμμαθητών τους.

Τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες πολύ συχνά παρουσιάζουν συναισθηματικές ή συμπεριφοριστικές διαταραχές με αποτέλεσμα η σχολική αποτυχία να διογκώνεται. Με τη βοήθεια της κατάλληλης εκπαιδευτικής βοήθειας σε ένα παιδί με μαθησιακά ελλείμματα είναι πολύ πιθανό να υπάρξει βελτίωση των μαθησιακών τους επιδόσεων και μετρίασης των προβλημάτων συμπεριφοράς. Εάν το ίδιο εξατομικευμένο διδακτικό

πρόγραμμα δοθεί σε ένα μαθητή που παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθήματος, τότε δεν θα υπάρξει αλλαγή εκτός αν κάνει παράλληλα ψυχοθεραπεία (Κανδαράκης, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να εκπαιδεύσουν τους μαθητές, οι οποίοι εμφανίζουν πολλές και σημαντικές ατομικές διαφορές. Πολλοί από αυτούς εκτός από τα ακαδημαϊκά προβλήματα παρουσιάζουν και προβλήματα προσωπικότητας και συμπεριφοράς. Πολλές φορές θα πρέπει να αναλάβουν το ρόλο του συμβούλου τόσο προς τους γονείς των γονιών όσο και προς του εκπαιδευτικούς. Οφείλουν να μπορούν να προβούν σε ενδοσχολική αξιολόγηση των μαθητών και να διαχειριστούν τις τάξεις του με την παροχή των κατάλληλων κινήτρων. Θεωρείται πολύ σημαντική η ικανότητα σύνταξης και διαχείρισης του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς και η τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος με στόχο την προσαρμογή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, είναι πολύ σημαντική η διεξαγωγή σεμιναρίων από τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής για τους συναδέλφους τους της γενικής εκπαίδευσης (Δελλασούδας, 2005).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιτύχει κάτι τέτοιο κάνοντας αλλαγές στις θέσεις των παιδιών στη σχολική τάξη ή και σε άλλους χώρους του σχολείου δημιουργώντας ομάδες εργασίας. Έτσι δίνεται η ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να γνωριστούν καλά με όλους τους συμμαθητές τους και να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους. Ένας άλλος τρόπος είναι η ανάθεση ευθυνών και πρωτοβουλιών ανάλογων με τις ικανότητές τους σε απομονωμένους μαθητές. Η επιμελητεία της τάξης, το μοίρασμα εγγράφων του σχολείου, η βοήθεια στη μεταφορά βιβλίων ή άλλου σχολικού εξοπλισμού σε άλλες αίθουσες είναι κάποια παραδείγματα σχετικά με την ανάθεση ευθυνών στους συγκεκριμένους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2006). Σημαντικό ρόλο παίζει και η συνεργασία του δασκάλου με τους γονείς που από πρόθεση και για δικούς τους λόγους δεν αφήνουν τα παιδιά τους να αποκτούν φίλους. Απαιτείται η άμεση ενημέρωσή τους και η προτροπή τους από τη μεριά του δασκάλου να ενεργήσουν θετικά στην αλληλεπίδραση των παιδιών τους με τα άλλα παιδιά.

Ένας άλλος τρόπος με τον οποίο μπορεί ο δάσκαλος να βοηθήσει, είναι το να προβάλλει ζωντανά παραδείγματα άλλων παιδιών, που αποτελούν πρότυπα για μίμηση με σκοπό τη βελτίωση στις διαπροσωπικές-κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, που παρουσιάζουν προβληματική συμπεριφορά. Ο δάσκαλος με το να αμείβει κάθε μορφή σωστής συμπεριφοράς ενισχύει τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών (Παρασκευόπουλος, 1985). Επιπλέον, οι αντικοινωνικές πράξεις των παιδιών μπορούν να μειωθούν ή και να εξαλειφθούν όταν ο δάσκαλος αντί για σωματικές ψυχολογικές τιμωρίες προσπαθεί να αναπτύξει την εν συνείδηση στους μαθητές του χρησιμοποιώντας την τεχνική της λογικής ανάλυσης. Επισημαίνει τις αρνητικές συνέπειες τέτοιου είδους πράξεων προσπαθώντας να κάνει τα παιδιά να κατανοήσουν πώς νιώθει ο άλλος όταν δέχεται πόνο, προσβολή ή απόρριψη.

Αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης συγκρούσεων αποτελεί η συνεργασία. Η αλληλεπίδραση, οι συνεργατικές προσπάθειες και η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών για την εύρεση λύσεων σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού θεωρούνται αναγκαίες. Οι εκπαιδευτικοί δουλεύοντας συνεργατικά επιδρούν θετικά όχι μόνο στην απόκτηση της γνώσης και της μάθησης από τους μαθητές, αλλά και στη συναισθηματική τους ανάπτυξη. Το προσωπικό του σχολείου μπορεί για παράδειγμα να προβεί στις παρακάτω ενέργειες με στόχο την καλλιέργεια ενός θετικού σχολικού κλίματος: α) Ανταλλαγή ιδεών και αποκάλυψη εμπειριών από εκπαιδευτικούς που αντιμετώπισαν με επιτυχία στο παρελθόν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. β) Συνεδρίες για κατάθεση των παρατηρήσεων τους κατόπιν επιτήρησης των μαθητών στις τάξεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος και σε διάφορους χώρους του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος για συστηματικό έλεγχο χαρακτηριστικών εκφοβισμού. γ) Παρουσίαση πρακτικών αντιμετώπισης του φαινομένου σε όλο το σχολείο μέσω της οργάνωσης μικρών ομάδων εκπαιδευτικών. δ) Παροχή στήριξης από έμπειρους εκπαιδευτικούς σε θέματα εκφοβιστικής συμπεριφοράς στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου. ε) Απόφαση για λιγότερο αριθμό μαθητών σε τάξεις με πολλά κρούσματα και παροχή βοήθειας από 2ο εκπαιδευτικό. στ) Προετοιμασία δραστηριοτήτων και παιχνιδιών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος σε συνδυασμό με κατάλληλη μουσική. Οι εκπαιδευτικοί υιοθετώντας αυτές τις ενέργειες στο έργο τους, καταλήγουν από κοινού σε αποτελεσματικές πρακτικές και οδηγούνται στην εύρεση αποτελεσματικών στρατηγικών για τη μείωση των περιστατικών βίας στον σχολικό χώρο (Μυλωνάκου, 2009).

Η εξασφάλιση της επικοινωνίας με κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους αποτελεί τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων. Οι λειτουργοί ψυχικής υγείας διαθέτουν τις ανάλογες γνώσεις και δεξιότητες πάνω σε αυτά τα θέματα και μπορούν να οργανώνουν εκπαιδευτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί διδάσκονται τρόπους για την οργάνωση δραστηριοτήτων στο σχολείο που αποσκοπούν στη διερεύνηση των σκέψεων, των συμπεριφορών, των αντιδράσεων, των διαπροσωπικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Με τα σεμινάρια αυτά οι εκπαιδευτικοί αποκτούν δεξιότητες, ώστε να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τον θυμό και τα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών τους, να αναπτύσσουν κλίμα επικοινωνίας, αποδοχής της διαφορετικότητας, θετικής διάθεσης και να δημιουργούν έναν ασφαλή χώρο για τους μαθητές. Με τον τρόπο αυτόν παρέχεται πολύτιμη βοήθεια σε παιδιά που εκδηλώνουν κατάθλιψη, μη φυσιολογική συμπεριφορά, επιθετικότητα ή κοινωνική απομόνωση (Στασινός, 2013).

Η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί μία τεχνική αντιμετώπισης συγκρουσιακών καταστάσεων ανάμεσα στους μαθητές. Είναι κατάλληλη για μικρά και για μεγάλα προβλήματα και επιδιώκει να ικανοποιούνται οι διαφωνούντες όσο το δυνατόν περισσότερο, μέσα από μία δίκαιη διαδικασία. Είναι μία πρακτική η οποία εφαρμόζεται εντός του σχολείου με σκοπό την επίλυση διαφωνιών και συγκρούσεων μεταξύ μαθητών. Σε αυτή την πρακτική πρωταγωνιστικό ρόλο έχουν οι λεγόμενοι «διαμεσολαβητές», οι οποίοι είναι μαθητές που εκπαιδεύονται για να υποστηρίξουν και

να βοηθήσουν συμμαθητές τους σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, ακολουθώντας μία σειρά βημάτων (Αρτινοπούλου, 2010). Με τη διαμεσολάβηση τα προβλήματα δεν λύνονται με το πειθαρχικό σύστημα τιμωρίας, αλλά με διάλογο και ενεργητική ακρόαση. Οι μαθητές αποκτούν εν συναίσθηση κατανοούν το λάθος τους, αναζητούν μία λύση που να είναι αποδεκτή από όλους και επιλύουν τα προβλήματά τους με τρόπο φιλελεύθερο και δημοκρατικό.

Θετική επίδραση στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών έχει η εφαρμογή της μεθόδου project στη διδασκαλία. Οι μαθητές δουλεύουν συνεργατικά σε ομάδες, έχουν τον κύριο λόγο και δρουν με τρόπο που οι ίδιοι επιλέγουν είτε ατομικά είτε ομαδικά. Με τη συγκεκριμένη μέθοδο δίνεται η δυνατότητα διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης. Οι μαθητές προσεγγίζουν τη νέα γνώση διερευνητικά, επικοινωνούν, συνεργάζονται, παίρνουν πρωτοβουλίες, δημιουργούν σχέσεις και αναπτύσσουν θετικά συναισθήματα. Η συνεργατικότητα, η συλλογική σκέψη και δράση αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της μεθόδου project και βοηθούν στην αποκόμιση επωφελών σχέσεων μέσω της διαπροσωπικής επαφής. Αντιμετωπίζονται φαινόμενα απόρριψης και ρατσισμού και αναπτύσσεται σημαντικά ο κοινωνικό-συναισθηματικός τομέας των παιδιών (Ματσαγγούρας, 2007). Ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοδηγητικός, συντονιστικός και υποστηρικτικός. Έτσι οικοδομείται επωφελής σχέση ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικό γεγονός που συντελεί στην καλή ψυχική διάθεση των μαθητών και ευνοούνται ακόμη περισσότερο οι μεταξύ τους σχέσεις. Εξαίρεση αποτελεί η περίπτωση ορισμένων μαθητών που η εφαρμογή του project δεν τους βοηθάει στην οικοδόμηση φιλικών σχέσεων, καθώς δεν γίνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους για συγκεκριμένους λόγους με αποτέλεσμα να μην υπάρχει καμία μεταβολή στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους.

Για να εκπληρώσει όλα τα παραπάνω ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει τα ακόλουθα: 1) Συγκεκριμένες γνώσεις και ικανότητες, ώστε να μπορεί να μεταδώσει τη μόρφωσή του στους μαθητές χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές και εξειδικευμένες στρατηγικές και πρακτικές. 2) Δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, με σκοπό την αρμονική συνύπαρξη με τους γονείς, με συναδέλφους ακόμη και με τους ίδιους τους μαθητές. 3) Ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία σύνταξης του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος και γνώση των μεθόδων αξιολόγησης. Είναι επίσης, πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής να έχει γνώσεις σχετικά με τη χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, ικανότητες εκπαιδευτικής στήριξης, καθώς και γνώσεις διαχείρισης του άγχους και άλλων προβλημάτων συμπεριφοράς (Δελλασούδας, 2005).

Συμπεράσματα

Το σχολείο αποτελεί έναν βασικό κοινωνικό θεσμό, που έχει ως στόχο να μορφώσει και να διαπαιδαγωγήσει τους νέους. Μέσα σε αυτό οι νέοι αποκτούν γνώσεις για τον κόσμο γύρω τους, γνωρίζουν τη γλώσσα, την ιστορία και τον πολιτισμό του τόπου τους και των άλλων λαών. Μαθαίνουν να αναλαμβάνουν ευθύνες και πρωτοβουλίες,

αναπτύσσουν τη δεξιότητα της συνεργασίας, καλλιεργούν τις κλίσεις και τις ικανότητές τους. Διαμορφώνουν προσωπικότητα, αποκτούν αρχές και αξίες και μετατρέπονται σε ώριμους και υπεύθυνους πολίτες.

Η σχολική τάξη δεν αποτελεί μια απλή συνάθροιση ατόμων, αλλά ένα κοινωνικό σύστημα με ιδιαίτερη διάρθρωση, μια ομάδα που εμφανίζει σταθερά χαρακτηριστικά συγχρόνως όμως, και αρκετές ιδιαιτερότητες. Η καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού, της εν συναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης συμβάλλουν στην ειρηνική επίλυση των διαφορών, με αποτέλεσμα να περιοριστούν οι συμπεριφορές των μαθητών που απειλούν τη συνοχή της ομάδας. Παρ' όλα αυτά οι καταστάσεις που ταράζουν την ψυχική ηρεμία των μαθητών και δυσχεραίνουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου, είναι καθημερινό φαινόμενο. Πολλά παιδιά με διαταραγμένο συναισθηματικό και ψυχικό κόσμο, με δυσκολία στην κοινωνική προσαρμογή, παιδιά που εμφανίζουν κοινωνική επιθετικότητα και εκφοβιστική συμπεριφορά αποτελούν ένα μέρος του σχολικού πληθυσμού (Στασινός, 2013).

Καθώς η εκπαιδευτική κοινότητα και το σχολείο καλείται να ανταποκριθεί ολόένα και περισσότερο στις ποικίλες ανάγκες της οικογένειας και της κοινωνίας γενικότερα, ο ρόλος τους στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς είναι εξαιρετικά σημαντικός. Αναλύοντας τις πρακτικές αντιμετώπισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς στα σχολεία και αναζητώντας τρόπους επίλυσης προβλημάτων συμπεριφοράς, δίνεται έμφαση στη μείωση του χάσματος μεταξύ της θεωρίας και της πράξης, μέσω διαδικασιών που αποσκοπούν στη σταδιακή ανάπτυξη και τροποποίηση των προγραμμάτων για τη διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών. Ο Lipsey (1992) αναφέρει ότι οι λιγότερο αποτελεσματικές προσεγγίσεις φαίνεται να είναι αυτές που σχετίζονται με τις παραδοσιακές μεθόδους της συμβουλευτικής, ψυχοθεραπείας ή της ατομικής προσέγγισης (άτομο, οικογένεια, ομάδα, κλπ.) και ότι πρακτικές αναχαίτισης της προβληματικής συμπεριφοράς, όπως η φυλάκιση, αυξάνουν την παραβατικότητα. Αντίθετα, ότι πρακτικές που εστιάζουν στην τροποποίηση της συμπεριφοράς, είναι περισσότερο δομημένες, απευθύνονται στα ίδια τα παιδιά, τις οικογένειές τους, την ομάδα των συμμαθητών, το κοινωνικό και σχολικό τους περιβάλλον και αποσκοπούν στην ανάπτυξη ικανοτήτων αποδεικνύονται περισσότερο επιτυχείς.

Η ύπαρξη ειρηνικής επικοινωνίας είναι αναγκαία για τη ζωή των ανθρώπων (Τσιπλητάρης, 2000). Η επικοινωνία αυτή όμως, διαταράσσεται από αποκλίνουσες συμπεριφορές που εκδηλώνουν κάποια άτομα στο σχολικό τους χώρο. Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός είναι ο χώρος μέσα από τον οποίο μεταδίδονται οι γνώσεις, οι αξίες και οι στάσεις στους μαθητές, οι οποίοι προετοιμάζονται για την ενεργό συμμετοχή τους στην κοινωνία ως αυριανοί πολίτες. Επιβάλλεται λοιπόν, η πρόληψη και η αντιμετώπιση του φαινομένου με άμεση παρέμβαση, λήψη κατάλληλων μέτρων και υιοθέτηση συγκεκριμένων παιδαγωγικών στρατηγικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Angelopoulou-Sakantami, N. (1999). *Eidiki Agogi. Vasikes arches kai methodoi*. Thessaloniki: Christodoulidi.
- Argyrouli, E. (2004). *Synaisthimatikes dyskories: systoli, ntropalotita, esostreifeia, sto Kalantzi-Azizi, A. & Zafeiropoulou, M. (epim.). Prosarmogi sto scholeio: prolipsi kai antimetopisi dyskorian*. Athina: Ellinika Grammata.
- Artinopoulou, V. (2010). *I scholiki diamesolavisi*. Athina: Nomiki Vivliothiki.
- Achenbach, T.M. & Edelbrock, C. (1993). *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile*. Burlington: University of Vermont.
- American Psychological Association (1985). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: Author.
- Ballard, M., Argus, T. & Remley, T. P. (1999). Bulling and school violence: A proposed intervention program. *NASSP Bulletin*. 83. 38-47.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*. 23(2). 165-174.
- Cone, J. H. (1986). *My soul looks back*. New York: Orbis Books.
- Dellasoudas, L. (2005). *Eisagogi stin Eidiki Paidagogiki: scholiki entaxi mathiton me ekpaideftikes anagkes*. t. A'. Athina: Atrapos.
- Doikou Avlidou, M. (2007). *I antimetopisi ton psychosoinonikon provlimaton ton mathiton me eidikes mathisiakes dyskories: i symvoli ton ekpaideftikon tis protovathmias ekpaideftisis*, Panevropaiko Synedrio I evropaiki diastasi tis eidikis agogis. *Anaptyxi mias allis fysiognomias*. Thessaloniki: University Studio Press. 240-253.
- De Shazer, S. (1985). *Keys to solution in brief therapy*. New York: Lyle Stuart.
- Freedman, J. L. (1984). Effect of television violence on aggressiveness. *Psychological bulletin* (96). 227-246.
- Frick, P. J., Lahey, B. B., Loeber, R., Tannenbaum, L., Van Horn, Y., Christ, M. G., & et al. (1993). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A meta-analytic review of factor analyses and cross validation in a clinical sample. *Clinical Psychology review*. 13. 319-340.

- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). *Peer relations in childhood. Journal of child psychology and psychiatry*. 45. 84-108.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ibebuike, U. O., Nkwocha, C. C. & Arunsi, G. A. (2020). Students' Deviant Behaviours: Inhibitors of Curriculum Implementation for Corruption-Free Basic Education. *Nigerian Journal of Curriculum Studies*. 27(1).
- Kakouros, E. & Maniadaki, K. (2006). *Psychopathologia paidion kai efivon: Anaptyxiaki proseggisi*. Athina: Typothito.
- Kalantzi-Azizi, A. (1996). *Efarmosmeni kliniki psychologia sto choro tis ygeias*. Athina: Ellinika Grammata.
- Kallimasia, M. (2013). *O thymos kai i prosopikotita tou atomou*. Iatrikos Kosmos. 14. 52-54.
- Kandarakis, A. (2004). *Synyparchoun oi Mathisiakes Dyskolies me ta provlimata symperiforas? Theoritiki dierevnisi - Praktiki Antimetopisi*. Athina: Savvalas.
- Kokkevi, A., Stavrou, M., Kanavou, E., Fotiou, A., & Richardson, C. (2018). Adolescents in Greece in Time of Economic Crisis. *Child Indicators Research*. 11. 945–962.
- Lipsey, M.W. (1992). *The effects of treatment on juvenile delinquents: Results from metaanalysis. Paper presented at the NIMH meeting for potential applicants for research to prevent youth violence*. Bethesda, MD.
- Matsaggouras, I. (2006). *Theoria kai Praxi tis Didaskalias, tomos a'*. Athina: Gutenberg.
- Matsaggouras, I. (2007). *Theoria kai praxi tis didaskalias t. b'. Stratigikes Didaskalias. Kritiki skepsi sti Didaktiki Praxi*. Athina: Gutenberg.
- Mellon, R. (1998). *Psychodynamikes methodoi*. Athina: Ellinika Grammata.
- Messinis, L. (2009). *Vasika stoicheia psychopathologias*. Athina: GOTSIS.
- Bikos, K. (2007). *Allilepidrasi kai koinonikes scheseis sti scholiki taxi*. Athina: Ellinika Grammata.
- Bimpou-Nakou, I. (2004). *To agchos kai i fovia se paidia*, sto Kalantzi-Azizi, A. & Zafeiropoulou, M. (epim.). *Prosarmogi sto scholeio: Prolipsi kai antimetopisi dyskolion*. Athina: Ellinika Grammata.

- Mylonakou, I. (2009). *Synergasia scholeiou, oikogeneias kai koinotitas, theoretikes proseggiseis kai praktikes efarmoges*. Athina: Papazisis.
- Marrell, K.W. (1999). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents*. New Jersey: Lacurence Erlbaum Associates.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (1998). *Provlimata Symperiforas sto Scholeio. Oikosystimiki Proseggisi*, (metf.). A. Kalantzi-Azizi. 7i ekdosi. Athina: Ellinika Grammata.
- Murphy, J.J. (1994). Brief therapy for school problems. *School Psychology International*. 15. 115-131.
- Murray, H.A. (1943). *Thematic Apperception Test Manual*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nova-Kaltsouni, Ch. (2005). *Morfes apoklinousas symperiforas stin efiveia. O rolos tis oikogeneias kai tou scholeiou*. Athina: Gutenberg.
- Paraskevopoulos, I. N. (1985). *Exeliktiki psychologia. I psychiki zoi apo ti syllypsi os tin enilikiosi*. t. 3. Athina: autoekdosi.
- Paraskevopoulos, I. N. (1993). *Methodologia Epistimonikis Erevnas*. t. 2. Athina: autoekdosi.
- Pyrgiotakis, E. I. (2000). *Eisagogi stin paidagogiki epistimi*. Athina: Ellinika Grammata.
- Reynolds, C.R. & Kamphaus, R.W. (1992). *Behavior assessment system for children (BASC)*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Rorschach, H. (1921). *Psychodiagnostic*. Burn: Bircher.
- Rimm, D.C. & Masters, J.C. (1979). *Behavior therapy: Techniques and empirical findings* (2nd edition). New York: Academic Press.
- Sarri, E. (2018). *Oi eiptoseis tis oikonomikis krisis stin ekpaidefsi: Anaparastaseis kai stratigikes drasis ton ekpaideftikon tis Defterovathmias Ekpaidefsis. Ekpaidefsi kai Anthropina Dikaiomata*. Athina: Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon.
- Stasinou, D. P. (2013). *I Eidiki Ekpaidefsi 2020. Gia mia symperiliptiki i oliki ekpaidefsi sto neo-psifiako scholeio me psifiakous protathlites*. Athina: Papazisi.
- Slavin, R. (2007). *Ekpaideftiki Psychologia*. Athina: Metaichmio.
- Tsiplitaris, A. F. (2000). *Psychokoinoniologia tis scholikas taxis*. Athina: Perivolaki.

- Chatzichristou, Ch. G. (2004). *Eisagogi sti scholiki psychologia*. Athina: Ellinika Grammata.
- Christakis, K. (2001). *Provlimata symperiforas sti scholiki ilikia: ektimisi, prolipsi, katagrafi, antimetopisi*. Athina: Atrapos.
- Walker, A. & Walker, C. (1997). *Britain Divided: The growth of social exclusion in the 1980's and 1990's*. London: CPAG Ltd.
- Wilmshurst, L. (2011). *Exeliktiki Psychopathologia. Mia anaptyxiaki proseggisi*. Athina: Gutenberg.

Η ετικετοποίηση στην ειδική και συμπεριληπτική εκπαίδευση: Αναγκαιότητα ή εμπόδιο;

Κυριάκος Δημητρίου, PhD

Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει κριτικά τη χρησιμότητα των συστημάτων κατηγοριοποίησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και της χρήσης διαγνωστικών ετικετών στο πλαίσιο της ειδικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Υποστηρίζεται ότι οι κατηγορίες και οι ετικέτες δεν μπορούν να αξιολογηθούν μονοσήμαντα, καθώς λειτουργούν ταυτόχρονα ως μέσα αναγνώρισης και ως πιθανοί μηχανισμοί περιορισμού. Αφενός μπορούν να διευκολύνουν την πρόσβαση σε υποστήριξη, υπηρεσίες, πόρους και παιδαγωγικές προσαρμογές· αφετέρου μπορεί να ενισχύσουν στερεότυπα, χαμηλές προσδοκίες και αποκλεισμό. Η ανάλυση εστιάζει στην ιστορική μετάβαση από την ειδική προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, στη δύναμη της γλώσσας, στο ελληνικό και κυπριακό συγκείμενο και στις συνέπειες της διάγνωσης για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Προτείνεται μια κριτική, λειτουργική και δικαιωματική χρήση των ετικετών, η οποία να στηρίζεται στις δυνατότητες, τη συμμετοχή, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και τη φωνή των ίδιων των μαθητών, αποφεύγοντας τη μετατροπή της διάγνωσης σε σταθερή ταυτότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατηγοριοποίηση, ετικετοποίηση, στίγμα, ειδική αγωγή, συμπεριληπτική εκπαίδευση

Labelling in Special and Inclusive Education: Necessity or Barrier?

Kyriakos Demetriou, PhD

Abstract

This article critically examines the usefulness of special educational needs categorisation systems and diagnostic labels in the context of special and inclusive education. It argues that categories and labels cannot be evaluated in a one-dimensional way, as they may operate both as means of recognition and as potential mechanisms of limitation. On the one hand, they can facilitate access to support, services, resources and pedagogical accommodations; on the other hand, they may reinforce stereotypes, low expectations and exclusion. The discussion focuses on the historical shift from special to inclusive education, the power of language, the Greek and Cypriot contexts and the pedagogical consequences of diagnosis for educational planning. The article proposes a critical, functional and rights-based use of labels, grounded in learners' strengths, participation, differentiated teaching and voice, while avoiding the transformation of diagnosis into a fixed identity.

Key-Words: Special educational needs, categorisation, labelling, stigma, special education, inclusive education

Εισαγωγή

Η κατηγοριοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (ΕΕΑ) αποτελεί ένα από τα πιο επίμονα διλήμματα της ειδικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η αύξηση των μαθητών που αναγνωρίζονται ως μαθητές με ΕΕΑ δεν είναι ουδέτερο στατιστικό δεδομένο· συνδέεται με τα εκάστοτε κυρίαρχα συστήματα ταξινόμησης, με τις πολιτικές παροχής υποστήριξης και με τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο αντιλαμβάνεται τη διαφορά (Florian & McLaughlin, 2008· Vignoles, 2015). Επομένως, το ερώτημα δεν είναι απλώς αν οι μαθητές πρέπει ή δεν πρέπει να φέρουν μια ετικέτα, αλλά πώς αυτή η ετικέτα λειτουργεί μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, ως μέσο πρόσβασης και αναγνώρισης ή ως μηχανισμός περιορισμού και στιγματισμού.

Η παρούσα βιβλιογραφική εργασία πραγματεύεται το δίλημμα της ετικετοποίησης με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, υποστηρίζοντας μια ενδιάμεση και κριτική θέση. Οι ετικέτες ΕΕΑ δεν είναι από μόνες τους ούτε παιδαγωγικά σωτήριες, ούτε αναγκαστικά καταστροφικές. Η αξία τους εξαρτάται από τη γλώσσα που χρησιμοποιείται, από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και της κοινωνίας, από το είδος της υποστήριξης που ενεργοποιούν και από το κατά πόσο επιτρέπουν στους μαθητές να συμμετέχουν ισότιμα στο σχολείο (Demetriou, 2021). Στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η κατηγοριοποίηση αποκτά νόημα, μόνο όταν δεν υποκαθιστά την αναγνώριση της μοναδικότητας του κάθε παιδιού, και όταν υπηρετεί την άρση των εμποδίων στη μάθηση.

Από την ειδική στη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η ιστορία της ειδικής εκπαίδευσης δείχνει ότι τα συστήματα κατηγοριοποίησης δεν είναι σταθερά ούτε αμιγώς επιστημονικά. Αντανακλούν τις κοινωνικές και πολιτικές αντιλήψεις κάθε εποχής. Στην Αγγλία, οι πρώιμες νομοθετικές παρεμβάσεις για την εκπαίδευση όλων των παιδιών δεν συνοδεύτηκαν από ουσιαστικές προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος, γεγονός που ενίσχυσε την ιδέα της ξεχωριστής εκπαίδευσης για τα παιδιά που θεωρούνταν ότι δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στο γενικό σχολείο (Hodkinson, 2016). Η γλώσσα των παλαιότερων κατηγοριών, επηρεασμένη από το ιατρικό μοντέλο, συνέδεε τη δυσκολία με ατομική ανεπάρκεια και νομιμοποιούσε τον διαχωρισμό.

Η Έκθεση Warnock αποτέλεσε κρίσιμη τομή, καθώς αμφισβήτησε την επάρκεια των παραδοσιακών κατηγοριών και εισήγαγε έναν ευρύτερο λόγο περί ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Beveridge, 1999· Wedell, 2008). Παράλληλα, η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα εδραίωσε διεθνώς την ιδέα ότι το γενικό σχολείο οφείλει να προσαρμόζεται στη διαφορετικότητα των μαθητών και όχι να αποκλείει όσους δεν ταιριάζουν σε ένα προδιαγεγραμμένο πρότυπο (UNESCO, 1994). Ωστόσο, η μετάβαση από την ειδική στη συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν εξαλείφει αυτόματα τις ταξινομήσεις. Σε πολλές περιπτώσεις, οι μαθητές συνεχίζουν να απομακρύνονται από τη γενική τάξη για ενίσχυση και επιπλέον στήριξη, γεγονός που αποκαλύπτει τη διάσταση ανάμεσα στη συμπεριληπτική ρητορική και την εκπαιδευτική πρακτική (Slee, 2012).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, συνεπώς, δεν μπορεί να περιοριστεί στη φυσική παρουσία των μαθητών στον ίδιο χώρο. Προϋποθέτει θετικές στάσεις απέναντι στην αναπηρία, ευέλικτα περιβάλλοντα μάθησης και παιδαγωγικές πρακτικές που επιτρέπουν σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν ουσιαστικά. Όταν οι κατηγορίες χρησιμοποιούνται κυρίως για να αποφασιστεί ποιος δικαιούται πρόσθετη στήριξη και ποιος όχι, ο κίνδυνος είναι να μετατραπούν σε διοικητικά εργαλεία που διατηρούν τον διαχωρισμό αντί να τον υπερβαίνουν (Demetriou, 2022).

Το ελληνικό και κυπριακό συγκείμενο

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η κατηγοριοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών διατηρεί έναν σχετικά αναλυτικό και καταλογικό χαρακτήρα. Ο Νόμος 3699/2008 ορίζει ως μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσους εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, ενώ αναφέρει επιμέρους κατηγορίες, όπως νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης και ακοής, κινητικές αναπηρίες, χρόνια νοσήματα, διαταραχές λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διαταραχές αυτιστικού φάσματος, ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2008). Η θεσμική αυτή αναγνώριση λειτουργεί διοικητικά και παιδαγωγικά, καθώς συνδέεται με την πρόσβαση σε υποστηρικτικές ρυθμίσεις, όπως η παράλληλη στήριξη, τα τμήματα ένταξης, τα εξατομικευμένα προγράμματα, οι διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία και οι εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης. Από την οπτική του παρόντος άρθρου, η ελληνική νομοθεσία αναδεικνύει το βασικό δίλημμα της ετικετοποίησης: η κατηγοριοποίηση μπορεί να διευκολύνει την πρόσβαση σε παροχές και να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς έναν κοινό επαγγελματικό κώδικα επικοινωνίας, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να καθηλώσει τον μαθητή σε μια σταθερή διαγνωστική ταυτότητα, ιδίως όταν οι όροι χρησιμοποιούνται ως εξηγήσεις των ορίων του μαθητή και όχι ως αφετηρίες παιδαγωγικού σχεδιασμού (Cooper, 1996· Halder et al., 2017· Norwich, 2014).

Στην Κύπρο, ο περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος 113(I) του 1999 ορίζει το παιδί με ειδικές ανάγκες ως παιδί που παρουσιάζει σοβαρή μαθησιακή ή ειδική μαθησιακή, λειτουργική ή προσαρμοστική δυσκολία, η οποία οφείλεται σε σωματικές, αισθητηριακές, διανοητικές, γνωστικές, ψυχικές ή άλλες ανεπάρκειες και δημιουργεί ανάγκη ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΥΠΠ, 1999). Παράλληλα, προβλέπεται ότι το παιδί φοιτά σε τάξη συνηθισμένου σχολείου με τις κατάλληλες υποδομές, εκτός από περιπτώσεις στις οποίες αποφασίζεται διαφορετικά, ενώ η αξιολόγηση των αναγκών του πραγματοποιείται από Επαρχιακή Επιτροπή με πολυθεματική σύνθεση. Σε σύγκριση με την ελληνική ρύθμιση, η κυπριακή ορολογία εμφανίζεται λιγότερο αναλυτική ως προς τις επιμέρους κατηγορίες, ωστόσο ο ίδιος ο όρος «παιδί με ειδικές ανάγκες» εξακολουθεί να φέρει κοινωνικό και παιδαγωγικό φορτίο (Demetriou, 2021).

Συνεπώς, και στα δύο συγκείμενα, η επίδραση της κατηγοριοποίησης στο έργο των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο η διάγνωση μεταφράζεται στην καθημερινή σχολική πράξη. Όταν αξιοποιείται για στοχευμένη διαφοροποίηση, συνεργασία με ειδικούς και αποδοχή της ετερογένειας, μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά. Όταν όμως αναπαράγεται ως απλή ετικέτα στη γλώσσα των εκπαιδευτικών και των ειδικών, μπορεί να ενισχύσει χαμηλές προσδοκίες, απομάκρυνση από τη γενική τάξη και στερεοτυπικές αντιλήψεις για την αναπηρία και τη μαθησιακή δυσκολία (Armstrong & Squires, 2012· Goodley, 2014· Halder et al., 2017).

Η γλώσσα της ειδικής εκπαίδευσης και το στίγμα

Η γλώσσα δεν περιγράφει απλώς την εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά συμβάλλει και στη συγκρότησή της. Οι όροι που χρησιμοποιούνται στην ειδική εκπαίδευση αντανακλούν πολιτικές επιλογές, κοινωνικές αξίες και πολιτισμικά στερεότυπα για την αναπηρία (Corbett, 1996· Halder, Assaf, & Keefe, 2017). Όταν μια κατηγορία εστιάζει στην έλλειψη, στο έλλειμμα ή στην απόκλιση από το λεγόμενο «φυσιολογικό», είναι πιθανό να ενισχύσει χαμηλές προσδοκίες για τον μαθητή και να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο τον αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικοί και συμμαθητές.

Η έννοια του στίγματος, όπως αναλύθηκε κλασικά από τον Goffman (1963), βοηθά να κατανοηθεί πώς η κοινωνία αποδίδει σε ορισμένα πρόσωπα μια ανεπιθύμητη διαφορετικότητα. Στο σχολείο, αυτή η διαδικασία μπορεί να γίνει ιδιαίτερα ισχυρή, διότι η ετικέτα δεν επηρεάζει μόνο την εξωτερική εικόνα του μαθητή αλλά και την αυτοαντίληψή του. Η αναπηρία, όταν προσεγγίζεται αποκλειστικά μέσω του ιατρικού μοντέλου, εμφανίζεται ως προσωπική τραγωδία ή ατομική ανεπάρκεια. Αντίθετα, τα δικαιωματικά και κοινωνικά μοντέλα αναδεικνύουν ότι πολλά εμπόδια παράγονται από το ίδιο το περιβάλλον και τις κοινωνικές στάσεις (Goodley, 2014· Retief & Letšosa, 2018).

Η σύγχρονη συζήτηση για τη γλώσσα δεν είναι απλή. Η προτεραιότητα στο πρόσωπο, όπως στην έκφραση «άτομο με αναπηρία», επιχειρεί να αποφύγει την ταύτιση του ατόμου με τη διάγνωση. Ωστόσο, ορισμένες κοινότητες προτιμούν τη γλώσσα ταυτότητας, επειδή η αναπηρία ή η αισθητηριακή διαφοροποίηση βιώνεται ως ουσιώδες μέρος της συλλογικής και προσωπικής ταυτότητας (Dunn & Andrews, 2015). Επομένως, η λύση δεν βρίσκεται σε έναν άκαμπτο γλωσσικό κανόνα, αλλά σε μια ευαίσθητη, συμμετοχική και συγκεκριμενική χρήση της ορολογίας.

Η παιδαγωγική χρησιμότητα των ετικετών

Η κριτική στις ετικέτες είναι εύλογη, αλλά η πλήρης απόρριψή τους δημιουργεί νέα προβλήματα. Από τη μία πλευρά, η ετικέτα μπορεί να λειτουργήσει ως φορέας πληροφοριών, δηλαδή να ενεργοποιήσει διεπιστημονική αξιολόγηση, να διευκολύνει την πρόσβαση σε υπηρεσίες, να κατευθύνει την προσαρμογή της διδασκαλίας και να προστατεύσει δικαιώματα (Cooper, 1996· Draper, 2018). Από την άλλη πλευρά, μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένες προσδοκίες, σε άτυπη ή τυπική απομάκρυνση από τη γενική

τάξη και σε ερμηνεία όλων των δυσκολιών μέσα από το πρίσμα της διάγνωσης (Lauchlan & Boyle, 2007· Lewis & Norwich, 2005).

Το κεντρικό δίλημμα μπορεί να διατυπωθεί ως εξής: αν ένας μαθητής αναγνωριστεί ως μαθητής με ΕΕΑ, ενδέχεται να στιγματιστεί. Αν όμως δεν αναγνωριστεί, ενδέχεται να στερηθεί την υποστήριξη που χρειάζεται (Ho, 2004· Norwich, 1999). Η παιδαγωγική απάντηση δεν μπορεί να είναι η μηχανική επιλογή της μίας ή της άλλης πλευράς. Χρειάζεται να εξετάζεται αν η συγκεκριμένη ετικέτα οδηγεί πράγματι σε καλύτερη, πιο στοχευμένη και πιο κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση. Αν δεν παράγει τέτοιο αποτέλεσμα, η αξία της τίθεται υπό αμφισβήτηση (Demetriou, 2021).

Παράλληλα, οι ετικέτες δεν λειτουργούν πάντα με τον ίδιο τρόπο. Έρευνες δείχνουν ότι η γνώση μιας διάγνωσης (π.χ. μαθητής με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος) μπορεί, σε ορισμένα πλαίσια, να μειώσει την αρνητική ερμηνεία μιας συμπεριφοράς και να ενισχύσει πιο θετικές στάσεις απέναντι στον μαθητή (Brosnan & Mills, 2016). Επίσης, οι επίσημες λειτουργικές ετικέτες μπορεί να είναι λιγότερο επιβλαβείς από άτυπες, ανεξέλεγκτες και στερεοτυπικές ερμηνείες που αποδίδονται από το σχολικό περιβάλλον χωρίς επιστημονική τεκμηρίωση (Armstrong & Squires, 2012). Συνεπώς, το πρόβλημα δεν είναι μόνο η ύπαρξη ετικέτας, αλλά το περιεχόμενο, η χρήση και η κοινωνική της ερμηνεία.

Για τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, το ερώτημα της χρησιμότητας των ετικετών συνδέεται άμεσα με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμόζει το περιεχόμενο, τις μεθόδους, τα μέσα, τον ρυθμό και την αξιολόγηση λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες, τις δυσκολίες, τα ενδιαφέροντα και τις προηγούμενες εμπειρίες όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από την ύπαρξη επίσημης διάγνωσης. Υπό αυτή την έννοια, η ετικέτα δεν αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τη διαφοροποίηση ούτε μπορεί να υποκαταστήσει την παιδαγωγική παρατήρηση και κρίση του εκπαιδευτικού. Η χρησιμότητά της εντοπίζεται περισσότερο στο ότι μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία πληροφόρησης, ιδίως όταν συμπυκνώνει στοιχεία διεπιστημονικής αξιολόγησης, προηγούμενων παρεμβάσεων, αναγκών προσαρμογών ή υποστηρικτικών τεχνολογιών. Ωστόσο, η πληροφορία αυτή χρειάζεται να ερμηνεύεται κριτικά και να συνδυάζεται με τη συνεχή αξιολόγηση του μαθητή μέσα στην τάξη. Διαφορετικά, η ετικέτα κινδυνεύει να οδηγήσει σε μια άκαμπτη διάκριση ανάμεσα σε «διδασκαλία για μαθητές με ΕΕΑ» και «διδασκαλία για τους υπόλοιπους», ενώ η συμπεριληπτική παιδαγωγική προϋποθέτει ευέλικτες πρακτικές που ανταποκρίνονται στην ετερογένεια όλων των μαθητών (Demetriou, 2021· Draper, 2018· Lewis & Norwich, 2005· Meyer et al., 2014).

Προς μια κριτική και συμπεριληπτική χρήση της διαγνωστικής ετικέτας

Μια λειτουργική προσέγγιση των κατηγοριών ΕΕΑ και των σχετικών ετικετών οφείλει να μετατοπίζει το κέντρο βάρους από το έλλειμμα του παιδιού στη σχέση ανάμεσα στον μαθητή και στο μαθησιακό περιβάλλον. Η προσέγγιση των δυνατοτήτων υπογραμμίζει ότι η εκπαιδευτική δυσκολία δεν πρέπει να νοείται μόνο ως ατομικό χαρακτηριστικό,

αλλά και ως ζήτημα πρόσβασης σε ουσιαστικές μαθησιακές ευκαιρίες (Terzi, 2005). Αντίστοιχα, οι προσεγγίσεις που βασίζονται στις δυνάμεις του μαθητή επιδιώκουν να σχεδιάζουν εξατομικευμένες υποστηρίξεις οι οποίες ενισχύουν τη συμμετοχή, την αυτονομία και την προσωπική ανάπτυξη (Reinders & Schalock, 2014· Shogren, Wehmeyer, Schalock, & Thompson, 2017).

Στο πλαίσιο αυτό, η διαγνωστική ετικέτα δεν πρέπει να χρησιμοποιείται ως τελική περιγραφή της ταυτότητας του μαθητή, αλλά ως αφετηρία παιδαγωγικής διερεύνησης. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να συνδυάζει τις πληροφορίες της αξιολόγησης με τη συστηματική παρατήρηση στην τάξη, τη συνεργασία με την οικογένεια και τους ειδικούς, και την προσαρμογή της διδασκαλίας. Η πρόταση της Hart (1996) για ερμηνεία της δυσκολίας μέσα από τη σχέση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του παιδιού και στα χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιβάλλοντος παραμένει ιδιαίτερα επίκαιρη, επειδή αποτρέπει την αυτόματη απόδοση του προβλήματος αποκλειστικά στο παιδί.

Η κριτική χρήση των διαγνωστικών ετικετών απαιτεί επίσης εκπαιδευτικούς που μπορούν να αναγνωρίζουν τις διασταυρούμενες εμπειρίες των μαθητών. Η αναπηρία δεν βιώνεται απομονωμένα από άλλες όψεις της ταυτότητας, όπως το φύλο, η γλώσσα, η κοινωνική τάξη ή η πολιτισμική προέλευση. Η διαθεματική προσέγγιση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αντισταθούν σε πρακτικές και γλώσσα που αναπαράγουν την ατομική ανεπάρκεια ως μοναδική ερμηνεία της σχολικής δυσκολίας (Peña, Stapleton, & Schaffer, 2016). Έτσι, η κατηγοριοποίηση των ΕΕΑ μπορεί να παραμείνει ένα προσωρινό και πρακτικό εργαλείο, χωρίς να μετατρέπεται σε κυρίαρχη αφήγηση για το ποιος είναι ο μαθητής και τι μπορεί να επιτύχει.

Τέλος, καμία συζήτηση για τις κατηγορίες ΕΕΑ δεν μπορεί να είναι παιδαγωγικά και ηθικά επαρκής αν δεν περιλαμβάνει τη φωνή των ίδιων των μαθητών. Οι διεθνείς συμβάσεις για τα δικαιώματα του παιδιού και των ατόμων με αναπηρίες υπογραμμίζουν τη συμμετοχή στις αποφάσεις που τα αφορούν (United Nations, 1989· United Nations General Assembly, 2007). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές δεν πρέπει να είναι παθητικοί αποδέκτες ονομασιών που άλλοι επιλέγουν για αυτούς, αλλά συμμετοχοί στον τρόπο με τον οποίο ορίζεται η υποστήριξή τους.

Συμπεράσματα

Το ερώτημα αν είναι αναγκαίες ή όχι οι διαγνωστικές ετικέτες στο εκπαιδευτικό συγκείμενο δεν επιδέχεται απλή απάντηση. Η άκριτη χρήση των διαγνωστικών ετικετών μπορεί να συντηρήσει τον διαχωρισμό, το στίγμα και τις χαμηλές προσδοκίες. Η άκριτη απόρριψή τους, όμως, μπορεί να στερήσει από μαθητές αναγκαίες παροχές και να καταστήσει αόρατες πραγματικές ανάγκες υποστήριξης. Το ζητούμενο είναι οι κατηγορίες ΕΕΑ και οι διαγνωστικές ετικέτες που τις συνοδεύουν να μην λειτουργούν ως μόνιμες ταυτότητες, αλλά ως εργαλεία που χρησιμοποιούνται μόνο όταν συμβάλλουν σε πιο δίκαιες και αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές.

Στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, μια ετικέτα έχει νόημα μόνο αν ανοίγει δρόμους συμμετοχής. Πρέπει να συνδέεται με ευέλικτη διδασκαλία, με προσβάσιμα μαθησιακά περιβάλλοντα, με θετικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα και με τον σεβασμό της αυτοπροσδιοριστικής φωνής των μαθητών (Demetriou, 2021). Όπως υποστηρίζει ο Hodge (2016), οι ετικέτες χρειάζεται να αντιμετωπίζονται ως πληροφορίες που μπορούν να χρησιμοποιούνται προσεκτικά και να μην αφήνονται να καθορίζουν ολοκληρωτικά το παιδί. Μόνο τότε η κατηγοριοποίηση των ΕΕΑ μπορεί να πάψει να είναι μηχανισμός αποκλεισμού και να μετατραπεί σε προσωρινό μέσο για την άρση των εμποδίων στη μάθηση.

Βιβλιογραφία

- Armstrong, D., & Squires, G. (2012). *Contemporary issues in special educational needs: Considering the whole child*. Open University Press.
- Beveridge, S. (1999). *Special educational needs in schools* (2nd ed.). Routledge.
- Brosnan, M., & Mills, E. (2016). The effect of diagnostic labels on the affective responses of college students towards peers with 'Asperger's Syndrome' and 'Autism Spectrum Disorder'. *Autism*, 20(4), 388–394.
- Cooper, P. (1996). Giving it a name: The value of descriptive categories in educational approaches to emotional and behavioural difficulties. *Support for Learning*, 11(4), 146–150.
- Corbett, J. (1996). *Bad-mouthing: The language of SEN*. The Falmer Press.
- Demetriou, K. (2022). Special educational needs categorisation systems: to be labelled or not?. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(5), 1772-1794.
- Draper, E. A. (2018). Navigating the labels: Appropriate terminology for students with disabilities. *General Music Today*, 32(1), 30–32.
- Dunn, D. S., & Andrews, E. E. (2015). Person-first and identity-first language: Developing psychologists' cultural competence using disability language. *American Psychologist*, 70(3), 255–264.
- Florian, L., & McLaughlin, M. J. (Eds.). (2008). *Disability classification in education*. Corwin Press.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.
- Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies - Theorising disablism and ableism*. Routledge.

- Halder, S., Assaf, L. C., & Keffe, M. (2017). Disability and inclusion: Current challenges. In S. Halder & L. C. Assaf (Eds.), *Inclusion, disability and culture: An ethnographic perspective traversing abilities and challenges* (pp. 1–14). Springer.
- Hart, S. (1996). *Beyond SEN: Enhancing children's learning through innovative thinking*. Paul Chapman.
- Ho, A. (2004). To be labeled, or not to be labeled: That is the question. *British Journal of Learning Disabilities*, 32, 86–92.
- Hodge, N. (2016). Schools without labels. In K. Runswick-Cole, R. Mallett, & S. Timimi (Eds.), *Re-thinking autism: Diagnosis, identity and equality* (pp. 185–203). Jessica Kingsley Publishers.
- Hodkinson, A. (2016). *Key issues in special educational needs and inclusion* (2nd ed.). SAGE.
- Lauchlan, F., & Boyle, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful? *Support for Learning*, 22(1), 36–42.
- Lewis, A., & Norwich, B. (2005). *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion*. Open University Press.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (2008). *Νόμος 3699/2008: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, ΦΕΚ Α' 199, 2 Οκτωβρίου 2008. Ελληνική Δημοκρατία.
- Norwich, B. (1999). The connotation of special education labels for professional in the field. *British Journal of Special Education*, 26(4), 179–183.
- Peña, E. V., Stapleton, L. D., & Schaffer, L. M. (2016). Critical perspectives on disability identity. *New Directions for Student Services*, 154, 85–96.
- Reinders, H. S., & Schalock, R. L. (2014). How organizations can enhance the quality of life of their clients and assess their results: The concept of QOL enhancement. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 119(4), 291–302.
- Retief, M., & Letšosa, R. (2018). Models of disability: A brief overview. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies*, 74(1), 1–18.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Schalock, R. L., & Thompson, J. R. (2017). Reframing educational supports for students with intellectual disability through strengths-based approaches. In M. L. Wehmeyer & K. A. Shogren (Eds.),

Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disabilities (pp. 17–30). Routledge.

Slee, R. (2012). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 26(2), 475–484.

Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443–459.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ). (1999). *Ο περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος του 1999*. ΥΠΠ Κυπριακής Δημοκρατίας.

United Nations. (1989). *United Nations convention on the rights of the child*. UN.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. UN. Ανακτήθηκε από: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>

United Nations General Assembly. (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Resolution adopted by the General Assembly, 24 January 2007, A/RES/61/106.

Vignoles, A. (2015). Special educational needs. In R. Cassen, S. McNally, & A. Vignoles (Eds.), *Making a difference in education: What the evidence says* (pp. 135–154). Routledge.

Wedell, K. (2008). Evolving dilemmas about categorisation. In L. Florian & M. J. McLaughlin (Eds.), *Disability classification in education* (pp. 47–64). Corwin Press.

Συνεκπαίδευση μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο γενικό δημοτικό σχολείο: παιδαγωγικές πρακτικές, σχολική ηγεσία και θεσμικές προκλήσεις

Τσαπατσάρη Δήμητρα

M.Sc. Περιβαλλοντική Υγεία και Επικοινωνία στη Γενική και Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, M.Sc. Εκπαίδευση, Ηγεσία και Διοίκηση, Πανεπιστήμιο Λεμεσού

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0845-3634>

Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει τη συνεκπαίδευση μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) στο γενικό δημοτικό σχολείο, εστιάζοντας στις παιδαγωγικές πρακτικές, στον ρόλο της σχολικής ηγεσίας και στις θεσμικές προκλήσεις της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Μέσα από περιγραφική βιβλιογραφική ανασκόπηση υποστηρίζεται ότι η συνεκπαίδευση δεν ταυτίζεται με την απλή φυσική παρουσία του/της μαθητή/τριας στη γενική τάξη, αλλά προϋποθέτει ενεργό συμμετοχή, διαφοροποιημένη διδασκαλία, συνεργασία γενικής και ειδικής αγωγής, επικοινωνία με την οικογένεια και συμπεριληπτική σχολική κουλτούρα. Η ανάλυση αναδεικνύει ότι, παρά τη θεσμική πρόοδο στην Ελλάδα, η εφαρμογή παραμένει άνιση, καθώς επηρεάζεται από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την επάρκεια υποστηρικτικών δομών, τη συνεργασία των εμπλεκομένων και τη συνέχεια της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το άρθρο καταλήγει ότι η ουσιαστική συνεκπαίδευση απαιτεί συστημική προσέγγιση και σχολική ηγεσία που μετατρέπει τη συμπερίληψη από διοικητική υποχρέωση σε καθημερινή παιδαγωγική πρακτική.

Λέξεις-κλειδιά: συνεκπαίδευση, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δημοτικό σχολείο, διαφοροποιημένη διδασκαλία, σχολική ηγεσία

Inclusive Education for Students with Special Educational Needs in Mainstream Primary Schools: Pedagogical Practices, School Leadership and Institutional Challenges

Abstract

This article examines the inclusion of students with Special Educational Needs (SEN) in mainstream primary schools, focusing on pedagogical practices, school leadership and institutional challenges in the Greek educational context. Based on a narrative literature review, it argues that inclusive education should not be understood as the mere physical placement of students with SEN in general classrooms, but as meaningful participation supported by differentiated instruction, collaboration between general and special education, family involvement and an inclusive school culture. The analysis shows that, despite institutional progress in Greece, implementation remains uneven due to issues related to teacher preparation, support structures, collaboration and policy continuity. The article concludes that effective inclusion requires a systemic

approach and school leadership capable of transforming inclusion from an administrative requirement into everyday pedagogical practice.

Key-words: inclusive education, special educational needs, primary school, differentiated instruction, school leadership

1. Εισαγωγή

Η συνεκπαίδευση των μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) στο γενικό δημοτικό σχολείο αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα της σύγχρονης παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής πολιτικής. Η συζήτηση δεν αφορά μόνο την πρόσβαση στη σχολική τάξη, αλλά κυρίως το δικαίωμα κάθε παιδιού να συμμετέχει ουσιαστικά στη μαθησιακή και κοινωνική ζωή του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό, η συμπερίληψη συνδέεται με την ισότητα, τη δημοκρατική εκπαίδευση και την κοινωνική δικαιοσύνη (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2020).

Η διαφοροποίηση ανάμεσα στην ένταξη και τη συμπερίληψη είναι κρίσιμη. Η απλή τοποθέτηση ενός παιδιού με ΕΕΑ στη γενική τάξη δεν διασφαλίζει από μόνη της μάθηση, συμμετοχή ή αποδοχή. Η συμπεριληπτική προσέγγιση μετατοπίζει την ευθύνη από τον μαθητή προς το σχολικό περιβάλλον: το σχολείο καλείται να προσαρμόζει τις πρακτικές, τη διδασκαλία, την αξιολόγηση και τις σχέσεις του ώστε να ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα όλων των μαθητών (De Bruin, 2019; Hausstätter & Jahnu-kainen, 2022).

Στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση το ζήτημα αποκτά ιδιαίτερη σημασία, επειδή το δημοτικό σχολείο αποτελεί τη βαθμίδα όπου συγκροτούνται οι πρώτες σταθερές εμπειρίες μάθησης, κοινωνικής συμμετοχής και σχολικού ανήκειν. Παρότι το θεσμικό πλαίσιο έχει ενισχύσει δομές όπως τα Τμήματα Ένταξης, η παράλληλη στήριξη και οι υποστηρικτικές υπηρεσίες, η καθημερινή εφαρμογή παραμένει συχνά ανομοιογενής και εξαρτάται από την επιμόρφωση, τη συνεργασία και τη σχολική κουλτούρα (Symeonidou, 2017; Kaltsouni, 2021).

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να αναδείξει, μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση, τις βασικές παιδαγωγικές και θεσμικές παραμέτρους που επηρεάζουν τη συνεκπαίδευση μαθητών/τριών με ΕΕΑ στο γενικό δημοτικό σχολείο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις διδακτικές πρακτικές, στον ρόλο της σχολικής ηγεσίας και στις προκλήσεις που εμφανίζονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

2. Μεθοδολογική προσέγγιση

Το άρθρο στηρίζεται σε περιγραφική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η επιλογή αυτή είναι κατάλληλη όταν στόχος δεν είναι η στατιστική σύνθεση ευρημάτων, αλλά η κριτική και ερμηνευτική παρουσίαση ενός σύνθετου εκπαιδευτικού ζητήματος (Grant & Booth, 2009; Ferrari, 2015). Η συνεκπαίδευση δεν αποτελεί μονοδιάστατο φαινόμενο, καθώς συνδέεται με τη νομοθεσία, τις διδακτικές πρακτικές, τις στάσεις των

εκπαιδευτικών, τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, καθώς και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η ανασκόπηση αξιοποιεί διεθνείς και ελληνικές πηγές που αφορούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, την ειδική αγωγή, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη σχολική ηγεσία. Έμφαση δόθηκε σε μελέτες που εξετάζουν την ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών με ΕΕΑ, τις στάσεις των εκπαιδευτικών, την κοινωνική ένταξη στην τάξη και τις προϋποθέσεις εφαρμογής της συμπερίληψης στο σχολικό πλαίσιο (Avramidis & Norwich, 2002; Woodcock et al., 2022; Dalgaard et al., 2022).

3. Από την ένταξη στη συμπερίληψη

Η συνεκπαίδευση δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως τεχνική ρύθμιση, αλλά ως παιδαγωγική και κοινωνική αρχή. Η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι ένα σχολείο είναι συμπεριληπτικό όταν μειώνει τα εμπόδια στη μάθηση και στη συμμετοχή, καλλιεργεί σχέσεις αποδοχής και οργανώνει τη διδασκαλία με τρόπο που επιτρέπει σε κάθε παιδί να έχει ενεργό ρόλο (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2020).

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες κατοχυρώνει το δικαίωμα στην εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις και με βάση την ισότιμη συμμετοχή (United Nations, 2006). Στην εκπαιδευτική πράξη, όμως, η δικαιωματική προσέγγιση αποκτά νόημα μόνο όταν συνοδεύεται από κατάλληλες παιδαγωγικές προσαρμογές, υποστηρικτικές δομές και συλλογική ευθύνη της σχολικής κοινότητας.

Τα οφέλη της συνεκπαίδευσης δεν περιορίζονται στους μαθητές με ΕΕΑ. Έρευνες δείχνουν ότι τα συμπεριληπτικά περιβάλλοντα μπορούν να ενισχύσουν την κοινωνική ευαισθησία, την ενσυναίσθηση, τη συνεργασία και την αποδοχή της διαφορετικότητας σε ολόκληρη την τάξη (Schwab & Wimberger, 2019; Kart & Kart, 2021). Παράλληλα, η κοινωνική συμμετοχή και η αίσθηση του ανήκειν συνδέονται με την ψυχοσυναισθηματική ευημερία των μαθητών με ΕΕΑ (Vetoniemi & Kärnä, 2021).

Ωστόσο, η βιβλιογραφία προειδοποιεί ότι η απλή φυσική παρουσία στη γενική τάξη μπορεί να οδηγήσει σε «τυπική» και όχι ουσιαστική ένταξη, εάν ο μαθητής παραμένει κοινωνικά απομονωμένος ή παιδαγωγικά αόρατος. Για τον λόγο αυτό, η συμπερίληψη χρειάζεται να αξιολογείται με βάση τη συμμετοχή, τις σχέσεις, τη μάθηση και την καθημερινή εμπειρία του παιδιού μέσα στην τάξη (Hoffmann et al., 2021; Moríña & Orozco, 2021).

4. Διδακτικές πρακτικές που υποστηρίζουν τη συμμετοχή

Η αποτελεσματική συνεκπαίδευση προϋποθέτει διδακτικό σχεδιασμό που αναγνωρίζει τη μαθησιακή ποικιλομορφία. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί βασική προσέγγιση, καθώς επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να προσαρμόζει το περιεχόμενο, τη διαδικασία, τα μέσα και τους τρόπους αξιολόγησης στις ανάγκες των μαθητών.

Η διαφοροποίηση δεν σημαίνει χαμηλότερες προσδοκίες, αλλά πολλαπλές διαδρομές προς τη μάθηση (Florian & Black-Hawkins, 2011; Dalgaard et al., 2022).

Σημαντικό πλαίσιο αποτελεί και το Universal Design for Learning (UDL), το οποίο προτείνει πολλαπλούς τρόπους πρόσβασης στη γνώση, έκφρασης της μάθησης και εμπλοκής των μαθητών. Η λογική του UDL είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, επειδή η προσαρμογή δεν αντιμετωπίζεται ως εκ των υστέρων λύση για ορισμένους μαθητές, αλλά ως βασικό στοιχείο του αρχικού σχεδιασμού της διδασκαλίας (Barahona et al., 2023).

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση μπορεί επίσης να συμβάλει ουσιαστικά στη συνεκπαίδευση, όταν οργανώνεται με σαφείς ρόλους, κοινό στόχο και αλληλεξάρτηση μεταξύ των μαθητών. Μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες, οι μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ έχουν ευκαιρίες για επικοινωνία, αλληλοϋποστήριξη και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Pinto et al., 2019; Schwab & Wimberger, 2019).

Επιπλέον, η συνεργασία γενικής και ειδικής αγωγής αποτελεί κρίσιμη προϋπόθεση. Όταν ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, ο/η ειδικός παιδαγωγός και το υποστηρικτικό προσωπικό λειτουργούν με κοινό σχεδιασμό, οι παρεμβάσεις αποκτούν συνέχεια και παιδαγωγική συνοχή. Αντίθετα, όταν οι ρόλοι είναι αποσπασματικοί ή παράλληλοι χωρίς ουσιαστική συνεργασία, ο μαθητής κινδυνεύει να μετατραπεί σε ευθύνη ενός μόνο προσώπου και όχι ολόκληρης της σχολικής μονάδας (Arnaiz-Sánchez et al., 2022; Symeonidou, 2017).

5. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και της σχολικής κουλτούρας

Η σχολική ηγεσία έχει καθοριστικό ρόλο στη μετάβαση από τη θεσμική πρόβλεψη στην καθημερινή πρακτική της συμπερίληψης. Ο/η διευθυντής/τρια δεν περιορίζεται σε διοικητική διαχείριση, αλλά συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός σχολικού κλίματος εμπιστοσύνης, συνεργασίας και παιδαγωγικής ευθύνης. Η συμπερίληψη απαιτεί ηγεσία που οργανώνει πόρους, υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς και ενθαρρύνει συλλογικές λύσεις.

Η σχολική κουλτούρα είναι εξίσου σημαντική με τις επιμέρους διδακτικές πρακτικές. Ένα σχολείο μπορεί να διαθέτει υποστηρικτικές δομές, αλλά να μην λειτουργεί συμπεριληπτικά, εάν κυριαρχούν χαμηλές προσδοκίες, ετικετοποίηση ή απομονωμένες πρακτικές. Αντίθετα, όταν το σχολείο λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, αναστοχάζονται και αναζητούν τρόπους ώστε κάθε παιδί να συμμετέχει ουσιαστικά (Booth & Ainscow, 2011; Ramberg & Watkins, 2020).

Ο ρόλος της ηγεσίας είναι ιδιαίτερα σημαντικός στο δημοτικό σχολείο, όπου οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και οικογενειών είναι καθημερινές και άμεσες. Η διεύθυνση μπορεί να καλλιεργήσει κουλτούρα συμπερίληψης μέσα από τακτικές παιδαγωγικές συναντήσεις, συνεργασία με ειδικούς, στήριξη της διαφοροποιημένης

διδασκαλίας, ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς και πρόληψη πρακτικών αποκλεισμού.

Η οικογένεια αποτελεί ουσιαστικό εταίρο. Η εμπιστοσύνη ανάμεσα στο σχολείο και στους γονείς επιτρέπει καλύτερη κατανόηση των αναγκών του παιδιού και μεγαλύτερη συνέπεια ανάμεσα στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον. Η συμμετοχή της οικογένειας δεν πρέπει να περιορίζεται στην ενημέρωση, αλλά να εντάσσεται σε μια σχέση συνεργασίας και συνυπευθυνότητας (Vetoniemi & Kärnä, 2021; Arnaiz-Sánchez et al., 2022).

6. Προκλήσεις στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Η Ελλάδα έχει αναπτύξει θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ, μέσα από διαδοχικές νομοθετικές παρεμβάσεις, όπως ο Ν. 2817/2000, ο Ν. 3699/2008, ο Ν. 4074/2012 και ο Ν. 4547/2018. Οι ρυθμίσεις αυτές αναγνωρίζουν την ανάγκη υποστήριξης των μαθητών και ενίσχυσης της συνεργασίας γενικής και ειδικής αγωγής. Παρ' όλα αυτά, η ύπαρξη νομοθεσίας δεν αρκεί για να διασφαλίσει την ποιότητα της εφαρμογής.

Μία βασική πρόκληση είναι η ασυνέχεια ανάμεσα στην πολιτική πρόθεση και στην καθημερινή σχολική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί συχνά καλούνται να ανταποκριθούν σε σύνθετες ανάγκες χωρίς επαρκή χρόνο, επιμόρφωση ή υποστήριξη. Η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει την προθυμία και την ικανότητά τους να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές πρακτικές (Woodcock et al., 2022). Στο ελληνικό πλαίσιο, η ανάγκη για συστηματική επιμόρφωση παραμένει κεντρική (Symeonidou, 2017; Kaltsouni, 2021).

Δεύτερη πρόκληση είναι η επάρκεια και η συνέχεια των υποστηρικτικών δομών. Η παράλληλη στήριξη, τα Τμήματα Ένταξης και οι διεπιστημονικές υπηρεσίες μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη συνεκπαίδευση, μόνο όταν λειτουργούν με σταθερότητα, επαρκή στελέχωση και συνεργασία με τη σχολική μονάδα. Διαφορετικά, υπάρχει κίνδυνος η στήριξη να γίνεται αποσπασματική και προσωποκεντρική.

Τρίτη πρόκληση είναι η μετάβαση από την ατομική προσπάθεια στη συλλογική ευθύνη. Συχνά η επιτυχία της συνεκπαίδευσης εξαρτάται από τον ζήλο μεμονωμένων εκπαιδευτικών ή διευθυντών. Μια τέτοια προσέγγιση, όμως, δεν είναι βιώσιμη. Η συμπερίληψη χρειάζεται να ενσωματωθεί στον συνολικό σχεδιασμό της σχολικής μονάδας, στην επιμόρφωση, στην αξιολόγηση των πρακτικών και στη συνεργασία με την οικογένεια και την κοινότητα (UNESCO, 2020; Ramberg & Watkins, 2020).

7. Συμπεράσματα και προτάσεις

Η συνεκπαίδευση μαθητών/τριών με ΕΕΑ στο γενικό δημοτικό σχολείο δεν αποτελεί απλή διοικητική ρύθμιση, αλλά παιδαγωγική και κοινωνική δέσμευση. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι η ουσιαστική συμπερίληψη συνδέεται με τη συμμετοχή, τη διαφορο-

ποιημένη διδασκαλία, την κοινωνική αποδοχή, τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας και την ύπαρξη υποστηρικτικής σχολικής ηγεσίας (Booth & Ainscow, 2011; Dalgaard et al., 2022; Woodcock et al., 2022).

Για την ελληνική πραγματικότητα προκύπτουν τρεις βασικές κατευθύνσεις. Πρώτον, απαιτείται συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, UDL, συνεργατικής μάθησης και διαχείρισης ετερογενών τάξεων. Δεύτερον, είναι αναγκαία η σταθερή ενίσχυση των υποστηρικτικών δομών, ώστε η στήριξη να μην εξαρτάται από αποσπασματικές λύσεις. Τρίτον, χρειάζεται ενδυνάμωση της σχολικής ηγεσίας, ώστε η συμπερίληψη να αποτελεί μέρος του οράματος, του σχεδιασμού και της καθημερινής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Το δημοτικό σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος όπου η διαφορετικότητα δεν απλώς γίνεται ανεκτή, αλλά αξιοποιείται ως πηγή μάθησης και κοινωνικής ανάπτυξης. Η συνεκπαίδευση επιτυγχάνεται όταν κάθε παιδί έχει τη δυνατότητα να μαθαίνει, να συμμετέχει, να δημιουργεί σχέσεις και να αισθάνεται ότι ανήκει. Αυτή είναι η ουσία ενός σχολείου για όλους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arnaiz-Sánchez P, De Haro R, Alcaraz S, Caballero CM (2022) Perceptions of the educational community on the inclusion and presence of students with SEN in mainstream schools: A mixed study. *Children* 9: 886.
- Avramidis E, Norwich B (2002) Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education* 17(2): 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Barahona M, David V, Gallegos F, Reyes-Rojas J, Darwin S (2023) Analysing pre-service teachers' enactment of the UDL framework to support diverse students in a remote teaching context. *System* 114: 103027.
- Booth T, Ainscow M (2011) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. 3rd Edition. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Dalgaard NT, Bondebjerg A, Viinholt BC, Filges T (2022) The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and well-being of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews* 18: e1291.
- De Bruin K (2019) The impact of inclusive education reforms on students with disability: An international comparison. *International Journal of Inclusive Education* 23: 811-826.
- Ferrari R (2015) Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing* 24(4): 230-235. <https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329>

- 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>
- Grant MJ, Booth A (2009) A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal* 26(2): 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Hausstätter RS, Jahnukainen M (2022) From integration to inclusion and the role of special education. In *Inclusive Education Twenty Years after Salamanca*. New York: Peter Lang.
- Hoffmann L, Wilbert J, Lehofer M, Schwab S (2021) Are we good friends? Friendship preferences and the quantity and quality of mutual friendships. *European Journal of Special Needs Education* 36: 502-516.
- Kaltsouni P (2021) Inclusive education in Greece. *Social Work and Education* 8(3): 385-394. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.21.3.7>
- Kart A, Kart M (2021) Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *Education Sciences* 11: 16.
- Moriña A, Orozco I (2021) Understanding inclusive pedagogy in primary education: Teachers' perspectives. *Educational Studies* 47: 137-154.
- Pinto C, Baines E, Bakopoulou I (2019) The peer relations of pupils with special educational needs in mainstream primary schools. *British Journal of Educational Psychology* 89: 610-628.
- Ramberg J, Watkins A (2020) Exploring inclusive education across Europe: Insights from the European Agency Statistics on Inclusive Education. *Forum for International Research in Education* 6: 85-101.
- Schwab S, Wimberger T (2019) Fostering social participation in inclusive classrooms of students who are deaf. *International Journal of Disability, Development and Education* 66: 325-342.
- Symeonidou S (2017) Initial teacher education for inclusion: A review of the literature. *Disability & Society* 32(3): 401-422.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992>
- UNESCO (2020) *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education - All Means All*. Paris: UNESCO.

United Nations (2006) Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York: United Nations.

Vetoniemi J, Kärnä E (2021) Being included: Experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education* 25: 1190-1204.

Woodcock S, Sharma U, Subban P, Hitches E (2022) Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education* 117: 103802.

Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ Α' 78/14.03.2000.

Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΦΕΚ Α' 199/02.10.2008.

Νόμος 4074/2012. Κύρωση της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες. ΦΕΚ Α' 88/11.04.2012.

Νόμος 4547/2018. Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. ΦΕΚ Α' 102/12.06.2018.

Σχεδιάζοντας αυθεντικές μαθητικές πολυτροπικές αφηγήσεις στο μάθημα των Εικαστικών

Σωτηροπούλου Ελευθερία, Εκπαιδευτικός ΠΕ08, Μ.Δ.Ε.,

Περίληψη

Οι πολυτροπικές αφηγήσεις αξιοποιούνται ολοένα συχνότερα στο σχολείο ως μέσα δημιουργικής έκφρασης και ανάπτυξης του ψηφιακού γραμματισμού. Παραμένει, όμως, ανοικτό το παιδαγωγικό ερώτημα πώς μπορεί να διατηρηθεί η μαθητική αυθεντικότητα στο επίκεντρο, χωρίς το τελικό ψηφιακό έργο να μετατρέπεται κυρίως σε προϊόν της επιμέλειας του εκπαιδευτικού. Το άρθρο προτείνει και τεκμηριώνει ένα μοντέλο σχεδιασμού δημιουργικής διαδρομής για την παραγωγή πολυτροπικής αφήγησης που εφαρμόστηκε στο μάθημα των Εικαστικών της Δ' Δημοτικού, με αφετηρία το βιβλίο *Life Doesn't Frighten Me* των Maya Angelou και Jean-Michel Basquiat. Παρουσιάζονται οι βασικές σχεδιαστικές αρχές, ο ρόλος της επιμέλειας ως δημιουργικού σταδίου και οι αναθεωρήσεις που προέκυψαν κατά την εφαρμογή. Υποστηρίζεται ότι η αυθεντικότητα μιας μαθητικής πολυτροπικής αφήγησης εξαρτάται πρωτίστως από τον σχεδιασμό της δημιουργικής διαδρομής και όχι από τα ψηφιακά μέσα.

Λέξεις-Κλειδιά: πολυτροπική αφήγηση, εικαστική εκπαίδευση, εκπαιδευτικός σχεδιασμός, μαθητική αυθεντικότητα, επιμέλεια

Designing Authentic Student Multimodal Narratives in Primary Visual Arts Education

Sotiropoulou Eleftheria, Visual Arts Teacher, M.Ed.,

Abstract

Multimodal storytelling is increasingly employed in schools as a means of fostering creative expression and digital literacy. However, an important pedagogical question remains: how can student authenticity remain at the centre of the process without the final digital product becoming primarily the result of the teacher's editorial intervention? This paper proposes and discusses a design framework for creative learning pathways leading to multimodal storytelling, implemented in a fourth-grade Visual Arts classroom and inspired by *Life Doesn't Frighten Me* by Maya Angelou and Jean-Michel Basquiat. It discusses the main design principles, the role of curation as a creative stage, and the revisions that emerged during implementation. The paper argues that the authenticity of student multimodal narratives depends primarily on the design of the creative learning pathway rather than on the digital tools employed.

Key-Words: multimodal storytelling, visual arts education, instructional design, student authenticity, curation

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, οι πολυτροπικές αφηγήσεις καταλαμβάνουν ολοένα μεγαλύτερη θέση στη σχολική πράξη. Βίντεο, ψηφιακές παρουσιάσεις, podcasts και άλλες μορφές σύνθεσης εικόνας, λόγου και ήχου αξιοποιούνται ως τρόποι έκφρασης, συνεργασίας και δημόσιας παρουσίασης της μαθητικής εργασίας. Η εξέλιξη αυτή συνδέεται με τη διεύρυνση του ψηφιακού γραμματισμού και την αναγνώριση της πολυτροπικότητας ως βασικής διάστασης της σύγχρονης εκπαίδευσης (Kress, 2010· Cope & Kalantzis, 2015).

Η αυξανόμενη χρήση των ψηφιακών μέσων αναδεικνύει ένα λιγότερο συζητημένο παιδαγωγικό ζήτημα. Όσο πιο σύνθετο γίνεται το τελικό ψηφιακό προϊόν, τόσο αυξάνεται ο κίνδυνος η αυθεντικότητα της μαθητικής δημιουργίας να μετατοπιστεί προς τον εκπαιδευτικό. Η επιλογή του υλικού, η αισθητική οργάνωση, η μουσική, ο ρυθμός και η τεχνική επεξεργασία μπορούν να οδηγήσουν σε ένα άρτιο αποτέλεσμα, χωρίς όμως να είναι πάντοτε σαφές σε ποιον ανήκει τελικά η δημιουργία.

Το ερώτημα, επομένως, δεν αφορά μόνο τα ψηφιακά εργαλεία, αλλά κυρίως τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζεται η ίδια η μαθησιακή διαδρομή. Πώς μπορεί μια πολυτροπική αφήγηση να διατηρήσει τη μαθητική αυθεντικότητα στο επίκεντρο, όταν η τελική σύνθεσή της προϋποθέτει αναπόφευκτα επιλογές επιμέλειας από τον εκπαιδευτικό; Η έμφαση αυτή στον σχεδιασμό της μαθησιακής εμπειρίας συνάδει με θεωρήσεις της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης που αντιμετωπίζουν την τέχνη ως τρόπο σκέψης και παραγωγής νοήματος και όχι αποκλειστικά ως σύνολο τεχνικών δεξιοτήτων (Eisner, 2002).

Η διεθνής βιβλιογραφία για το digital storytelling έχει αναδείξει τις δυνατότητές του ως εργαλείου δημιουργικής έκφρασης και κοινοτικής αφήγησης (Lambert, 2013). Μικρότερη έμφαση έχει δοθεί, ωστόσο, στον σχεδιασμό των δημιουργικών διαδικασιών που προηγούνται της ψηφιακής σύνθεσης. Το παρόν άρθρο προτείνει ένα μοντέλο σχεδιασμού που εφαρμόστηκε σε μια εικαστική δράση της Δ' Δημοτικού με αφετηρία το βιβλίο *Life Doesn't Frighten Me* της Maya Angelou σε εικονογράφηση του Jean-Michel Basquiat (Angelou, 2018). Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από την ίδια την εφαρμογή στις σχεδιαστικές επιλογές που διατήρησαν την πολυτροπική αφήγηση ως οργανική συνέχεια της δημιουργικής διαδρομής των μαθητών. Το άρθρο προτείνει, έτσι, ένα πλαίσιο σχεδιασμού που μπορεί να προσαρμοστεί σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Από τη διδακτική ιδέα στο σχεδιασμό

Αφετηρία του σχεδιασμού δεν ήταν η παραγωγή ενός ψηφιακού προϊόντος, αλλά μιας δημιουργικής διαδρομής, από την οποία το τελικό πολυτροπικό έργο θα προέκυπτε ως φυσική κατάληξη της μαθησιακής εμπειρίας. Για τον λόγο αυτό, η δράση οργανώθηκε όχι γύρω από τεχνικές δεξιότητες ή λογισμικό επεξεργασίας, αλλά γύρω από διαδοχικούς μετασχηματισμούς του ίδιου νοήματος.

Κάθε στάδιο αξιοποιούσε ως αφετηρία το προηγούμενο, χωρίς να το αντικαθιστά. Η εικόνα γεννούσε την ερμηνεία· η ερμηνεία οδηγούσε στην προσωπική εικαστική δημιουργία· το έργο γινόταν αφορμή προσωπικού λόγου· ο προσωπικός λόγος αποκτούσε φωνή· και η φωνή, μαζί με την εικόνα, συγκροτούσε την τελική πολυτροπική αφήγηση. Η αντίληψη αυτή βρίσκεται σε συγγένεια με προσεγγίσεις που αντιλαμβάνονται την καλλιτεχνική μάθηση ως διαδοχική ανάπτυξη δημιουργικών τρόπων σκέψης και πράξης (πρβλ. Hetland et al., 2013).

Με εξαίρεση ένα έργο, επιλέχθηκαν έργα από το ευρύτερο corpus του Basquiat, όχι για την αντιπροσωπευτικότητά τους, αλλά για την ικανότητά τους να ενεργοποιούν πολλαπλές αναγνώσεις γύρω από τον φόβο, τη δύναμη και την ταυτότητα.

Η ίδια λογική επεκτάθηκε και στον εικαστικό σχεδιασμό της δράσης. Στόχος δεν ήταν η μίμηση του ύφους του Basquiat, αλλά η δημιουργική αξιοποίηση μορφολογικών αρχών του νεοεξπρεσιονισμού. Οι μαθητές κλήθηκαν να δανειστούν στοιχεία της εικαστικής του γλώσσας —τη χειρονομιακή γραφή, τη συνύπαρξη εικόνας και λέξης, τη χρήση συμβόλων και την ελεύθερη οργάνωση της επιφάνειας— όχι ως χαρακτηριστικά προς αντιγραφή, αλλά ως εκφραστικά εργαλεία για τη διατύπωση προσωπικών ιδεών γύρω από τον φόβο και τη δύναμη. Ο Basquiat λειτούργησε όχι ως αισθητικό πρότυπο, αλλά ως γεννήτρια μορφολογικού πλαισίου, μέσα στο οποίο οι μαθητές ανέπτυξαν τις δικές τους εικαστικές λύσεις.



Σχήμα 1: Σχεδιαστικό μοντέλο της προτεινόμενης διδακτικής διαδρομής.

Η λογική αυτή διαφοροποιείται από σχεδιασμούς όπου τα επιμέρους μέσα λειτουργούν παράλληλα ή ανεξάρτητα μεταξύ τους. Εδώ κάθε νέο μέσο προκύπτει οργανικά από το προηγούμενο. Η μετάβαση από τη ζωγραφιά στον γραπτό λόγο και από εκεί στη φωνή δεν αντιμετωπίζεται ως διαδοχή δραστηριοτήτων, αλλά ως συνεχής διεύρυνση των δυνατοτήτων έκφρασης των παιδιών.

Ο σχεδιασμός υπηρετούσε έναν ακόμη στόχο: να διατηρηθεί η μαθητική αυθεντικότητα στο επίκεντρο. Έτσι, το τελικό πολυτροπικό έργο δεν αποτέλεσε σύνθεση προκατασκευασμένου υλικού από τον εκπαιδευτικό, αλλά κατάληξη μιας δημιουργικής διαδρομής που είχε ήδη διαμορφωθεί μέσα στην τάξη.

Πέντε αρχές που διαμόρφωσαν τη δημιουργική διαδρομή

(α) Η εμπειρία προηγείται της διδασκαλίας. Η δράση δεν ξεκίνησε με πληροφορίες για τον Basquiat ούτε με ανάλυση του ποιήματος. Οι μαθητές ήρθαν πρώτα σε επαφή με τα έργα, παρατήρησαν, διατύπωσαν υποθέσεις και συζήτησαν τις ερμηνείες τους. Οι πληροφορίες για τον καλλιτέχνη λειτούργησαν υποστηρικτικά, όταν η ίδια η εμπειρία είχε ήδη γεννήσει ερωτήματα. Έτσι, η γνώση δεν αποτέλεσε προϋπόθεση της εμπλοκής, αλλά συνέπεια της διερεύνησης.

(β) Η εικόνα προηγείται του λόγου. Η προσωπική έκφραση δεν ζητήθηκε εξ αρχής μέσα από τον γραπτό λόγο. Οι μαθητές κλήθηκαν πρώτα να επεξεργαστούν εικαστικά το θέμα του φόβου και της δύναμης και μόνο στη συνέχεια να διατυπώσουν τη σχέση τους με το έργο τους. Για να συνυπάρξουν η μορφολογική συνοχή και η προσωπική έκφραση, δεν δόθηκε πρότυπο προς αντιγραφή αλλά ένας ελάχιστος κοινός πυρήνας: κάθε έργο περιλάμβανε τουλάχιστον μια μορφή, ένα σύμβολο και μία λέξη. Μέσα σε αυτό το κοινό πλαίσιο αναπτύχθηκαν ιδιαίτερα διαφορετικές προσωπικές λύσεις. Η επιλογή αυτή επέτρεψε στον γραπτό λόγο να προκύψει ως συνέχεια της δημιουργίας και όχι ως ανεξάρτητη σχολική άσκηση.

(γ) Οι ιδέες οικοδομούνται συλλογικά. Η ανάγνωση των έργων οργανώθηκε σε ομάδες με διαφορετικούς ρόλους. Οι παρατηρήσεις καταγράφονταν στον πίνακα και παρέμεναν διαθέσιμες σε όλους. Σταδιακά, οι ιδέες άρχισαν να μετασχηματίζονται από ομάδα σε ομάδα και να αποκτούν νέα νοήματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν η αυθόρμητη σύνδεση του στέμματος του Basquiat με το έμβλημα του Superman, η οποία εμφανίστηκε ανεξάρτητα σε περισσότερες από μία ομάδες και επανήλθε αργότερα σε μαθητικά έργα.

(δ) Ο προσωπικός λόγος αναδύεται μέσα από την εικόνα. Το αρχικό φύλλο εργασίας αναθεωρήθηκε όταν έγινε φανερό ότι αρκετοί μαθητές δυσκολεύονταν να περιγράψουν λεκτικά το έργο τους. Αντί μιας απλής περιγραφής, προστέθηκαν ανοιχτές προτροπές που συνέχιζαν δημιουργικά τη διαδρομή της εικόνας. Ο προσωπικός λόγος δεν αντιμετωπίστηκε ως επεξήγηση του έργου, αλλά ως νέα δημιουργική πράξη.

(ε) Η φωνή παραμένει προσωπική επιλογή. Η ηχογράφηση αποτέλεσε το τελευταίο στάδιο της δράσης, χωρίς όμως να αντιμετωπιστεί ως υποχρεωτική συμμετοχή. Ορισμένοι μαθητές επέλεξαν να μη δανείσουν τη φωνή τους στο τελικό έργο και η επιλογή αυτή έγινε απολύτως σεβαστή. Η πολυτροπική αφήγηση οργανώθηκε έτσι γύρω από την αυθεντική συμμετοχή και όχι γύρω από την τεχνική πληρότητα του τελικού προϊόντος. Η στάση αυτή συνδέεται με προσεγγίσεις που αντιλαμβάνονται τη μαθη-

τική φωνή όχι ως υποχρεωτική συμμετοχή, αλλά ως ουσιαστική δυνατότητα προσωπικής έκφρασης και ενεργού υποκειμενικότητας (Cook-Sather, 2006).

Οι πέντε αυτές αρχές δεν περιγράφουν διαδοχικά στάδια μιας δραστηριότητας, αλλά αλληλένδετες αρχές σχεδιασμού της δημιουργικής διαδρομής που διαμόρφωσαν τη συνοχή της.

Η επιμέλεια ως παιδαγωγική πράξη

Από τη συλλογή έργων στη συγκρότηση έργου. Μέχρι την ολοκλήρωση της εικαστικής δημιουργίας, όλες οι δημιουργικές αποφάσεις ανήκαν αποκλειστικά στους μαθητές. Η παραγωγή της τελικής πολυτροπικής αφήγησης δεν αντιμετωπίστηκε ως απλή τεχνική συναρμολόγηση αυτού του υλικού. Απαιτούσε μια δεύτερη δημιουργική διαδικασία: την επιλογή, την οργάνωση και τη σύνθεση των επιμέρους έργων σε ένα ενιαίο σύνολο με δικό του ρυθμό και συνοχή. Αυτό κατέστη δυνατό επειδή το παραγόμενο υλικό διέθετε ήδη εσωτερική μορφολογική συνοχή. Η συνοχή αυτή δεν προέκυψε εκ των υστέρων, αλλά είχε ενσωματωθεί εξ αρχής στον σχεδιασμό της δράσης μέσα από κοινές μορφολογικές αρχές, οι οποίες επέτρεπαν στα επιμέρους έργα να συνομιλούν μεταξύ τους και με το ποίημα που αποτέλεσε την αφετηρία της δημιουργικής διαδρομής. Η ίδια μορφολογική λογική επεκτάθηκε και στην τυπογραφία, η οποία δεν χρησιμοποιήθηκε ως εξωτερική επεξήγηση των έργων, αλλά ως οργανικό στοιχείο της πολυτροπικής σύνθεσης, συνεχίζοντας αυτή τη συνομιλία ανάμεσα στην εικόνα και τον λόγο.

Η αισθητική συνοχή υπηρετεί το μαθητικό έργο. Η επιμέλεια δεν στόχευσε στην αισθητική ομοιομορφία ούτε στην εξάλειψη των διαφορών ανάμεσα στα έργα. Στόχος ήταν να αναδειχθεί ο δημιουργικός διάλογος των μαθητικών έργων μέσα από μια συνεκτική οπτική γλώσσα. Η τυπογραφία, οι αποστάσεις, οι παύσεις, οι μεταβάσεις και η διάταξη των έργων λειτούργησαν ως στοιχεία συνοχής χωρίς να εξαλείφουν την προσωπική έκφραση των μαθητών.

Ο ρυθμός οργανώνει την αφήγηση. Η σειρά των έργων, η διάρκεια παραμονής κάθε εικόνας, η μουσική επένδυση και οι σιωπές δεν αποφασίστηκαν μόνο με αισθητικά κριτήρια. Αποτέλεσαν μέσα οργάνωσης της αφήγησης, ώστε ο θεατής να παρακολουθεί μια σταδιακή μετάβαση από τον φόβο προς τη δύναμη, χωρίς να αλλοιώνεται η αυτονομία των επιμέρους μαθητικών έργων.

Τα παιδαγωγικά όρια της επιμέλειας. Η επιμέλεια μπορεί εύκολα να υποκαταστήσει τη μαθητική δημιουργία. Όσο περισσότερες αποφάσεις αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός τόσο περιορίζεται η παρουσία των μαθητών στο τελικό έργο. Στην παρούσα δράση η επιμέλεια δεν επενέβη στο περιεχόμενο των εικαστικών έργων, των κειμένων ή των ηχογραφήσεων των μαθητών. Παρενέβη μόνο στον τρόπο με τον οποίο αυτά οργανώθηκαν, συσχετίστηκαν και παρουσιάστηκαν ως ενιαία πολυτροπική αφήγηση.

Η δημόσια παρουσίαση ως τελευταίο στάδιο της δημιουργίας. Η τελική πολυτροπική αφήγηση δεν σχεδιάστηκε αποκλειστικά για την τάξη. Η δημοσιοποίησή της μέσω δημόσιων αναρτήσεων στις ιστοσελίδες των σχολείων αποτέλεσε οργανικό μέρος του σχεδιασμού, καθώς πρόσφερε στα παιδιά πραγματικούς αποδέκτες για το έργο τους και μετέφερε τη δημιουργία έξω από τα όρια της σχολικής αίθουσας (5ο Dimotiko Scholeio Elefsinas, 2026· Dimotiko Scholeio Fylis, 2026).

Η επιμέλεια δεν αντιμετωπίζεται ως τεχνική επεξεργασία του τελικού προϊόντος, αλλά ως η τελευταία δημιουργική πράξη της δημιουργικής διαδρομής, η οποία οργανώνει χωρίς να υποκαθιστά τη μαθητική δημιουργία. Υπό αυτή την έννοια, ολοκληρώνεται όχι με την παραγωγή του βίντεο, αλλά όταν το έργο απέκτησε δημόσια ζωή. Η επιμέλεια δεν δημιούργησε τη συνοχή των έργων· ανέδειξε μια συνοχή που είχε ήδη οικοδομηθεί μέσα από την ίδια τη δημιουργική διαδικασία.

Όσα έμαθε ο σχεδιασμός από την εφαρμογή

Παρά τον αναλυτικό αρχικό σχεδιασμό προέκυψαν ορισμένες κρίσιμες αποφάσεις κατά την εφαρμογή. Αποτέλεσαν αναγκαίες προσαρμογές στις ανάγκες που ανέδειξε η ζωντανή δυναμική της τάξης.

Ο χρόνος. Η συλλογική ερμηνεία των έργων αποδείχθηκε πιο δημιουργική από όσο είχε εκτιμηθεί. Αντί να περιοριστεί σε μία διδακτική ώρα, εξελίχθηκε σε διαδικασία αρκετών εβδομάδων, καθώς οι ίδιες οι συζητήσεις παρήγαν συνεχώς νέα ερωτήματα.

Το φύλλο εργασίας. Η μετάβαση από την εικόνα στον προσωπικό λόγο δεν υποστηρίχθηκε επαρκώς από το αρχικό φύλλο εργασίας. Οι ανοιχτές προτροπές επέτρεψαν στους μαθητές να συνεχίσουν δημιουργικά τη διαδρομή του έργου τους αντί να το περιγράφουν.

Η ηχογράφηση. Η μεγαλύτερη δυσκολία δεν αποδείχθηκε τεχνική αλλά εκφραστική. Προκρίθηκε η αυθεντικότητα της μαθητικής φωνής έναντι μιας πλήρως ελεγχόμενης εκφοράς, αφήνοντας χώρο στον φυσικό τρόπο ομιλίας κάθε παιδιού.

Οι ομάδες. Η σύνθεση και η οργάνωση των ομάδων επηρέασαν περισσότερο από όσο είχε αρχικά προβλεφθεί τις δυνατότητες ερμηνείας των έργων. Η εμπειρία αυτή ανέδειξε ότι ακόμη και μικρές οργανωτικές επιλογές μπορούν να μεταβάλουν τη συλλογική οικοδόμηση του νοήματος.

Οι αναθεωρήσεις αυτές δείχνουν ότι ο σχεδιασμός της δημιουργικής διαδρομής ολοκληρώνεται καθώς δοκιμάζεται, αναθεωρείται και προσαρμόζεται στη συγκεκριμένη μαθητική κοινότητα. Η παρατήρηση αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό ως εξελισσόμενη διαδικασία μέσα από την ίδια την εφαρμογή και τον αναστοχασμό σε αυτή (Design-Based Research Collective, 2003).

Δέκα αρχές σχεδιασμού για μαθητικές πολυτροπικές αφηγήσεις

(α) Προγραμματίστε περισσότερο χρόνο για την ερμηνεία. Η συλλογική ανάγνωση των έργων δεν αποτελεί προθάλαμο της δημιουργίας· αποτελεί μέρος της. Όταν οι μαθητές αρχίζουν να παράγουν δικές τους ερμηνείες, η δημιουργική διαδικασία έχει ήδη ξεκινήσει.

(β) Ξεκινήστε από την εμπειρία και όχι από τις πληροφορίες. Η πρώτη συνάντηση με το έργο τέχνης είναι προτιμότερο να γεννά ερωτήματα παρά να δίνει απαντήσεις. Οι πληροφορίες για τον δημιουργό αποκτούν μεγαλύτερη αξία όταν έρχονται να φωτίσουν εμπειρίες που έχουν ήδη δημιουργηθεί.

(γ) Δώστε στην εικόνα χρόνο πριν ζητήσετε λόγο. Η προσωπική έκφραση αναπτύσσεται ευκολότερα όταν προηγείται η εικαστική δημιουργία. Ο γραπτός λόγος λειτουργεί τότε ως συνέχεια της σκέψης και όχι ως ξεχωριστή σχολική άσκηση.

(δ) Οργανώστε τις ομάδες ως κοινότητες διερεύνησης. Η σύνθεση των ομάδων επηρεάζει ουσιαστικά τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται οι ερμηνείες. Μικρές οργανωτικές επιλογές μπορούν να αλλάξουν τη δυναμική ολόκληρης της συζήτησης.

(ε) Χρησιμοποιήστε εργαλεία που ανοίγουν τη σκέψη και όχι που τη συμπληρώνουν. Οι κάρτες ρόλων και τα ανοιχτά φύλλα εργασίας δεν χρειάζεται να καθοδηγούν τις απαντήσεις. Αρκεί να δημιουργούν αφορμές για νέες συνδέσεις.

(στ) Αφήστε τις ιδέες να κυκλοφορούν. Ο πίνακας της τάξης μπορεί να λειτουργήσει ως κοινός χώρος σκέψης και όχι μόνο καταγραφής. Οι μαθητές οικοδομούν συλλογικά νοήματα επιστρέφοντας στις ήδη διατυπωμένες ιδέες.

(ζ) Αντιμετωπίστε την επιμέλεια ως τελευταίο στάδιο της δημιουργίας. Η επιλογή, η σειρά, ο ρυθμός, η τυπογραφία και η μουσική δεν αποτελούν απλή τεχνική επεξεργασία. Συγκροτούν τη μορφή με την οποία το έργο θα παρουσιαστεί δημόσια.

(η) Μην διορθώνετε το μαθητικό έργο κατά την επιμέλεια. Η επιμέλεια οργανώνει τις σχέσεις ανάμεσα στα έργα· δεν επεμβαίνει στο περιεχόμενό τους. Έτσι διατηρείται η αυθεντικότητα της μαθητικής δημιουργίας.

(θ) Η φωνή δεν είναι υποχρέωση. Η συμμετοχή στην ηχογράφηση αποκτά μεγαλύτερη αξία όταν παραμένει προσωπική επιλογή. Η αυθεντικότητα προηγείται της τεχνικής αρτιότητας.

(ι) Σχεδιάστε εξ αρχής για πραγματικούς αποδέκτες. Όταν το έργο προορίζεται να παρουσιαστεί δημόσια, οι μαθητές αντιλαμβάνονται διαφορετικά τον σκοπό της δημιουργίας τους. Το έργο αποκτά κοινωνικό αποδέκτη.

Οι παραπάνω επισημάνσεις δεν αποτελούν συνταγή εφαρμογής, αλλά στοιχεία που αναδείχθηκαν κατά την εφαρμογή και μπορούν να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό α-

ντίστοιχων πολυτροπικών δράσεων σε άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια. Υπό αυτή την έννοια, το προτεινόμενο μοντέλο αποτελεί τη μικροκλίμακα ενός ευρύτερου σχεδιαστικού πλαισίου για τον ρόλο των Εικαστικών στη σύγχρονη σχολική εκπαίδευση. Η θεωρητική ανάπτυξη του πλαισίου αυτού υπερβαίνει τους στόχους της παρούσας εργασίας και αποτελεί αντικείμενο ξεχωριστής μελέτης.

Επίλογος

Η πολυτροπική αφήγηση δεν αρχίζει όταν ανοίγει το λογισμικό επεξεργασίας. Αρχίζει όταν μια ομάδα παιδιών παρατηρεί, διαφωνεί, ερμηνεύει, δημιουργεί και, μέσα από αυτή τη δημιουργική διαδρομή, αποκτά κάτι προσωπικό που αξίζει να αφηγηθεί. Η τεχνολογία, η επιμέλεια και τα ψηφιακά μέσα αποκτούν τότε τον πραγματικό τους ρόλο: να υπηρετήσουν αυτή τη διαδρομή και την αφήγησή της, όχι να τις δημιουργήσουν στη θέση των παιδιών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- 5ο Dimotiko Scholeio Elefsinas. (2026, June 15). *Life doesn't frighten me – Mia syllogiki eikastiki apantisi sto poiima tis Maya Angelou*
- Angelou, M. (2018). *Life doesn't frighten me*. Abrams Books for Young Readers.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: “Student voice” in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359–390.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. Palgrave Macmillan.
- Design-Based Research Collective. (2003). *Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry*. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.
- Dimotiko Scholeio Fylis. (2026, June 14). *Life doesn't frighten me – Ena polymesiko ergo apo tous/tis mathites/tries tou D2*.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. M. (2013). *Studio thinking 2: The real benefits of visual arts education* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community* (4th ed.). Routledge.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220–228..

Ανακαλύπτοντας την Αριδαία του τότε και του σήμερα: Μια διεπιστημονική προσέγγιση της Τοπικής Ιστορίας, της Αειφορίας και της ενεργού Πολιτειότητας στη Β΄ Δημοτικού

Ζευγίτη Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ. Ε.Α.Π. & Π.Δ.Μ.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αποτίμηση ενός ετήσιου εκπαιδευτικού προγράμματος με θέμα τον τόπο των μαθητών/τριών, το οποίο πραγματοποιήθηκε σε τμήμα Β΄ Δημοτικού στην Αριδαία Ν. Πέλλας. Το πρόγραμμα βασίστηκε στις αρχές της βιωματικής, διερευνητικής και συνεργατικής μάθησης και αξιοποίησε στοιχεία της Τοπικής και Προφορικής Ιστορίας, της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης για την ενεργό Πολιτειότητα. Οι μαθητές/τριες διερεύνησαν το παρελθόν και το παρόν της περιοχής τους μέσα από χαρτογραφικές δραστηριότητες, αναζήτηση πληροφοριών, συλλογή φωτογραφικού υλικού, συνεντεύξεις με ηλικιωμένους κατοίκους, μελέτη αντικειμένων οικογενειακής μνήμης, επισκέψεις σε επαγγελματίες και φορείς της τοπικής κοινότητας, καθώς και επιτόπια παρατήρηση του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος. Τα ευρήματα ανέδειξαν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών, την ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικής διερεύνησης, την ενίσχυση της σύνδεσής τους με τον τόπο και την καλλιέργεια στάσεων σεβασμού προς το περιβάλλον, την πολιτισμική κληρονομιά και την τοπική κοινότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: Τοπική Ιστορία, Προφορική Ιστορία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αειφορία, Πολιτειότητα,

Exploring Aridaia Then and Now: Integrating Local History, Sustainability and Active Citizenship in Second-Grade Primary Education

Maria Zevgiti, Primary Teacher, M.Ed. E.A.P & U.O.W.M.

Abstracts

This paper presents the design, implementation and evaluation of a year-long educational project focusing on students' local community, conducted in a second-grade Primary school classroom in Aridaia, Pella, Greece. The project was grounded in experiential, inquiry-based and collaborative learning principles and integrated elements of Local History, Oral History, Environmental Education and active Citizenship education. Students explored the past and present of their area through map activities, information research, collection of historical photographs, interviews with elderly residents, investigation of family artefacts, visits to local professionals and institutions, and field observation of the natural and social environment. The findings indicate high levels of student engagement, the development of historical inquiry skills, a stronger connection with the local community, and the cultivation of attitudes of respect towards the environment, cultural heritage and civic participation. The project highlights the educational value of place-based learning in the early years of primary education.

Key-Words: Local History, Oral History, Environmental Education, Sustainability, Active Citizenship

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα αναδεικνύει την ανάγκη για μαθησιακές προσεγγίσεις που συνδέουν τη σχολική γνώση με τις εμπειρίες και το άμεσο περιβάλλον των μαθητών/τριών. Στο πλαίσιο αυτό, η Τοπική Ιστορία αποτελεί ένα ιδιαίτερα πρόσφορο πεδίο μάθησης, καθώς επιτρέπει στα παιδιά να προσεγγίσουν το παρελθόν μέσα από οικεία πρόσωπα, τόπους, αντικείμενα και βιώματα, μετατρέποντας την ιστορική γνώση από αφηρημένη αφήγηση σε προσωπικά και κοινωνικά νοηματοδοτημένη εμπειρία (Levstik & Barton, 2015). Ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, η αφετηρία της μάθησης από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού ευνοεί την ανάπτυξη της παρατήρησης, της διερεύνησης και της σύνδεσης μεταξύ παρελθόντος και παρόντος (Bruner, 1960).

Ταυτόχρονα, η διερεύνηση του τόπου συνδέεται άμεσα με τις αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφορία, οι οποίες προωθούν την κατανόηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ φυσικού περιβάλλοντος, κοινωνίας και πολιτισμού (UNESCO, 2020). Η μελέτη της τοπικής κοινότητας ως ενιαίου κοινωνικο-οικολογικού συστήματος συμβάλλει στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής ευαισθησίας, στην καλλιέργεια υπεύθυνων στάσεων και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών σε ζητήματα που αφορούν τον τόπο τους (Sterling & Orr, 2001).

Η προσέγγιση αυτή συνδέεται, επιπλέον, με την εκπαίδευση για την ενεργό Πολιτειότητα, η οποία επιδιώκει να καταστήσει τους/τις μαθητές/τριες ενεργούς/ές συμμετέχοντες/ουσες στη σχολική και κοινωνική ζωή, ενισχύοντας την αίσθηση του ανήκειν, της ευθύνης και της συμμετοχής στα κοινά (De Coster, Sigalas, Noorani & McCallum, 2018). Η γνωριμία με τους τοπικούς θεσμούς, τους επαγγελματίες και τους δημόσιους χώρους συμβάλλει στην κατανόηση της λειτουργίας της κοινότητας και στην ανάπτυξη δημοκρατικών στάσεων ήδη από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου.

Αναντίρρητα, οι παραπάνω προσεγγίσεις εναρμονίζονται με τη φιλοσοφία του νέου Προγράμματος Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος, το οποίο δίνει έμφαση στη διερευνητική μάθηση, στη σύνδεση σχολείου και κοινότητας, στη διαθεματικότητα, στην Αειφορία και στην καλλιέργεια της ενεργού Πολιτειότητας (Institouto Ekpaideftikis Politikis, 2022). Μέσα από αυθεντικές εμπειρίες μάθησης, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να παρατηρούν, να ερευνούν, να συνεργάζονται και να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην κατανόηση και βελτίωση του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα ετήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε σε μαθητές/τριες Β' Δημοτικού στην Αριδαία Ν. Πέλλας, με στόχο τη διερεύνηση του τόπου τους μέσα από δραστηριότητες Τοπικής Ιστορίας, Προφορικής Ιστορίας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και ενεργού Πολιτειότητας. Το πρόγραμμα επιδίωξε να αναδείξει τις δυνατότητες των μικρών μαθητών/τριών να λειτουργήσουν ως ερευνητές/τριες της τοπικής τους κοινότητας, αξιοποιώντας ποικίλες πηγές, βιωματικές εμπειρίες και συνεργασίες με φορείς της τοπικής κοινωνίας.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Τοπική Ιστορία και προφορικές μαρτυρίες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η Τοπική Ιστορία αποτελεί ένα δυναμικό πεδίο μάθησης, το οποίο επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να προσεγγίσουν το παρελθόν μέσα από το άμεσο κοινωνικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον. Σε αντίθεση με τις γενικές ιστορικές αφηγήσεις, η Τοπική Ιστορία συνδέει τα ιστορικά γεγονότα με τόπους, πρόσωπα και εμπειρίες οικείες στα παιδιά, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης (Palikidis, 2010). Η μελέτη του τοπικού παρελθόντος ενισχύει την κατανόηση της σχέσης μεταξύ ατομικής και συλλογικής μνήμης, ενώ παράλληλα καλλιεργεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για τον τόπο στον οποίο ζουν (Hoodless, 2008).

Η αξιοποίηση της Τοπικής Ιστορίας αποκτά ιδιαίτερη σημασία στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, καθώς οι μαθητές/τριες της ηλικίας αυτής αντιλαμβάνονται αποτελεσματικότερα έννοιες και φαινόμενα που συνδέονται με το άμεσο περιβάλλον και τις προσωπικές τους εμπειρίες. Σύμφωνα με τον Bruner (1960), η μάθηση οικοδομείται σταδιακά, ξεκινώντας από το οικείο και το συγκεκριμένο και οδηγώντας προοδευτικά στην κατανόηση ευρύτερων και πιο σύνθετων εννοιών. Αντίστοιχα, η Τοπική Ιστορία λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ της καθημερινής εμπειρίας των μαθητών/τριών και της ιστορικής γνώσης, προσφέροντας αυθεντικά πλαίσια διερεύνησης και νοηματοδότησης του παρελθόντος (Vlachou, 2006).

Σημαντικό εργαλείο προσέγγισης της Τοπικής Ιστορίας αποτελεί η Προφορική Ιστορία, η οποία βασίζεται στη συλλογή και αξιοποίηση προφορικών μαρτυριών ανθρώπων που έζησαν γεγονότα ή καταστάσεις του παρελθόντος. Η Προφορική Ιστορία αναγνωρίζεται διεθνώς ως μια μορφή ιστορικής έρευνας που αναδεικνύει τις εμπειρίες των ανθρώπων και εμπλουτίζει την κατανόηση του παρελθόντος μέσα από πολλαπλές οπτικές (Thompson & Bornat, 2017; Konstantaros, 2018). Στο σχολικό πλαίσιο, η αξιοποίηση προφορικών μαρτυριών μετατρέπει τους/τις μαθητές/τριες από παθητικούς δέκτες πληροφοριών σε ενεργούς/ές ερευνητές/τριες, οι οποίοι/ες συλλέγουν, καταγράφουν, ερμηνεύουν και αξιολογούν ιστορικά δεδομένα (Andrikou, 2024). Η εκπαιδευτική αξία της Προφορικής Ιστορίας είναι ιδιαίτερα σημαντική για μαθητές/τριες μικρής ηλικίας, καθώς η άμεση επικοινωνία με ανθρώπους της τοπικής κοινότητας δημιουργεί συνθήκες αυθεντικής μάθησης και ενισχύει τη σύνδεση μεταξύ σχολείου και κοινωνίας. Μέσα από τη διαδικασία της συνέντευξης, τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες παρατήρησης, ενεργητικής ακρόασης, διατύπωσης ερωτημάτων και κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, ενώ παράλληλα έρχονται σε επαφή με πρωτογενείς ιστορικές πηγές (Barton & Levstik, 2004). Επιπλέον, οι προφορικές μαρτυρίες συμβάλλουν στη διατήρηση της συλλογικής μνήμης και στην κατανόηση των μεταβολών που συντελούνται στον χρόνο, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες να συγκρίνουν το παρελθόν με το παρόν και να αναγνωρίζουν στοιχεία συνέχειας και αλλαγής (Salvanou, 2021).

Παράλληλα, η αξιοποίηση φωτογραφιών, οικογενειακών αντικειμένων, προσωπικών αφηγήσεων και τοπικών τεκμηρίων ενισχύει τη βιωματική προσέγγιση της ιστορικής

γνώσης και συμβάλλει στην ανάπτυξη ιστορικού γραμματισμού ήδη από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Seixas & Morton, 2013). Μέσα από τέτοιου είδους δραστηριότητες, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν ότι η Ιστορία δεν αποτελεί ένα στατικό σύνολο πληροφοριών αλλά μια διαδικασία διερεύνησης και ερμηνείας τεκμηρίων που σχετίζονται με την ανθρώπινη εμπειρία (Repousi, 2000).

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Εκπαίδευση για την Αειφορία και Πολιτειότητα στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Εκπαίδευση για την Αειφορία αποτελούν βασικούς άξονες των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών, επιδιώκοντας την καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων που επιτρέπουν στους μαθητές και στις μαθήτριες να κατανοούν και να διαχειρίζονται σύνθετα περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα (UNESCO, 2020). Η Αειφορία δεν περιορίζεται στην προστασία του φυσικού περιβάλλοντος, αλλά περιλαμβάνει την κατανόηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ περιβάλλοντος, κοινωνίας, πολιτισμού και οικονομίας, προωθώντας μια ολιστική θεώρηση της πραγματικότητας (Sterling & Orr, 2001). Στο πλαίσιο αυτό, η μάθηση που βασίζεται στον τόπο (place-based education) αναγνωρίζεται ως μία ιδιαίτερα αποτελεσματική παιδαγωγική προσέγγιση, καθώς αξιοποιεί το άμεσο φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών/τριών ως πεδίο διερεύνησης και μάθησης (Sobel, 2004). Μέσα από τη μελέτη της τοπικής κοινότητας, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν περιβαλλοντική ευαισθησία, να κατανοήσουν τη σχέση ανθρώπου και περιβάλλοντος και να συνδέσουν τη σχολική γνώση με την καθημερινή τους ζωή.

Επιπροσθέτως, η σύνδεση της Αειφορίας με την Πολιτειότητα αποτελεί βασική επιδίωξη της σύγχρονης εκπαίδευσης. Η έννοια της πολιτειότητας αναφέρεται στη συμμετοχή των πολιτών στη ζωή της κοινότητας, στην ανάληψη ευθύνης και στη συμβολή τους στη βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών (Kerr, 2000). Η γνωριμία των μαθητών/τριών με τους θεσμούς, τους δημόσιους χώρους, τα επαγγέλματα και τους ανθρώπους της τοπικής κοινωνίας συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινωνικής υπευθυνότητας, της συνεργασίας και της δημοκρατικής συμμετοχής ήδη από τις πρώτες σχολικές ηλικίες (De Coster, Sigalas, Noorani & McCallum, 2018).

Οι παραπάνω αρχές αποτυπώνονται με σαφήνεια στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος (Institouto Ekpaideftikis Politikis, 2022), το οποίο προσεγγίζει τον/τη μαθητή/τρια ως ενεργό/ή ερευνητή/τρια του φυσικού και κοινωνικού του περιβάλλοντος. Ειδικότερα, στη Β' Δημοτικού δίνεται έμφαση στη διερεύνηση του «τόπου που ζω», στην αναγνώριση χαρακτηριστικών της τοπικής κοινότητας, στη μελέτη των φυτών και των ζώων του τόπου, στη γνωριμία με τα τοπικά επαγγέλματα και στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού, καθώς και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και συμμετοχής στην κοινότητα. Παράλληλα, το Πρόγραμμα Σπουδών υιοθετεί διερευνητικές, βιωματικές και συνεργατικές μορφές μάθησης, ενθαρρύνοντας τους/τις μαθητές/τριες να παρατηρούν, να συλλέγουν δεδομένα, να πραγματοποιούν επιτόπιες έρευνες, να αλληλεπιδρούν με μέλη της κοινότητας και να αξιοποιούν πολλαπλές πηγές

πληροφόρησης. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται άμεσα με τις αρχές της Εκπαίδευσης για την Αειφορία, καθώς προωθεί τη σύνδεση σχολείου και κοινότητας, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και την καλλιέργεια υπεύθυνων στάσεων απέναντι στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (UNESCO, 2020). Ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις του Δημοτικού σχολείου, η διερεύνηση του τόπου όπου ζουν οι μαθητές/τριες λειτουργεί ως αφετηρία για την κατανόηση ευρύτερων κοινωνικών, πολιτισμικών και περιβαλλοντικών ζητημάτων. Μέσα από αυθεντικές εμπειρίες μάθησης και ενεργή συμμετοχή στην τοπική κοινότητα, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν περιβαλλοντική συνείδηση και τις πρώτες βάσεις της ιδιότητας του ενεργού πολίτη (Sears, 2014).

Από τη θεωρία στην πράξη: Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Ανακαλύπτοντας την Αριδαία του τότε και του σήμερα»

Πλαίσιο εφαρμογής, σκοπός και στόχοι του προγράμματος

Το ετήσιο πρόγραμμα «Ανακαλύπτοντας την Αριδαία του τότε και του σήμερα» υλοποιήθηκε στη Β' τάξη του 2ου Δημοτικού Σχολείου Αριδαίας του Ν. Πέλλας. Σχεδιάστηκε ως μια διαθεματική εκπαιδευτική παρέμβαση, βασισμένη στις αρχές της βιωματικής, διερευνητικής και συνεργατικής μάθησης με άξονες την Τοπική και Προφορική Ιστορία, την Εκπαίδευση για την Αειφορία και την Πολιτειότητα. Η επιλογή του θέματος συνδέθηκε με τη φιλοσοφία του νέου Προγράμματος Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος, το οποίο προκρίνει τη διερεύνηση του άμεσου φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών/τριών και την ενεργή σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα.

Σκοπός του προγράμματος ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες τον τόπο τους μέσα από τη διερεύνηση του φυσικού, κοινωνικού, πολιτισμικού και ιστορικού του περιβάλλοντος, αναπτύσσοντας παράλληλα δεξιότητες έρευνας, συνεργασίας και ενεργού συμμετοχής στην τοπική κοινότητα. Ειδικότερα, επιδιώχθηκε η εξοικείωση των μαθητών/τριών με την Ιστορία και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Αριδαίας, η κατανόηση των αλλαγών που συντελέστηκαν στον χρόνο, η γνωριμία με τη χλωρίδα, την πανίδα, τα επαγγέλματα και τους θεσμούς της περιοχής, καθώς και η ανάπτυξη δεξιοτήτων αναζήτησης, συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών από διαφορετικές πηγές. Παράλληλα, δόθηκε έμφαση στην καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στην πολιτισμική κληρονομιά, το φυσικό περιβάλλον και την τοπική κοινότητα, καθώς και στην ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν και της πολιτειότητας.

Υλοποίηση του προγράμματος

Η υλοποίηση του προγράμματος οργανώθηκε σε διαδοχικές φάσεις διερεύνησης του τόπου. Αρχικά, οι μαθητές/τριες εντόπισαν την Αριδαία σε χάρτες και αναζήτησαν πληροφορίες για την Ιστορία και τα σύγχρονα χαρακτηριστικά της περιοχής, αξιοποιώντας έντυπες και ψηφιακές πηγές. Στη συνέχεια, προχώρησαν στη συλλογή παλαιών φωτογραφιών από οικογενειακά αρχεία και τοπικές συλλογές, οι οποίες αξιοποιήθηκαν για τη δημιουργία έκθεσης στον χώρο του σχολείου, δίνοντας τη δυνατότητα συγκριτικής

προσέγγισης της πόλης στο παρελθόν και στο παρόν.

Στο πλαίσιο της προσέγγισης της Τοπικής Ιστορίας, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να φέρουν στην τάξη αντικείμενα οικογενειακής μνήμης και να παρουσιάσουν την ιστορία τους, ενώ παράλληλα συμμετείχαν σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής εμπνευσμένες από τα αντικείμενα αυτά. Ιδιαίτερη θέση στο πρόγραμμα κατείχε η αξιοποίηση προφορικών μαρτυριών μέσω συνεντεύξεων με ηλικιωμένους κατοίκους της περιοχής. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με πρωτογενείς ιστορικές πηγές και συνέλεξαν πληροφορίες για την καθημερινή ζωή, τα επαγγέλματα, τις συνήθειες και τις μεταβολές που γνώρισε η τοπική κοινωνία κατά το πέρασμα του χρόνου.

Η διερεύνηση του φυσικού περιβάλλοντος πραγματοποιήθηκε μέσω επισκέψεων και συζητήσεων με επαγγελματίες της τοπικής κοινότητας. Ειδικότερα, η επίσκεψη σε γεωπόνο και κτηνίατρο έδωσε στους μαθητές και στις μαθήτριες την ευκαιρία να γνωρίσουν τη χλωρίδα και την πανίδα της περιοχής και να κατανοήσουν τη σημασία της αλληλεπίδρασης ανθρώπου και φυσικού περιβάλλοντος. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε περιήγηση στην πόλη της Αριδαίας, κατά την οποία οι μαθητές/τριες παρατήρησαν και κατέγραψαν στοιχεία του σύγχρονου αστικού τοπίου, επισκέφθηκαν το Δημαρχείο, το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας, το αθλητικό κέντρο της πόλης και άλλους χώρους δημόσιου ενδιαφέροντος, ενώ προχώρησαν σε φωτογραφική τεκμηρίωση των παρατηρήσεών τους.

Η ολοκλήρωση του προγράμματος περιλάμβανε τη δημιουργία ενός μαθητικού τουριστικού οδηγού της Αριδαίας, στον οποίο συγκεντρώθηκαν και παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας των μαθητών/τριών. Τα παραγόμενα έργα παρουσιάστηκαν σε ανοιχτή εκδήλωση διάχυσης προς τη σχολική και τοπική κοινότητα, προσφέροντας στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να κοινοποιήσουν τη δουλειά τους και να αναλάβουν ενεργό ρόλο ως ερευνητές/τριες και πρεσβευτές του τόπου τους.

Συζήτηση

Η υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος «Ανακαλύπτοντας την Αριδαία του τότε και του σήμερα» ανέδειξε τη σημαντική παιδαγωγική αξία της αξιοποίησης της Τοπικής και Προφορικής Ιστορίας και της μάθησης που βασίζεται στον τόπο (place-based learning) ήδη από τις πρώτες τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διερεύνηση του άμεσου κοινωνικού, πολιτισμικού και φυσικού τους περιβάλλοντος συνέβαλε στη μετατροπή της ιστορικής γνώσης από μια αφηρημένη σχολική πληροφορία σε μια προσωπικά νοηματοδοτημένη μαθησιακή εμπειρία.

Η προσέγγιση του τόπου μέσα από οικεία πρόσωπα, αντικείμενα, εικόνες και αφηγήσεις ενίσχυσε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για την ιστορία της περιοχής τους και καλλιέργησε την επιθυμία για διερεύνηση του παρελθόντος. Η Αριδαία δεν αποτέλεσε απλώς το γεωγραφικό πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά μετατράπηκε σε ένα

αυθεντικό πεδίο έρευνας, στο οποίο οι μαθητές/τριες αναζήτησαν πληροφορίες, διατύπωσαν ερωτήματα, συνέκριναν το παρελθόν με το παρόν και προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τις αλλαγές που συντελέστηκαν στον χρόνο.

Ιδιαίτερα σημαντική υπήρξε η επαφή των μαθητών/τριών με διαφορετικές κατηγορίες ιστορικών πηγών. Η αξιοποίηση υλικών πηγών, όπως αντικείμενα οικογενειακής μνήμης, οπτικών πηγών, όπως παλιές φωτογραφίες, προφορικών πηγών μέσα από συνεντεύξεις με κατοίκους της περιοχής, αλλά και η επιτόπια παρατήρηση του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, συνέβαλαν στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων ιστορικού γραμματισμού. Οι μαθητές/τριες αντιλήφθηκαν ότι η Ιστορία δεν αποτελεί ένα στατικό σύνολο πληροφοριών, αλλά μια διαδικασία διερεύνησης, επιλογής και ερμηνείας τεκμηρίων που συνδέονται με την ανθρώπινη εμπειρία.

Η διαδικασία συλλογής και αξιοποίησης προφορικών μαρτυριών αποτέλεσε ιδιαίτερα σημαντική μαθησιακή εμπειρία, καθώς έφερε τους/τις μαθητές/τριες σε άμεση επαφή με φορείς της συλλογικής μνήμης της κοινότητας. Μέσα από τη διαμόρφωση ερωτήσεων, τη διεξαγωγή συνεντεύξεων και την επεξεργασία των πληροφοριών που συγκέντρωναν, οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης, προφορικής έκφρασης και επικοινωνίας. Παράλληλα, ενισχύθηκε η σύνδεση σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας, καθώς οι οικογενειακές ιστορίες και οι προσωπικές αφηγήσεις αποτέλεσαν μέρος της σχολικής γνώσης.

Επιπλέον, η συνεργατική οργάνωση των δραστηριοτήτων συνέβαλε στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η ανάληψη ρόλων και η συλλογική επίλυση προβλημάτων. Οι μαθητές/τριες λειτούργησαν ως μικροί ερευνητές/τριες του τόπου τους, συμμετέχοντας ενεργά στη συλλογή, την οργάνωση και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνάς τους. Η δημιουργία του μαθητικού τουριστικού οδηγού και η παρουσίαση των εργασιών τους στη σχολική και τοπική κοινότητα ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους και ανέδειξαν τη δυνατότητα των παιδιών να παράγουν γνώση με κοινωνικό νόημα.

Τα ευρήματα της εφαρμογής επιβεβαιώνουν ότι η Τοπική Ιστορία μπορεί να αποτελέσει ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό πεδίο ανάπτυξης ιστορικής σκέψης ήδη από τις μικρές ηλικίες (Andrikou & Zevgiti, 2019). Όταν η ιστορική διερεύνηση οργανώνεται μέσα από αυθεντικές πηγές και βιωματικές διαδικασίες, οι μαθητές/τριες μπορούν να προσεγγίσουν σύνθετες έννοιες, όπως η αλλαγή, η συνέχεια, η μνήμη και η σχέση ανάμεσα στο ατομικό και το συλλογικό παρελθόν. Η συγκεκριμένη εφαρμογή ανέδειξε ότι οι μαθητές/τριες δεν περιορίζονται στον ρόλο του αποδέκτη ιστορικών πληροφοριών, αλλά μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία παραγωγής και ερμηνείας της γνώσης.

Παράλληλα, η διερεύνηση του τόπου συνδέθηκε ουσιαστικά με την Εκπαίδευση για την Αειφορία και την Πολιτεϊότητα. Η γνωριμία με το φυσικό περιβάλλον, τους τοπικούς θεσμούς, τους επαγγελματίες και τους δημόσιους χώρους συνέβαλε στην κατανόηση της κοινότητας ως ενός σύνθετου κοινωνικού και οικολογικού συστήματος. Οι

μαθητές/τριες ανέπτυξαν στάσεις ενδιαφέροντος, φροντίδας και υπευθυνότητας απέναντι στον τόπο τους, ενισχύοντας το αίσθημα του ανήκειν και τις πρώτες βάσεις της ενεργού συμμετοχής στα κοινά.

Συνολικά, το πρόγραμμα ανέδειξε ότι οι αυθεντικές μαθησιακές εμπειρίες, οι οποίες συνδέουν το σχολείο με την πραγματική ζωή, μπορούν να οδηγήσουν σε βαθύτερη και ουσιαστικότερη μάθηση από μια αποκλειστικά παραδοσιακή προσέγγιση. Η τοπική κοινότητα μετατράπηκε σε ένα διευρυμένο μαθησιακό περιβάλλον, όπου οι μαθητές/τριες είχαν τη δυνατότητα να παρατηρήσουν, να ερευνήσουν, να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική εφαρμογή αναδεικνύει τη σημασία της συνεργασίας σχολείου και τοπικής κοινωνίας και υποδεικνύει ότι η Τοπική Ιστορία, όταν συνδέεται με την Αειφορία, την Πολιτειότητα και τη βιωματική μάθηση μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο για την ανάπτυξη αντίστοιχων διεπιστημονικών προσεγγίσεων, στις οποίες οι μαθητές/τριες δεν μελετούν απλώς τον τόπο τους, αλλά συμμετέχουν ενεργά στη γνώριμιά, την κατανόηση και την ανάδειξή του.

Βιβλιογραφία

- Andrikou, A. (2024). I diacheirisi tou prosfygikou travmatos sti scholiki taxi meso enallaktikon didaktikon prosengiseon: I periptosi tis Almopias. Sto: S. Iliadou – Tachou, A. Andreou, K. Kasvikis, G. Kaskamanidis, P. Kimourtzis, G. Kokkinos (epim.) *O prosfygikos kosmos stin Ellada meta ti Synthiki tis Lozannis: Istoria, Politismos - Mnimi, Ekpaidefsi*. Athina: Ekdoseis Asini. 663 – 678.
- Andrikou, A. & Zevgiti, M. (2019). «Dimiourgontas to diko mas Laografiko Mouseio»: Ena project Mouseiakis Ekpaidefsis se mathites V' Dimotikou. Sto: Ch. Tsichouridis, k.a. (epim.) *Praktika tou 5ou Diethnous Synedriou gia tin Proothisi tis Ekpaideftikis Kainotomias. Tomos A'*. Larisa: E.E.P.E.K. 466 – 475.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- De Coster, I., Sigalas, E., Noorani, S., & McCallum, E. (2018). *Eurydice Brief. Citizenship education at school in Europe, 2017*. Publications Office of the European Union.
- Hoodless, P. (2008). *Teaching History in Primary Schools*. Exeter: Learning Matters.
- Institouto Ekpaideftikis Politikis. (2022). *Programma spoudon gia to mathima tis Metletis Perivallontos sto Dimotiko Scholeio*. Athina: IEP.
- Kerr, D. (2000). Citizenship education: An international comparison. *Education for*

citizenship, 200. 200 - 227.

- Konstantaros, K. (2018). *I Didaskalia tou Mathimatos tis Istorias stin Protovathmia & Defterovathmia Ekpaidefsi*. Athina: Grigoris.
- Levstik, L. S. & Barton, K. C. (2015). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. (5th ed.) London/New York: Routledge.
- Palikidis, A. (2010). Didaktiki tis topikis istorias. Sto: N. Roudometof (epim.) *Stoicheia Istorias tou Nomou Kavalas. Praktika tou Seminariou Topikis Istorias*. Kavala: Dimos Kavalas. 13 - 52.
- Repousi, M. (2000). Topikes istories sto scholeio. Apo to geniko parelthon sto parelthon tou topou. *Synchroni Ekpaidefsi*, 112, 97 – 108.
- Salvanou, A. (2021). *Pos mathainoume Istoria choris na ti didachthoume*; Athina: Asini.
- Sears, A. (2014). *Measuring What Matters: Citizenship Domain*. Toronto: University of New Brunswick.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Sobel, D. (2004). Place-based education: Connecting classrooms and communities. *Education for meaning and social justice*, 17(3), 63-64.
- Sterling, S. & Orr, D. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Totnes: Green Books for the Schumacher Society.
- Thompson, P. (2016). The voice of the past: Oral History. In R. Perks & A. Thomson (eds.). *The Oral History Reader* (3rd ed.). London/New York: Routledge.
- Thompson, P. & Bornat, J. (2017). *The voice of the past: Oral history*. (4th ed.) Oxford: University Press.
- UNESCO. (2020). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vlachou, M. (2006). I axiopoisi tou topikou perivallontos kai i organiki tou entaxi sto mathima tis Istorias. Sto: G. Kokkinos & E. Nakou (epim.) *Prosengizontas tin istoriki ekpaidefsi stis arches tou 21ou aiona*. Athina: Metaichmio. 395 – 448.

Καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης και δημοκρατικής πολιτειότητας μέσα από τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος στο Δημοτικό σχολείο

Ανδρίκου Ασημίνα, ΠΕ70, Ph.D.

Ματσκοκλίδης Χαράλαμπος, ΠΕ70, M.Ed.

Ζευγίτη Μαρία, ΠΕ70, M.Ed.

Περίληψη

Το σχολείο δεν αποτελεί πλέον τον αποκλειστικό χώρο μάθησης, αλλά φιλοδοξεί να προσφέρει βιωματική εμπειρία που εφοδιάζει τους/τις μαθητές/τριες με δεξιότητες για τον 21ο αιώνα. Το μάθημα της Ιστορίας προσφέρεται ιδιαίτερα για αυτό, καθώς διαμορφώνει στάσεις που επηρεάζουν παρόν και μέλλον, ειδικά όταν αφορά τραυματικά γεγονότα όπως το Ολοκαύτωμα, το οποίο συχνά αποσιωπάται εκπαιδευτικά. Με αφορμή τη Διεθνή Ημέρα Μνήμης, σχεδιάσαμε εκπαιδευτικό πρόγραμμα 4 ωρών σε τρεις τάξεις Δημοτικού (Γ', Ε', Στ'). Οι μαθητές/τριες εργάστηκαν ομαδικά, μελετώντας γραπτές, οπτικοακουστικές και εικονιστικές πηγές για το Ολοκαύτωμα, το ιστορικό πλαίσιο και τον αντίκτυπό του στα παιδιά της εποχής. Ερευνητικά εργαλεία αποτέλεσαν οι εργασίες των 48 συμμετεχόντων/ουσών και φύλλο αξιολόγησης. Η εφαρμογή σε τρεις τάξεις και η διαφορετική ανταπόκριση των μαθητών/τριών σε σχέση με τα συνήθη μαθήματα αναδεικνύουν σημαντικά ευρήματα και προβληματισμούς.

Λέξεις-κλειδιά: εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, Ιστορία, Ολοκαύτωμα, εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Cultivating Historical Empathy and Democratic Citizenship through Holocaust Education in Primary School

Andrikou Asimina, primary school teacher, Ph.D.

Matskalidis Charalampos, primary school teacher, M.Ed.

Zevgiti Maria, primary school teacher, M.Ed.

Abstract

School is no longer the sole space for learning; it now aims to offer an experiential learning environment that equips students with skills for the 21st century. History, in particular, is well suited to this goal, as it shapes attitudes affecting the present and future, especially when addressing traumatic events like the Holocaust, which is often avoided in educational settings. Marking International Holocaust Remembrance Day, we designed a 4-hour educational program for three primary school grades (3rd, 5th, and 6th). Students worked in groups, engaging with written, audiovisual, and visual sources on the Holocaust, its historical context, and its impact on children of that era. Research tools included the work produced by the 48 participating students and a final evaluation form. Implementation across three grades, along with students' differing engagement compared to regular lessons, yielded significant findings and raised important considerations.

Key-words: alternative teaching approaches, History, Holocaust, educational program

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η παγκόσμια κρίση σε οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο έχει οδηγήσει σε ταχείες εξελίξεις, μέσα στις οποίες η ενασχόληση με την Ιστορία φαντάζει ανούσια. Ωστόσο, η ανάγκη της εκπαίδευσης γίνεται ολοένα μεγαλύτερη, καθώς οι τεχνολογικές, κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις απαιτούν διαρκή ενημέρωση και προετοιμασία των ανθρώπων με γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες.

Το σχολείο δεν αποτελεί πλέον τον αποκλειστικό χώρο μάθησης ούτε έναν χώρο στείρας γνώσης, αλλά ευκαιρία προσωπικής ανάπτυξης και καλλιέργειας δεξιοτήτων κοινωνικής επικοινωνίας σε κλίμα αλληλεγγύης και πολυπολιτισμικότητας, αποτελώντας προνομιακό πεδίο ενδυνάμωσης της υπευθυνότητας και εφαρμογής δημοκρατικών πρακτικών (Δημητριάδου, 2016). Δίνεται έτσι έμφαση στην «πολιτειακή εκπαίδευση» (civic/citizenship education) (Parker, 2014; Print & Lange, 2013) με σκοπό την καλλιέργεια της δημοκρατικής πολιτειότητας (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 2005). Καθώς η πολιτειότητα σχετίζεται με την πλουραλιστική φύση της κοινωνίας, η εκπαίδευση προασπίζει την πολιτισμική ετερότητα (Δημητριάδου, 2016), αναπτύσσοντας κριτική σκέψη και ενσυναίσθηση και απομακρύνοντας τους/τις μαθητές/τριες από εθνοκεντρισμό και ξενοφοβία (Osanloo, 2009). Το σχολείο μπορεί έτσι να λειτουργήσει ως δημοκρατική δημόσια σφαίρα διαπολιτισμικού διαλόγου (Torres, 1998), όπου καλλιεργείται ο σεβασμός στη διαφορετικότητα (Hartley & Huddleston, 2010) και η αποδόμηση στερεοτύπων (Bohnet et al., 2012).

Ανάμεσα στα διδακτικά αντικείμενα που προσφέρονται για πολιτειακή εκπαίδευση (Δημητριάδου, 2016), η Ιστορία ξεχωρίζει, καθώς βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν την ανθρώπινη δραστηριότητα του παρελθόντος (Stearns, 1998) και τον ρόλο της στο παρόν και το μέλλον (Barton & McCully, 2007), διαμορφώνοντας στάσεις που επηρεάζουν το άτομο και την κοινωνία. Η σημασία αυτή εντείνεται όταν αντικείμενο μελέτης γίνεται ένα τραυματικό ιστορικό γεγονός, το οποίο συχνά αποσιωπάται, καθώς αρχικά δεν μπορεί να ειπωθεί επειδή δεν μπορεί να κατανοηθεί (Σαλβάνου, 2021), λειτουργώντας η αποσιώπηση ως αμυντικός μηχανισμός (Παπανδρέου, 2015; Smelser, 2004). Ωστόσο, η συλλογική μνήμη και η Δημόσια Ιστορία μετατοπίζουν σταδιακά το ενδιαφέρον από τη μακροϊστορία στις «αφανείς πλειοψηφίες», όπως εργάτες, πρόσφυγες, μειονότητες, γυναίκες (Vaz, 1997), που αποτελούν κινητήρια δύναμη του ιστορικού γίνεσθαι (μικροϊστορίες) (Αθανασοπούλου, 2004).

Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης συνδέεται στενά με την ιστορική ενσυναίσθηση, δηλαδή την κατανόηση εμπειριών και επιλογών ανθρώπων άλλων εποχών (Lee & Ashby, 2001). πρόκειται για σύνθετη γνωστική-συναισθηματική διαδικασία που βασίζεται σε ιστορικά τεκμήρια (Endacott & Brooks, 2013), ενισχυόμενη μέσω μαρτυριών και μικροϊστορίας. Η διάσταση αυτή αποκτά ιδιαίτερο βάρος στη διδασκαλία τραυματικών γεγονότων όπως το Ολοκαύτωμα, όπου η αξιοποίηση προσωπικών αφηγήσεων παιδιών-θυμάτων καθιστά το γεγονός προσιτό και συμβάλλει στην κατανόηση των

συνεπειών ρατσισμού και αποκλεισμού, λειτουργώντας ως πεδίο ανάπτυξης δημοκρατικών αξιών (Totten & Feinberg, 2009).

Η διδασκαλία τραυματικών γεγονότων αποτελεί ιδιαίτερη πρόκληση για μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπτυξιακές διαταραχές, όπως η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), για τους/τις οποίους/ες η παραδοσιακή αφήγηση αποδεικνύεται ανεπαρκής. Στο πλαίσιο αυτό, βιωματικές και πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις (οπτικές χρονογραμμές, ψηφιακή αφήγηση, παιχνίδι ρόλων) ενισχύουν την κατανόηση και την ενσυναίσθησή τους (Ανδρίκου, 2026), καθιστώντας τη διδασκαλία μεθοδολογικά συμπεριληπτική.

Το Ολοκαύτωμα (Shoah), μια από τις πιο σκοτεινές στιγμές της ανθρωπότητας, νοείται ως η συστηματική εξόντωση 5-6 εκατομμυρίων ευρωπαίων Εβραίων, καθώς και Ρομά, ομοφυλόφιλων, αναπήρων, Μαρτύρων του Ιεχωβά, Σοβιετικών αιχμαλώτων και πολιτικών αντιπάλων του Χίτλερ κατά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (κυρίως 1941-1945), με τα θύματα να υφίστανται απάνθρωπες συνθήκες σε στρατόπεδα συγκέντρωσης (Snyder, 2010).

Ο μετανεωτερικός δυτικός κόσμος, όμως, βρίσκεται σε μόνιμη δυσχερή αναμέτρηση με το τραυματικό παρελθόν του 20ού αιώνα, μια διαμάχη για το νόημα του παρελθόντος που φέρνει τους/τις ιστορικούς αντιμέτωπους/ες με κυρίαρχες ομάδες, κοινότητες μνήμης και ομάδες συμφερόντων, αποκαλύπτοντας βαθιά ριζωμένες παθογένειες των κοινωνιών (Κόκκινος, 2015). Στο πλαίσιο αυτό, η ιστορική «αναπαράσταση» του Ολοκαυτώματος αποτελεί ζήτημα που προκαλεί ιδιαίτερα τις ιστορικές θεωρίες, με αποκορύφωμα τη μεταμοντέρνα. Οι αρνητές/τριες δεν αποδέχονται το Ολοκαύτωμα ως οργανωμένη, ιδεοληπτική και βιομηχανοποιημένη γενοκτονία που προέκυψε από τα αντισημιτικά-ρατσιστικά στερεότυπα της εποχής, αλλά επιχειρούν να αμφισβητήσουν την ύπαρξη πηγών και την αξιοπιστία των μαρτυριών των διασωθέντων, με σκοπό να διασπείρουν αμφιβολία μέσω παρερμηνείας, διαστρέβλωσης ή αποσιώπησης τεκμηρίων, νομιμοποιώντας τους ισχυρισμούς τους με ψευδοεπιστημονικά επιχειρήματα. Παράλληλα, σχετικοποιούν τα ναζιστικά εγκλήματα συγκρίνοντάς τα με άλλα ιστορικά γεγονότα, επιχειρώντας να αναιρέσουν τη μοναδικότητα του Ολοκαυτώματος (Ελευθερίου, 2015). Η μοναδικότητα αυτή έγκειται ακριβώς στο ότι πρόκειται για γεγονός τόσο τραυματικό και ακραίο, ώστε οι ιστορικοί οφείλουν να αποδεχτούν το αδύνατο της πλήρους «αναπαράστασής» του, αποτελώντας ένα ζήτημα που απαιτεί εξέταση από κάθε όψη, ακόμη κι αν οδηγεί τον/την ιστορικό σε συμπεράσματα που συγκρούονται με τη δική του ηθική και πολιτική αντίληψη (Πελεκανίδης, 2015).

Το Ολοκαύτωμα, λοιπόν, με το μέγεθος και την τραγικότητα που το διακρίνει, αποτελεί ένα γεγονός - ορόσημο στη σύγχρονη ιστορία και εντάσσεται το δίχως άλλο στα τραυματικά γεγονότα, τα οποία κρίνεται αναγκαίο να μελετώνται στο σχολείο, αφού η διαπραγμάτευσή τους εκλαμβάνεται από τη σύγχρονη Διδακτική της Ιστορίας ως μια από τις αποτελεσματικότερες μεθόδους μύησης των σημερινών μαθητών/τριών και αυριανών πολιτών στις απαιτήσεις του δημοκρατικού διαλόγου και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Κόκκινος & Γατσωτής, 2010). Μέσω της διδασκαλίας του

Ολοκαυτώματος, επομένως, οι μαθητές/τριες μπορούν να κατανοήσουν τις συνέπειες του μίσους, της ανοχής και της αδιαφορίας και να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τη συνείδηση που χρειάζονται για να αναγνωρίσουν και να αντιμετωπίσουν τις σημερινές μορφές μισαλλοδοξίας και φυλετικού ρατσισμού.

Αποτελεί αδήριτη ανάγκη, λοιπόν, ο/η εκπαιδευτικός να σχεδιάσει και να υλοποιήσει διδασκαλίες που θα επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες να ασχοληθούν σε βάθος με τραυματικά γεγονότα με βασικό σκοπό την κριτική ενσωμάτωση των διαφορετικών οπτικών στην ιστορική εκπαίδευση και την καλλιέργεια της δημοκρατικής πολιτειότητας στους/στις μαθητές/τριες.

Με βάση την προηγηθείσα ανάλυση, η παρούσα μελέτη διερευνά τον τρόπο με τον οποίο ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το Ολοκαύτωμα, σχεδιασμένο γύρω από ιστορικές πηγές, προσωπικές αφηγήσεις παιδιών και δραστηριότητες ιστορικής ενσυναίσθησης, μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση του ιστορικού γεγονότος και στην ανάπτυξη δημοκρατικών στάσεων και αντιλήψεων σε μαθητές/τριες του Δημοτικού σχολείου.

Μέθοδος

Πλαίσιο και δείγμα της έρευνας

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο εκπαιδευτικών δράσεων που έλαβαν χώρα σε σχολικές δομές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας προς τιμήν της Διεθνούς Ημέρας Μνήμης των θυμάτων του Ολοκαυτώματος. Η διδασκαλία εκπληρώθηκε στη Γ', Ε' και Στ' τάξη μερικών Δημοτικών σχολείων της χώρας. Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στη Γ' τάξη του 24ου Δημοτικού σχολείου Κερατσινίου, στην Ε' τάξη του 3ου Πειραματικού Δημοτικού σχολείου Ευόσμου και στην Στ' τάξη του 2ου Δημοτικού σχολείου Αριδαίας.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 48 μαθητές και μαθήτριες των τριών προαναφερθεισών τάξεων του Δημοτικού (23 αγόρια και 25 κορίτσια), στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος τους και συγκεκριμένα εντός τεσσάρων (4) διδακτικών ωρών (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Δείγμα του διδακτικού προγράμματος

	Γ' - 24 Δ.Σ. ΚΕ-ΡΑΤΣΙΝΙΟΥ	Ε' - 3 Π.Δ.Σ. ΕΥΟΣΜΟΥ	ΣΤ' - 2 Δ.Σ. ΑΡΙΔΑΙΑΣ	ΣΥΝΟΛΟ
ΑΓΟΡΙΑ	7	11	5	23
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	8	11	6	25
ΣΥΝΟΛΟ	15	22	11	48

Ερευνητικό Εργαλείο

Ως ερευνητικά εργαλεία αξιοποιήθηκαν τα προσχεδιασμένα φύλλα εργασίας που διαμοιράστηκαν στους/στις μαθητές/τριες, τα οποία συμπλήρωναν κατά τη διάρκεια του προγράμματος, το παραγόμενο μαθησιακό υλικό που οι ίδιοι/ες παρέδωσαν καθώς και το φύλλο αξιολόγησης, το οποίο δημιουργήθηκε από τους/τις ερευνητές/τριες, και δόθηκε προς συμπλήρωση στους/στις μαθητές/τριες, όπως παρουσιάζονται στο Παράρτημα του παρόντος άρθρου.

Ερευνητική και διδακτική διαδικασία

Βασικός σκοπός του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν η μελέτη του Ολοκαυτώματος μέσα από πληθώρα ιστορικών τεκμηρίων, με στόχο την ουσιαστική κατανόηση εννοιών όπως «Ολοκαύτωμα» και «προπαγάνδα», την καλλιέργεια διαδικαστικών εννοιών της ιστορικής εκπαίδευσης («σημαντικότητα», «ιστορική ενσυναίσθηση», «συνέχεια/αλλαγή») μέσω σύνδεσης με το σήμερα, καθώς και την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/τριών και την άσκησή τους στις γλωσσικές δεξιότητες.

Το υλικό συλλέχθηκε και προσαρμόστηκε στα διαφορετικά ηλικιακά επίπεδα, ενώ η υλοποίηση έγινε σε τέσσερις συνεχόμενες διδακτικές ώρες, με κατευθυνόμενη συζήτηση και ομαδοσυνεργατική μέθοδο εργασίας, υπό συμβουλευτικό-καθοδηγητικό ρόλο των εκπαιδευτικών.

Στην Α' φάση (εισαγωγή), αφορμή αποτέλεσε η φράση «27 Ιανουαρίου: Διεθνής Ημέρα Μνήμης για τα θύματα του Ολοκαυτώματος», με ιδεοθύελλα, βοηθητικές ερωτήσεις για το ιστορικό συγκείμενο και αξιοποίηση χρονογραμμής. Στη Β' φάση, τον βασικό κορμό του προγράμματος, οι μαθητές/τριες επεξεργάστηκαν τρία Φύλλα Εργασίας: το πρώτο για την «προπαγάνδα», με αποσπάσματα από τις ταινίες «Un sac de billes» και «Au revoir les enfants» και σχετικά τεκμήρια· το δεύτερο για τα στρατόπεδα συγκέντρωσης, με απόσπασμα από το «The boy in the striped pyjamas» και ανάλογα τεκμήρια, ακολουθούμενα από συζήτηση στην ολομέλεια· το τρίτο βασίστηκε σε εικονιστική πηγή με παιδιά-ιστορικά πρόσωπα και συνοδευτικό υλικό, γύρω από την ιδέα «ανθρώπων που εξιστορούν», με παρουσίαση στην τάξη.

Στη Γ' φάση, οι μαθητές/τριες μελέτησαν και συζήτησαν απόσπασμα του Ημερολογίου της Άννας Φρανκ και στη συνέχεια συνέταξαν ατομικά τη δική τους σελίδα ημερολογίου, «μπαίνοντας στη θέση» παιδιού σε στρατόπεδο συγκέντρωσης. Τέλος, στη φάση αξιολόγησης διαμοιράστηκε Φύλλο Αξιολόγησης, και το σύνολο του υλικού (Φύλλα Εργασίας, μαθησιακά προϊόντα, φύλλα αξιολόγησης) συλλέχθηκε και αναλύθηκε ποιοτικά με τη χρήση κωδίκων.

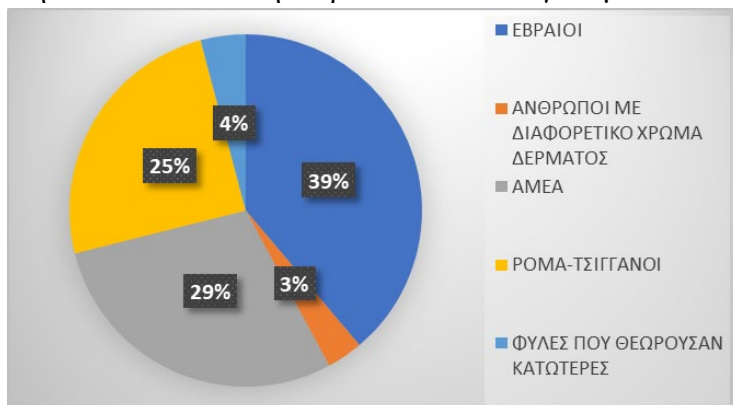
Αποτελέσματα

Από την παρατήρηση της διαδικασίας και τη μελέτη του παραγόμενου υλικού και του φύλλου αξιολόγησης σε γενικές γραμμές μπορεί να ειπωθεί πως το πρόγραμμα αποτέλεσε μια σημαντική πηγή προβληματισμού σε ένα δύσκολο και τραυματικό γεγονός.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες της Στ' Δημοτικού, όπως ήταν αναμενόμενο, εντάχθηκαν πιο άμεσα και εύκολα στο ιστορικό πλαίσιο του Β' Παγκόσμιου Πολέμου και του Ολοκαυτώματος από τους/τις μαθητές/τριες της Ε' και της Γ' Δημοτικού, οι οποίοι/ες χρειάστηκαν μεγαλύτερη βοήθεια για τη δημιουργία της χρονογραμμής και της ένταξης των γεγονότων που γνώριζαν αποσπασματικά σε μια σειρά. Βέβαια, όλοι/ες προβληματίστηκαν με την προπαγάνδα που είχε διαμορφωθεί στη σχολική ζωή και την κοινωνία γενικά. Ιδιαίτερη εντύπωση τους/τις προκάλεσε το αντισημιτικό επιτραπέζιο παιχνίδι και αναρωτήθηκαν έντονα αν και σήμερα συμβαίνει κάτι ανάλογο και τους/τις περνάνε μηνύματα χωρίς να το αντιλαμβάνονται.

Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος οι μαθητές/τριες δήλωναν έντονα την απορία και την αγανάκτησή τους για την άδικη μεταχείριση που υπέστησαν οι διωκόμενες ομάδες κατά το Ολοκαύτωμα. Οι γραπτές πηγές, τα αποσπάσματα από τις κινηματογραφικές ταινίες και το φωτογραφικό υλικό ενίσχυσε το αίσθημα της ενσυναίσθησης και βοήθησε έμπρακτα τους μαθητές και τις μαθήτριες να αντιληφθούν την ιδιαίτερη σημασία αυτού το ιστορικού τραυματικού γεγονότος. Εντοπίστηκε, όμως, ότι καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης διαδραμάτισε η δραστηριότητα με τα παιδιά ως θύματα πολέμου. Οι φωτογραφίες αλλά και η μελέτη της πρώτης και της τελευταίας σελίδας του ημερολογίου της Άννας Φρανκ σε συνδυασμό με την τραγική της ιστορία συνέβαλε όχι μόνο στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών αλλά και στην ευκολότερη διαχείριση και μελέτη του ιστορικού αυτού θέματος. Αποτέλεσμα όλων αυτών ήταν η εύκολη αποτύπωση με ιστορικό λόγο των ιδεών των μαθητών/τριών στη δραστηριότητα που κλήθηκαν να δημιουργήσουν οι ίδιοι/ες, «μπαίνοντας στη θέση» παιδιών που βίωσαν το Ολοκαύτωμα, μια σελίδα ημερολογίου σαν να βρίσκονταν οι ίδιοι/ες σε ένα στρατόπεδο συγκέντρωσης. Με απλά λόγια προσπάθησαν να περιγράψουν τις απάνθρωπες συνθήκες που βίωσαν τα θύματα και ταυτόχρονα αποτύπωσαν τον προβληματισμό τους για τον πραγματικό λόγο εξόντωσής τους.

Τα σημαντικότερα αποτελέσματα εξήχθησαν, ωστόσο, από το φύλλο αξιολόγησης που συμπλήρωσαν οι μαθητές/τριες ατομικά στο τέλος του προγράμματος. Οι μαθητές/τριες αρχικά κατέγραψαν τις ομάδες ανθρώπων που κατάλαβαν ότι στοχοποιήθηκαν και εξοντώθηκαν άδικα κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου (Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Ποσοστό απαντήσεων κατηγοριοποίησης στοχοποιημένων ομάδων

Συγκεκριμένα, το 39% των απαντήσεων αναφέρουν ότι η κύρια ομάδα που στοχοποιήθηκε ήταν οι Εβραίοι. Ακολούθως, το 29% των απαντήσεων αναφέρουν τα ΑμεΑ και το 25% τους Ρομά-Τσιγγάνους. Μικρότερα ποσοστά απαντήσεων συγκέντρωσαν οι επιλογές «φυλές που θεωρούσαν κατώτερες» και «άνθρωποι με διαφορετικό χρώμα δέρματος», με 4% και 3% αντίστοιχα.

Παράλληλα, σχεδόν όλοι/ες οι μαθητές/τριες έκαναν τη σύνδεση με το παρόν και τη άδικη στοχοποίηση συγκεκριμένων ομάδων σήμερα. Συγκεκριμένα, αναφέρει χαρακτηριστικά μια μαθήτρια:

«Αν και άδικο, μερικοί άνθρωποι κοροϊδεύουν και θεωρούν κατώτερους τους ανθρώπους με σκούρο χρώμα δέρματος. Θεωρώ ότι αυτή η συμπεριφορά είναι κακή γιατί δεν έχουν κανένα λόγο να κοροϊδεύουν κάτι διαφορετικό από αυτούς.»

Μια ακόμη συμπληρώνει:

«Ακόμα και στη σημερινή εποχή κρίνουμε ανθρώπους που δεν ξέρουμε μόνο από την εμφάνιση. Είναι τόσο άδικο και λυπηρό.»

Ένας μαθητής, μάλλον επηρεασμένος από σκηνές που παρακολουθεί στα δελτία ειδήσεων, αναφέρει:

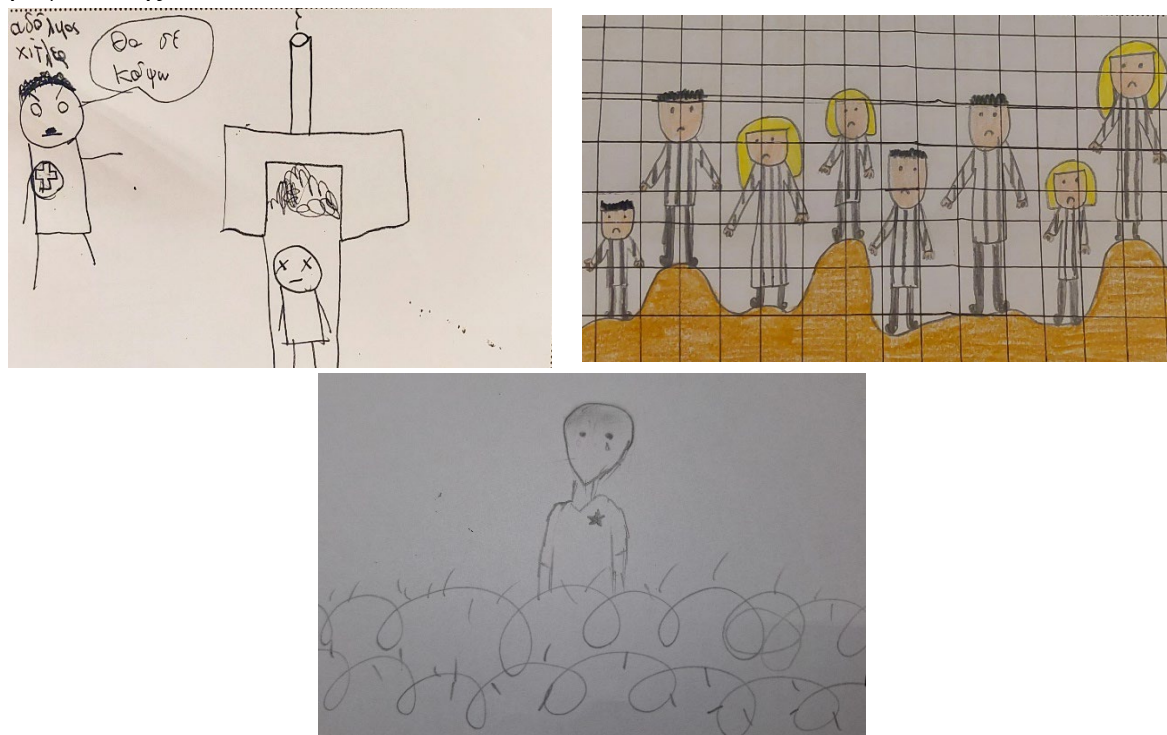
«Πιστεύω πως δυστυχώς ακόμα και σήμερα η στοχοποίηση συγκεκριμένων ανθρώπων δεν έχει σταματήσει. Για παράδειγμα, στην Αμερική οι αστυνομικοί στοχοποιούν τους μαύρους γιατί νομίζουν ότι όλοι είναι μέλη μιας εγκληματικής συμμορίας. Το χρώμα όμως δεν σε κάνει απαραίτητα και μέλος κακής συμμορίας...»

Και μια άλλη μαθήτρια:

«Βλέπω και σήμερα αυτή τη στοχοποίηση σε πολλά διαφορετικά μικρά και μεγάλα περιστατικά, όπως το ότι αν περπατάμε στον δρόμο και μας μιλήσει ένας άνθρωπος με πιο σκούρο χρώμα σώματος αμέσως χωρίς λόγο θα θελήσουμε να προστατέψουμε τα προσωπικά μας αντικείμενα.»

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό πως οι μαθητές και οι μαθήτριες κατάφεραν μέσα από τη μελέτη του Ολοκαυτώματος να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να διαμορφώσουν στάσεις και αντιλήψεις σχετικά με τη στοχοποίηση συγκεκριμένων ομάδων ανθρώπων.

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι ζωγραφικές απεικονίσεις των μαθητών/τριών για αυτά που τους/τις έκαναν εντύπωση στο πρόγραμμα (Εικόνα 1). Οι περισσότεροι/ες ζωγράρισαν τα θύματα του Ολοκαυτώματος μέσα στα στρατόπεδα συγκέντρωσης, ενώ μερικοί/ες επηρεασμένοι/ες από το φωτογραφικό υλικό του σπιτιού που κρυβόταν η Άννα Φρανκ ζωγράρισαν τη βιβλιοθήκη που χώριζε το σπίτι από την κρυψώνα της.



Εικόνα 1: Ζωγραφικές απεικονίσεις των μαθητών/τριών για αυτά που τους/τις έκαναν εντύπωση στο πρόγραμμα

Διαπιστώσεις και Περιορισμοί

Σε αντιδιαστολή με τη μετανεωτερική τάση υποβάθμισης της μοναδικότητας του Ολοκαυτώματος, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης δείχνουν ότι η διδασκαλία του στο Δημοτικό συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση ενός σύνθετου τραυματικού γεγονότος, καθώς και στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης, ιστορικής ενσυναίσθησης και δημοκρατικής πολιτεΐτητας. Παρά τις ηλικιακές διαφορές, οι περισσότεροι μαθητές/τριες κατανόησαν βασικές πτυχές του γεγονότος, αναγνώρισαν τις στοχοποιημένες ομάδες και το συνέδεσαν με σύγχρονα φαινόμενα διακρίσεων.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι οι μαθητές/τριες δεν περιορίστηκαν στην αναπαραγωγή πληροφοριών, αλλά προέβησαν σε συσχετισμούς με σύγχρονες αδικίες, όπως ο ρατσισμός, τα κοινωνικά στερεότυπα και ο αποκλεισμός, αναπτύσσοντας κριτικό αναστοχασμό γύρω από ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη βιβλιογραφία περί ενίσχυσης της δημοκρατικής πολιτεΐτητας μέσω της διδασκαλίας του Ολοκαυτώματος (Totten & Feinberg, 2009).

Παράλληλα, η αξιοποίηση προσωπικών μαρτυριών, όπως το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ, σε συνδυασμό με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, ενίσχυσε την ιστορική ενσυναίσθηση, βοηθώντας τους μαθητές να προσεγγίσουν τις εμπειρίες των θυμάτων τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε γνωστικό επίπεδο. Το εύρημα αυτό συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τη συμβολή των μικροϊστορικών αφηγήσεων στην κατανόηση του παρελθόντος (Endacott & Brooks, 2013).

Επιπλέον, η χρήση ποικίλων ιστορικών πηγών και οπτικοακουστικού υλικού, καθώς και η ομαδοσυνεργατική μάθηση, ενίσχυσαν την κατανόηση σύνθετων εννοιών όπως η προπαγάνδα και τα στρατόπεδα συγκέντρωσης, επιβεβαιώνοντας ότι η διδασκαλία τραυματικών ιστορικών γεγονότων μπορεί να είναι παιδαγωγικά αποτελεσματική όταν οργανώνεται με βάση τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των μαθητών.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα πρέπει να ερμηνευθούν λαμβάνοντας υπόψη ορισμένους περιορισμούς: το μικρό δείγμα από τρεις μόνο σχολικές τάξεις δεν επιτρέπει γενίκευση των ευρημάτων, η σύντομη διάρκεια της παρέμβασης (τέσσερις διδακτικές ώρες) δεν επέτρεψε τη διερεύνηση μακροπρόθεσμων επιδράσεων, η απουσία ομάδας ελέγχου δεν επιτρέπει ασφαλή απόδοση των μεταβολών στη συγκεκριμένη παρέμβαση, ενώ η ετερογένεια του δείγματος δυσχεραίνει τη σύγκριση αποτελεσμάτων ανά ηλικιακή ομάδα.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν μεγαλύτερα δείγματα, μακροχρόνιες παρεμβάσεις και συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων, ώστε να διερευνηθεί βαθύτερα η συμβολή της διδασκαλίας του Ολοκαυτώματος στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης, ιστορικής ενσυναίσθησης και δημοκρατικής πολιτεότητας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Athanasopoulou, A. (2004). *Istoria kai Logotechnia sto scholeio. Mia diepistimoniki protasi didaskalias gia tin kritiki agogi ton mathiton ston synchrono politismo*. Sto: K. Angelakos & G. Kokkinos (epim.) *I diathematikotita sto synchrono scholeio kai i didaskalia tis Istorias me ti chrisi pigon*. Athina: Metaichmio. 101 – 131.
- Andrikou, A. (2026). *Kainotomes Prosengiseis sti Didaskalia tis Istorias gia Mathites/tries me Mathisiakes Dyskolies kai Anaptyxiakes Diataraches: Meletes Periptosis stin Protovathmia Ekpaidefsi. Epistimoniko Vima tou Eidikou Paidagogou, Panellinia Enosi Eidikon Paidaggon (PEEP), Tefchos 4o, 6-17*.
- Dimitriadou, K. (2016). *Neoi prosanatolismoi tis Didaktikis. Prosarmogi tis didaskalias stis ekpaideftikes prokliseis tou 21ou aiona*. Athina: Gutenberg.
- Eleftheriou, P. (2015). *I Dimosia Istoria os sygkrousiako thema: To Olokaftoma ton Ellinon Evraion sto Diadiktyo. Adimosiefti Metaptychiaki Ergasia*. Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis.

- Kókkinos, G. (2015). *To Olokaftoma. I diacheirisi tis travmatikis mnimis – thytes kai thymata*. Athina: Gutenberg.
- Kokkinos, G. & Gatsotis, P. (2010). *To scholeio apenanti sto epimacho istoriko gegonos kai to trauma*. Sto: G. Kokkinos, D. Mavroskoufis, P. Gatsotis, E. Lemonidou. *Ta sygkrousiaka themata sti didaskalia tis Istorias*. Athina: Noogramma, sel.13 – 35.
- Kontogiannopoulou - Polydoridi, G. (2005). *I Dimokratia, o Politis kai oi alloi. Politismiki oikeiosi tis koinonikis kai politikis ekpaidefsis*. Athina: Gutenberg.
- Papandreou, Z. (2015). *I sfagi tou Distomou: Erevnitiki prosengisi enos travmatikou kai epimachou istorikou gegonotos*. Sto: A. Andreou, S. Kakouriotis, G. Kokkinos, E. Lemonidou, Z. Papandreou, E. Paschaloudi (epim.) *I dimosia istoria stin Ellada. Chriseis kai katachriseis tis istorias*. Athina: Epikentro. 353 – 374.
- Pelekanidis, Th. (2015). *Metamonternismos kai Istoriografia. To Zitima tou Olokaftomatos*. Adimosiefti Metaptychiaki Ergasia. Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis.
- Salvanou, A. (2021). *Pos mathainoume Istoría choris na ti didachthoume*; Athina: Asini.
- Barton, K. & McCully, A. (2007). Teaching controversial issues... where controversial issues really matter. *Teaching History*, 127. 13 - 19.
- Bohnet, I., Herrmann, B., Al-Ississ, M., Robbett, A., Al-Yahya, K. & Zeckhauser, R. (2012). The elasticity of Trust. In: R. M. Kramer and T. L. Pittinsky (Eds.) *Restoring Trust in Organizations and Leaders: Enduring Challenges and Emerging Answers*. New York: Oxford University Press. 151 – 169.
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social studies research and practice*, 8(1), 41-58.
- Hartley, M. & Huddleston, T. (2010). *School–community university partnerships for a sustainable democracy: Education for democratic citizenship in Europe and the United States of America*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Lee, P. J. & Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking and Rational Understanding. In O. L. Davis Jr., E. A. Yeager, & S. J. Foster (eds.) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 21-50). Rowman & Littlefield.
- Osanloo, A. (2009). *The Politics of Women's Rights in Iran*. New Jersey: Princeton University Press.
- Parker, W. C. (2014). Citizenship Education in the United States: Regime Type, Foundational Issues and Classroom Practice. In: L. P. Nucci, D. Narvaez and T.

- Krettenauer (Eds.). *The Handbook of Moral and Character Education*. London & New York: Routledge. 347 – 367.
- Print, M. & Lange, D. (2013). *Civic Education and Competences for Engaging Citizens in Democracies*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Smelser, N. (2004). Psychological and cultural trauma. In: J. Alexander (ed.) *Cultural trauma and Collective identity*. Berkley, NY: University of California Press. 31 - 59.
- Snyder, T. (2010). *Bloodlands: Europe Between Hitler and Stalin*. New York: Basic Books.
- Stearns, P. N. (1998). Why study history? *American Historical Association*. 1 - 7.
- Torres, C. A. (1998). *Democracy, Education, and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World*. Boston: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Totten, S. & Feinberg, S. (2009). *Teaching and studying the Holocaust*. Information Age Publishing.
- Vaz, M. K. (ed.) (1997). *Oral narrative research with black women*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Ο συνδυασμός της Τρίλιζας (Think-Tac-Toe) και της στρατηγικής Station Rotation σε μαθησιακά κέντρα: Μια διαφοροποιημένη διδακτική παρέμβαση στην προσχολική εκπαίδευση

Αικατερίνη Σιτσάνη, ΠΕ60 Νηπιαγωγός

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τη μελέτη εφαρμογής μιας ευέλικτα σχεδιασμένης διδακτικής παρέμβασης, η οποία συνδύασε την τεχνική της Τρίλιζας (Think-Tac-Toe) με τη στρατηγική της εκ περιτροπής εναλλαγής (Rotation) σε μαθησιακά κέντρα. Σχεδιάστηκε με αφετηρία το παραμύθι «Η Πολύ Πεινασμένη Κάμπια» του Eric Carle (2006) και υλοποιήθηκε σε δημόσιο νηπιαγωγείο με τη συμμετοχή έντεκα παιδιών ηλικίας 4-6 ετών. Βασίστηκε στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αξιοποίησε δραστηριότητες από τα πεδία των μαθηματικών, της δημιουργικής έκφρασης και του ψηφιακού εγγραμματοτισμού. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε μέσω συστηματικής παρατήρησης, καταγραφής της συμμετοχής των παιδιών και αναστοχαστικής συζήτησης με χρήση οπτικών συμβόλων (emojis). Τα ευρήματα έδειξαν ότι η διδακτική εφαρμογή υποστήριξε την ενεργή συμμετοχή των παιδιών, τη συνεργασία και τη θετική ανταπόκριση τους στις δραστηριότητες. Η αποτίμηση της παρέμβασης υποδηλώνει ότι ο συνδυασμός της τεχνικής της Τρίλιζας με τη στρατηγική Rotation μπορεί να αποτελέσει μια λειτουργική προσέγγιση για την οργάνωση ποικίλων μαθησιακών εμπειριών στο νηπιαγωγείο.

Λέξεις-κλειδιά: Think-Tac-Toe, Rotation, μαθησιακά κέντρα, διαφοροποιημένη διδασκαλία, προσχολική εκπαίδευση.

The combination of Think-Tac-Toe and the Station Rotation strategy in learning centers: A differentiated teaching intervention in preschool education

Aikaterini Sitsani, Preschool Teacher

Abstract

This paper presents the study of a flexibly designed teaching intervention. The intervention combined the Think-Tac-Toe technique with the Rotation strategy in learning centers. This approach was designed based on the fairy tale "The Very Hungry Caterpillar" by Eric Carle (2006) and carried out in a public kindergarden with the participation of eleven children aged 4-6. It used the principles of differentiated teaching and the activities included mathematics, creative expression and digital learning. The evaluation was based on systematic observation, children's participation and reflective discussion using visual symbols (emojis). The findings showed that the children participated actively, worked well together and responded positively to the activities. The results suggest that combining the Think-Tac-Toe technique with the Rotation

strategy can be an effective way to organize differentiated learning experiences in kindergarten.

Key-words: Think-Tac-Toe, Rotation, learning centers, differentiated teaching, pre-school education.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη προσχολική εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί στις διαφορετικές μαθησιακές και αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών στο πλαίσιο της ολόπλευρης ανάπτυξής τους. Σύμφωνα με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, «το παιδί βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και έχει ενεργό συμμετοχή στη διαμόρφωσή της χωρίς διακρίσεις, ενσωματώνοντας τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης» (ΙΕΠ, 2022, σ.6). Ανάμεσα στις προσεγγίσεις αυτές, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναδεικνύεται ως μία από τις βασικότερες μαθητοκεντρικές στρατηγικές καθώς στοχεύει στην προσαρμογή της διδασκαλίας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες κάθε παιδιού. Όπως υποστηρίζει και η μελέτη του OECD (OECD, 2020), τα παιδιά, ήδη από την ηλικία των πέντε ετών, αναπτύσσουν δεξιότητες μεγάλης σημασίας για τη μετέπειτα πορεία τους στο σχολείο αλλά και στη ζωή.

Το μοντέλο των εναλλασσόμενων μαθησιακών κέντρων (Rotation), αναγνωρίζεται για τη συμβολή του στην ευέλικτη οργάνωση της διδασκαλίας και στην ενίσχυση της αυτενέργειας των μαθητών (Tucker, 2021). Επίσης η τεχνική της Τρίλιζας (Think-Tac-Toe) όταν αξιοποιείται ως εργαλείο προσαρμογής της διδασκαλίας ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το μαθησιακό αποτέλεσμα, συνάδει με το μοντέλο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που περιγράφει η Tomlinson (2001). Ωστόσο, όσον αφορά την συνδυαστική αξιοποίηση των δύο προσεγγίσεων στη διδακτική πράξη, η σχετική βιβλιογραφία παραμένει περιορισμένη. Με αφετηρία αυτό το ερευνητικό κενό, η παρούσα εργασία παρουσιάζει την εφαρμογή μιας τέτοιας διδακτικής προσέγγισης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η αποτελεσματική διδασκαλία προσαρμόζεται ανάλογα με το επίπεδο ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (Tomlinson, 2001). Πιο αναλυτικά, επικεντρώνεται στο περιεχόμενο, δηλαδή στο τι μαθαίνουν τα παιδιά όπως και στη διαδικασία, δηλαδή στο πώς κατανοούν τις ιδέες, παρέχοντάς τους τον απαραίτητο χρόνο για την αφομοίωση της νέας γνώσης. Τέλος στο μαθησιακό αποτέλεσμα, δηλαδή στο πώς επιδεικνύουν τι έχουν μάθει και σε ποιο βαθμό το έχουν κατανοήσει. Όλα τα παιδιά δεν μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο, επειδή η νοημοσύνη δεν είναι μια ενιαία, στατική ικανότητα, αλλά ένα σύνολο από διαφορετικούς τύπους, όπως η γλωσσική, η λογικομαθηματική, η χωρική και η κιναισθητική (Gardner, 1983). Αυ-

τό σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές επιδιώκουν να φτάσουν στον ίδιο στόχο αλλά ακολουθούν διαφορετικές διαδρομές.

Η δομή των μαθησιακών κέντρων (learning centers), στηρίζεται στην άποψη ότι η μάθηση αποκτά νόημα όταν στηρίζεται στην εμπειρία και οδηγεί σε νέες μορφές κατανόησης (Dewey, 1938), ενώ η λογική της κυκλικής εναλλαγής ανάμεσα στα μαθησιακά κέντρα βασίζεται στη μάθηση μέσα από τα βιώματα (Kolb, 1984). Ταυτόχρονα, επειδή τα μαθησιακά κέντρα είναι σχεδιασμένα για μικρές ομάδες, ενισχύουν τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, έτσι ώστε η μάθηση μετατρέπεται από απλή, παθητική λήψη πληροφοριών σε μια ζωντανή, ενεργή κοινωνική πράξη (Vygotsky, 1978). Σύγχρονες μελέτες αναδεικνύουν ότι η στρατηγική της ενασχόλησης με τα μαθησιακά κέντρα (Rotation), ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλύουν προβλήματα, να οικοδομούν την κατανόηση με τους συνομηλίκους τους και να αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης (Anagnostopoulou et al., 2023). Παράλληλα, διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση της τάξης, με την οργάνωση της σε μικρότερες ομάδες εργασίας, ενώ ταυτόχρονα διατηρεί το ενδιαφέρον των μαθητών περιορίζοντας τη νοητική κόπωση (Tucker, 2021).

Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Παρέμβασης

Σκοπός της μελέτης

Η μελέτη αυτή αποσκοπούσε να απομακρυνθεί από το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο και να εστιάσει στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, την ενεργό συμμετοχή και την αυτενέργεια όλων των παιδιών. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε κατά πόσο ο συνδυασμός των εναλλασσόμενων σταθμών μάθησης με το εργαστήριο της Τρίλιζας μπορεί να υποστηρίξει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας αλλά και να διασφαλίσει ισότιμη πρόσβαση στη γνώση για όλα τα παιδιά ενισχύοντας το κίνητρο τους μέσα από ελεύθερες επιλογές.

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν έντεκα (11) παιδιά προσχολικής ηλικίας ενός δημόσιου νηπιαγωγείου. Το δείγμα αποτελούνταν από αγόρια και κορίτσια διαφορετικής ηλικίας και μαθησιακών αναγκών, όλα ελληνικής καταγωγής με μητρική γλώσσα την ελληνική. Συγκεκριμένα, πήραν μέρος (7) νήπια και τέσσερα (4) προνήπια, ένα εκ των οποίων είχε διάγνωση Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).

Σχεδιασμός της παρέμβασης

Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό μοντέλο, αναπτύχθηκε σε τρεις διακριτές φάσεις: της

προετοιμασίας, της εφαρμογής και της αξιολόγησης. Στη φάση της προετοιμασίας, τα παιδιά εξοικειώθηκαν σταδιακά με τον τρόπο λειτουργίας των μαθησιακών κέντρων, τη συνεργασία σε μικρές ομάδες και τα χρησιμοποιούμενα υλικά, ενώ παράλληλα

σχεδιάστηκαν και οργανώθηκαν οι εργασίες από την εκπαιδευτικό. Ακολούθησε η κύρια εφαρμογή της συγκεκριμένης προσέγγισης με δύο οργανωμένες διδασκαλίες παρατήρησης (28 Ιανουαρίου και 4 Φεβρουαρίου 2026), στις οποίες παρεβρέθηκε η Σύμβουλος Εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε μέσα από τη συστηματική παρατήρηση της εκπαιδευτικού, τον αναστοχασμό και την αξιοποίηση των παραγόμενων έργων των παιδιών.

Διαδικασία Υλοποίησης της Παρέμβασης

Προετοιμασία και Εισαγωγική Φάση

Η υλοποίηση της παρέμβασης βασίστηκε στο παραμύθι «Η Πολύ Πεινασμένη Κάμπια» του Eric Carle (2006), το οποίο είχε ήδη αναγνωσθεί και αναλυθεί διεξοδικά με τα παιδιά κατά τις προηγούμενες ημέρες, διασφαλίζοντας έτσι ότι το περιεχόμενο ήταν οικείο σε όλους. Στην αρχή της διαδικασίας, τα παιδιά συγκεντρώθηκαν στην «παρεούλα», όπου πραγματοποιήθηκε η παρουσίαση των τριών μαθησιακών κέντρων: α) Κέντρο Μαθηματικών και Διατροφής, β) Κέντρο Δημιουργίας (Εικαστικά) και γ) Κέντρο Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Για κάθε σταθμό σχεδιάστηκαν τρεις διαφορετικές αλλά ισοδύναμες δραστηριότητες με σαφείς εκπαιδευτικούς στόχους. Κάθε ομάδα έπρεπε να επιλέξει και να ασχοληθεί με μία εργασία σε κάθε κέντρο και σε περιορισμένο χρονικό διάστημα δέκα λεπτών. Όταν ακουγόταν ένα κουδουνάκι, η ομάδα έπρεπε να μετακινηθεί στον επόμενο σταθμό εργασίας. Για να διευκολυνθούν τα παιδιά στην κατανόηση των οδηγιών, χρησιμοποιήθηκαν κάρτες με εικονική αναπαράσταση των ασκήσεων, οι οποίες λειτούργησαν ως οπτικά βοηθήματα.

Από προηγούμενες καθημερινές μαθησιακές δραστηριότητες, τα παιδιά μαζί με την εκπαιδευτικό, είχαν ήδη δημιουργήσει τρεις μικτές ομάδες που συνεργάζονταν ικανοποιητικά. Κάθε ομάδα είχε το δικό της όνομα και διακριτικό σύμβολο. Προκειμένου να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα και να ενισχυθεί το στοιχείο του παιχνιδιού, τα παιδιά συμφώνησαν να ρίξουν το ζάρι για να καθοριστεί η σειρά με την οποία θα επέλεγαν τους μαθησιακούς σταθμούς.

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τα παιδιά, όταν ολοκληρώσουν την εργασία τους, να τοποθετήσουν την κάρτα της δραστηριότητας που είχαν διεκπαιρώσει στην Τρίλιζα. Πρόκειται για ένα ταμπλό 3X3 (εννέα τετραγώνων), όπου κάθε τετράγωνο αντιστοιχεί σε μια ξεχωριστή δραστηριότητα. Τα παιδιά επιλέγουν τρεις μαθησιακές εργασίες στη σειρά και τις τοποθετούν κάθετα ή οριζόντια. Η διαγώνια επιλογή δεν χρησιμοποιήθηκε, ώστε να διασφαλιστεί ότι όλες οι ομάδες θα μπορούσαν να ολοκληρώσουν ισότιμα τη δική τους ευθεία χωρίς να αναδειχθεί νικήτρια ομάδα. Έτσι όλα τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να βιώσουν τη χαρά της επιτυχίας.

Στην συγκεκριμένη προσέγγιση η τεχνική Think-Tac-Toe προσαρμόστηκε στις απαιτήσεις της στρατηγικής Station Rotation. Η μετάβαση στα κέντρα μάθησης ήταν προ-

καθορισμένη, έτσι ώστε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν ισότιμα σε όλες τις θεματικές περιοχές, ενώ η δυνατότητα επιλογής διατηρήθηκε σε κάθε κέντρο όπου οι ομάδες επέλεξαν μία από τις τρεις διαθέσιμες δραστηριότητες. Παράλληλα, η τοποθέτηση της κάρτας και του διακριτικού της ομάδας στο ταμπλό της Τρίλιζας, λειτούργησε ως οπτική αναπαράσταση της μαθησιακής πορείας κάθε ομάδας ενώ ταυτόχρονα ενίσχυσε το παιγνιώδες στοιχείο της παρέμβασης.



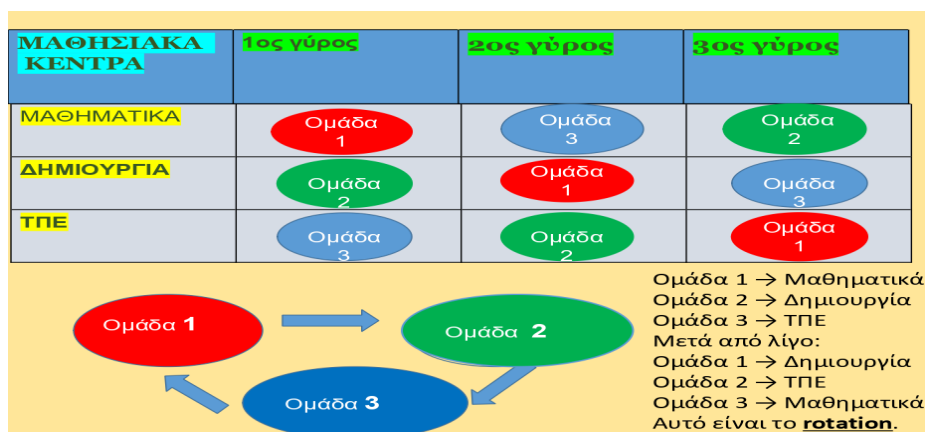
Εικόνα 1: Το ταμπλό της «Τρίλιζας» (Think-Tac-Toe)

Κύρια εφαρμογή παρέμβασης:

Εναλλαγή Μαθησιακών Κέντρων (Station Rotation) και Τρίλιζα (Think-Tac-Toe)

Οι τρεις σταθμοί εργασίας (Μαθηματικά/Διατροφή, Δημιουργία/Εικαστικά και ΤΠΕ) λειτούργησαν ταυτόχρονα. Αποτελέσαν αυτόνομους σταθμούς εργασίας, και επέτρεψαν στα παιδιά να εργάζονται σε μικρές ομάδες, να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο και να προσεγγίζουν τη γνώση μέσα από την συμμετοχή και τη διερεύνηση. Τα παιδιά εργάστηκαν συνεργατικά στις ομάδες τους και μετακινούνταν κυκλικά από το ένα μαθησιακό κέντρο στο επόμενο σύμφωνα με τη στρατηγική Rotation. Η μετακίνηση γινόταν μετά το πέρας των 10 λεπτών, ανεξάρτητα από το αν είχαν ολοκληρώσει ή όχι τη δραστηριότητά τους, ώστε να εξασφαλιστεί η συμμετοχή όλων των παιδιών σε όλες τις εκπαιδευτικές δράσεις και η διευκόλυνση στην εναλλαγή των ομάδων μεταξύ των μαθησιακών κέντρων. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού κατά την ενασχόληση των παιδιών με τα μαθησιακά κέντρα, ήταν κυρίως διευκολυντικός, παρατηρητικός και υποστηρικτικός. Παρενέβαινε μόνο όταν κρινόταν απαραίτητο, παρέχοντας διευκρινίσεις ή βοηθώντας με το να ενισχύει την αλληλοϋποστήριξη των ομάδων, χωρίς να αναιρεί την αυτονομία των παιδιών.

Η ακριβής πορεία διαδοχής και η κίνηση των ομάδων στον χώρο της τάξης αποτυπώνονται σχηματικά στην Εικόνα 2.



Εικόνα 2: Πίνακας οργάνωσης μαθησιακών κέντρων

Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στα μαθησιακά κέντρα κάλυπταν πεδία των μαθηματικών (αρίθμηση, μοτίβα, σειροθέτηση), δημιουργικής έκφρασης (κατασκευές με διάφορα υλικά) και ψηφιακού γραμματισμού (δημιουργία απλού ψηφιακού παιχνιδιού με το ScratchJr). Σχεδιάστηκαν σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης, ώστε να παρέχουν στα παιδιά πολλαπλές δυνατότητες συμμετοχής και έκφρασης. Στην εικόνα 3 παρουσιάζονται συνοπτικά οι εργασίες που οργανώθηκαν σε κάθε μαθησιακό κέντρο και οι δεξιότητες που αναμενόταν να αναπτύξουν οι παιδιά.

1° Μαθησιακό κέντρο: Μαθηματικά	1 ^η Δραστηριότητα «Οι τροφές της κάμπιας» Δεξιότητες: σειροθέτηση, χρονική ακολουθία, λογική σκέψη	2 ^η Δραστηριότητα «Μοτίβα με την κάμπια» Δεξιότητες: λογική, μαθηματική σκέψη, παρατηρητικότητα	3 ^η Δραστηριότητα «Η διαδρομή της κάμπιας» Δεξιότητες: σειροθέτηση, λεπτή κινητικότητα, λεξιλόγιο
2° Μαθησιακό κέντρο: Δημιουργία και Έκφραση (κατασκευή, κοπή, σύνθεση)	1 ^η Δραστηριότητα «Τρώω υγιεινά» Δεξιότητες: λεπτή κινητικότητα, συνεργασία	2 ^η Δραστηριότητα «Δημιουργώ την κάμπια μου» Δεξιότητες: πειραματισμός, εικαστική έκφραση	3 ^η Δραστηριότητα «Η ιστορία της κάμπιας με εικόνες» Δεξιότητες: λεπτή κινητικότητα, σειροθέτηση, λεξιλόγιο
3° Μαθησιακό κέντρο: Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών (ΤΠΕ)	1 ^η Δραστηριότητα «Εξοικείωση με το περιβάλλον του ScratchJr» Δεξιότητες: ψηφιακός γραμματισμός	2 ^η Δραστηριότητα «Επιλογή χαρακτήρα και περιβάλλοντος του ScratchJr» Δεξιότητες: ψηφιακός γραμματισμός	3 ^η Δραστηριότητα «Κατασκευή ιστορίας στο ScratchJr» Δεξιότητες: ψηφιακός γραμματισμός

Εικόνα 3: Πίνακας δραστηριοτήτων στα μαθησιακά κέντρα

Αναστοχαστική αποτίμηση των παιδιών

Μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής προσέγγισης, ακολούθησε σύντομη αναστοχαστική συζήτηση στην «παρεούλα». Κατόπιν ζητήθηκε από τα παιδιά να αποτιμήσουν βιωματικά την εμπειρία τους επιλέγοντας εικονίδια συναισθημάτων (emojis) και να δικαιολογήσουν την απάντησή τους. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τη δια-

δικασία αυτή, αξιοποιήθηκαν στην αποτίμηση της παρέμβασης και παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

Αποτελέσματα

Η συστηματική παρατήρηση έδειξε ότι τα παιδιά συμμετείχαν με ενδιαφέρον στις δραστηριότητες αντιμετωπίζοντας την διδακτική εφαρμογή ως μια παιγνιώδη μαθησιακή εμπειρία. Συνεργάστηκαν μεταξύ τους ικανοποιητικά καθώς τα μεγαλύτερα νήπια ανέλαβαν ρόλο καθοδηγητή προς τα μικρότερα (προνήπια), βοηθώντας τα στην ολοκλήρωση των εργασιών. Ωστόσο, όπως είναι αναμενόμενο σε συνθήκες ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην προσχολική ηλικία, η δυναμική δεν ήταν ομοιόμορφη σε όλες τις ομάδες. Παρόλο που τα παιδιά είχαν εξοικειωθεί κατά το προηγούμενο διάστημα με τον τρόπο λειτουργίας των μαθησιακών κέντρων, διαπιστώθηκε ότι χρειαζόταν περισσότερος χρόνος προσαρμογής σε αυτόν τον τρόπο εργασίας. Επιπλέον η πίεση του χρόνου και οι διαφορετικοί ρυθμοί εργασίας επηρέασαν την ομαλή εξέλιξη της παρέμβασης. Συγκεκριμένα, μία από τις τρεις ομάδες δυσκολεύτηκε στον συντονισμό και στη διαχείριση του χρόνου κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων, γεγονός που απαίτησε τη στενότερη υποστήριξη από την εκπαιδευτικό. Αντίθετα, όσον αφορά το παιδί που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού (ΔΑΦ), φαίνεται ότι η σαφής δομή των μαθησιακών κέντρων και η οπτικοποίηση των οδηγιών με τις κάρτες, το διευκόλυναν να ακολουθήσει τις οδηγίες της ομάδας και να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες.

Η αξιολόγηση των ασκήσεων με την χρήση εικονιδίων συναισθημάτων, ανέδειξε διαφοροποιημένη αποτίμηση ανά μαθησιακό κέντρο. Στο μαθησιακό κέντρο των Μαθηματικών, δύο ομάδες επέλεξαν το χαμογελαστό εικονίδιο, αξιολογώντας θετικά τις δραστηριότητες «Οι τροφές της κάμπιας» και «Η διαδρομή της κάμπιας» καθώς, όπως ανέφεραν, έμοιαζαν περισσότερο με παιχνίδι. Αντίθετα, η εργασία με τα μοτίβα έλαβε λυπημένο εικονίδιο και αξιολογήθηκε αρνητικά, γιατί δεν τους άρεσε. Στο μαθησιακό κέντρο της Δημιουργίας και Έκφρασης, δύο ομάδες αξιολόγησαν θετικά τις δραστηριότητες «Τρώω υγιεινά» και «Η ιστορία της κάμπιας με εικόνες», ενώ η τρίτη ομάδα αξιολόγησε αρνητικά τη δραστηριότητα «Δημιουργώ την κάμπια μου», καθώς δεν κατάφεραν να την ολοκληρώσουν. Όπως ανέφεραν η άσκηση ήταν δύσκολη και ο διαθέσιμος χρόνος δεν ήταν επαρκής. Στο τρίτο μαθησιακό κέντρο των ΤΠΕ, η αποτίμηση των εργασιών ήταν θετική από όλες τις ομάδες, με έμφαση στην τρίτη «Κατασκευή ιστορίας στο ScratchJr». Τα παιδιά ζήτησαν να ασχοληθούν με τη δραστηριότητα ξανά τις επόμενες μέρες ενώ παράλληλα πρότειναν δικές τους ιδέες για νέες εργασίες, γεγονός που υποδηλώνει αυξημένο ενδιαφέρον και ενεργό εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία.



Εικόνα 4: Δραστηριότητες και αξιολόγηση με τη χρήση εικονιδίων .

Στην εικόνα 4 φαίνεται μέρος των δραστηριοτήτων που αναπτύχθηκαν: από το μαθησιακό κέντρο των Μαθηματικών η πρώτη και η δεύτερη δραστηριότητα, από το μαθησιακό κέντρο ΤΠΕ η τρίτη δραστηριότητα, καθώς και η αξιολόγηση της διδακτικής εφαρμογής από τα ίδια τα παιδιά με τη χρήση εικονιδίων (emojis).

Συμπεράσματα και Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής υποδηλώνουν ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση μπορεί να υποστηρίξει την ενεργό συμμετοχή, την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και τη μάθηση μέσα από την εμπειρία σε μικτό τμήμα νηπιαγωγείου. Επιπλέον αναδεικνύουν τη σημασία του σχεδιασμού ολιστικών και συμπεριληπτικών δραστηριοτήτων στην προσχολική εκπαίδευση, με ιδιαίτερο ενδιαφέρον να παρουσιάζει το γεγονός ότι τα παιδιά συνεργάστηκαν, χωρίς να απαιτείται η συνεχής παρέμβαση της εκπαιδευτικού.

Μέσα από την συνεργατική μάθηση και την ουσιαστική εμπλοκή, τα παιδιά γνώρισαν έννοιες που σχετίζονταν με τη διατροφή, τα μαθηματικά και τις ΤΠΕ, αλληλεπιδρώντας με τα υλικά των μαθησιακών κέντρων και μαθαίνοντας μέσα από το παιχνίδι, (Dewey, 1938; Kolb, 1984). Παράλληλα, η προσαρμοσμένη τεχνική Think-Tac-Toe στη λογική του Station Rotation, επέτρεψε να συνδυαστεί η ελευθερία επιλογής με την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στα τρία μαθησιακά κέντρα και φαίνεται ότι ενίσχυσε την αυτονομία των παιδιών καθώς τους επέτρεψε να επιλέξουν δραστηριότητες, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και το γνωστικό τους επίπεδο (Gardner, 1983; Tomlinson, 2001). Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η δυνατότητα επιλογής, όταν παρέχεται μέσα σε ένα οργανωμένο και δομημένο πλαίσιο, συμβάλλει στην ενίσχυση της μαθησιακής εμπλοκής των παιδιών.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η διαπίστωση ότι η συνύπαρξη παιδιών διαφορετικής ηλικίας μέσα στις ομάδες, λειτούργησε ως μορφή γνωστικής υποστήριξης (*scaffolding*) από τα μεγαλύτερα νήπια προς τα προνήπια κατά την διάρκεια των εργασιών (Vygotsky, 1978), ενώ η εκπαιδευτικός διατήρησε κυρίως ενισχυτικό ρόλο. Η κατάκτηση της γνώσης υποστηρίχθηκε σε σημαντικό βαθμό από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία των παιδιών, επιβεβαιώνοντας ότι η μάθηση είναι μια κοινωνική διαδικασία.

Τέλος, αυτή η στοχευμένη εφαρμογή φαίνεται ότι προσφέρει σημαντικές ενδείξεις για το πεδίο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η μεθοδική χρήση οπτικοποιημένων καρτών και η σταθερότητα των σταθμών, δείχνει να προσέφερε ασφάλεια και καθοδήγηση (Anagnostopoulou et al., 2023; Tucker, 2021) ενώ παράλληλα συνέβαλε στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού. Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη διδακτική στρατηγική δείχνει ότι η διαφορετικότητα δεν αποτελεί εμπόδιο αλλά ότι μπορεί να αξιοποιηθεί ως πηγή μάθησης.

Τα ευρήματα που προέκυψαν από τη συνεχή παρατήρηση της εκπαιδευτικού, ενισχύθηκαν μέσω της τριγωνοποίησης των δεδομένων με την αξιοποίηση των έργων των παιδιών, των αναστοχαστικών συζητήσεων και των επισημάνσεων της Συμβούλου Εκπαίδευσης, οι οποίες λειτούργησαν ως εξωτερική πηγή δεδομένων για τη διασταύρωση των ευρημάτων και την ενίσχυση της αξιοπιστίας τους. Παρότι τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν, υποδηλώνουν ότι ο συνδυασμός της στρατηγικής των εναλλασσόμενων κέντρων μάθησης (Station Rotation) και της προσαρμοσμένης τεχνικής της Τρίλιζας (Think-Tac-Toe), μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός ευέλικτου και μαθητοκεντρικού περιβάλλοντος, σύμφωνου με τις αρχές του Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση. Παράλληλα, μπορεί να αποτελέσει μια λειτουργική πρόταση για την διαφοροποιημένη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο.

Ως βασικός περιορισμός της παρέμβασης αναγνωρίζεται το μικρό μέγεθος του δείγματος και η περιορισμένη χρονική διάρκεια της εφαρμογής της, στοιχεία που δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των συμπερασμάτων για τη μακροπρόθεσμη επίδραση του μοντέλου. Για τη μελλοντική εκπαιδευτική πράξη και έρευνα, προτείνεται η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθοδολογίας για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε ευρύτερο και πιο ετερογενές δείγμα σχολικών τάξεων, με παιδιά από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα και με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Επίσης η αύξηση του χρόνου ενασχόλησης των παιδιών στα μαθησιακά κέντρα σε 15-20 λεπτά καθώς και η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της μεθοδολογίας σε άλλα γνωστικά αντικείμενα της προσχολικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anagnostopoulou, V., García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., & Casillas Martín, S. (2023). *Enhancing Inclusion and Critical Thinking With Station Rotation Model: A Research Proposal*. In *The European Conference on Education 2023: Official Conference Proceedings* (pp. 669–677). The International Academic Forum. DOI: [10.22492/issn.2188-1162.2023.54](https://doi.org/10.22492/issn.2188-1162.2023.54)
- Carle, E. (2006). *Mia kampia poly peinasmeni*. Kaleidoskopio.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Institouto Ekpaideutikis Politikis. (2022). *Neo programma spoudon gia tin pro-scholiki ekpαιdefsi*. Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). *Early learning and child well-being: A study of five-year-olds*. OECD Publishing. DOI:[10.1787/3990407f-en](https://doi.org/10.1787/3990407f-en)
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). ASCD.
- Tucker, C. (2021, October 29). *The Station Rotation Model: Prioritize Differentiation, Student Agency & 4Cs of 21st-Century Learning*. Catlin Tucker.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Πέρα από την τεχνολογική υιοθέτηση: Ψηφιακή ηγεσία και σχολικός μετασχηματισμός στη δημόσια μέση εκπαίδευση της Κύπρου

Βαθούλα (Εύα) Στυλιανού

Εκπαιδευτικός Οικονομικών · MSc Εκπαίδευση, Ηγεσία και Διοίκηση, Πανεπιστήμιο Λεμεσού ORCID: 0009-0005-0188-0948 ·

Περίληψη

Η παρούσα ποιοτική μελέτη διερευνά τον τρόπο με τον οποίο στελέχη της δημόσιας μέσης εκπαίδευσης της Κύπρου αντιλαμβάνονται και ασκούν την ψηφιακή ηγεσία, καθώς και τις οργανωσιακές και θεσμικές συνθήκες που επηρεάζουν τον σχολικό ψηφιακό μετασχηματισμό. Τα δεδομένα προήλθαν από ημιδομημένες συνεντεύξεις με δέκα στελέχη (επτά διευθυντές και τρεις βοηθούς διευθυντές) και αναλύθηκαν με αναστοχαστική θεματική ανάλυση. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η ψηφιακή ηγεσία δεν εξαντλείται στη διαχείριση τεχνολογικών υποδομών: συγκροτείται μέσα από στρατηγικό όραμα, κουλτούρα εμπιστοσύνης, συνεργατική επαγγελματική μάθηση και συστηματική ανάπτυξη ικανοτήτων. Παράλληλα, οι πρακτικές παραμένουν άνισες και συχνά προσανατολισμένες στη διοικητική αποτελεσματικότητα, ενώ ο συγκεντρωτισμός, η περιορισμένη αυτονομία, οι πόροι και η αποσπασματική επιμόρφωση περιορίζουν τη μετάβαση από την ψηφιοποίηση στον παιδαγωγικό μετασχηματισμό. Προτείνεται ένα προσαρμοσμένο ερμηνευτικό πλαίσιο που αναδεικνύει την ψηφιακή ηγεσία ως ανθρώπινη, οργανωσιακή και θεσμικά ενσωματωμένη πρακτική.

Λέξεις-Κλειδιά: ψηφιακή ηγεσία, σχολικός μετασχηματισμός, οργανωσιακή κουλτούρα, επαγγελματική μάθηση, Κύπρος

Beyond technological adoption: Digital leadership and school transformation in Cyprus public secondary education

Abstract

This qualitative study explores how leaders in Cyprus public secondary education understand and enact digital leadership and how organisational and institutional conditions shape school digital transformation. Data were generated through semi-structured interviews with ten school leaders (seven principals and three vice-principals) and analysed using reflexive thematic analysis. Findings indicate that digital leadership extends beyond technology and infrastructure management. It is enacted through strategic vision, a trust-based culture, collaborative professional learning and sustained capacity building. At the same time, digital practices remain uneven and often prioritise administrative efficiency over pedagogical change. Centralisation, restricted school autonomy, resource constraints and fragmented professional development further limit the transition from digitisation to educational transformation. A contextualised interpretive framework is proposed, positioning digital leadership as a human, organisational and institutionally embedded practice. The study contributes

situated evidence from a small, centralised education system and highlights that sustainable transformation depends on coherent alignment between school-level agency and system-level support.

Key-words: digital leadership, school transformation, organisational culture, professional learning, Cyprus

1. Εισαγωγή

Η επιτάχυνση της ψηφιοποίησης επανέφερε στο προσκήνιο ένα κρίσιμο ερώτημα για την εκπαιδευτική ηγεσία: πότε η χρήση ψηφιακών εργαλείων μετατρέπεται σε ουσιαστικό σχολικό μετασχηματισμό; Η διάκριση δεν είναι σημασιολογική. Η ψηφιοποίηση μπορεί να βελτιώνει την επικοινωνία, την αρχειοθέτηση ή τη διοικητική ροή χωρίς να μεταβάλλει τις σχέσεις, τις παιδαγωγικές πρακτικές και τις οργανωσιακές ικανότητες του σχολείου. Αντίθετα, ο μετασχηματισμός προϋποθέτει αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο το σχολείο νοσηματοδοτεί τη μάθηση, οργανώνει τη συνεργασία και οικοδομεί συλλογική ικανότητα για διαρκή προσαρμογή.

Η διεθνής συζήτηση έχει μετακινηθεί από μια τεχνοκεντρική θεώρηση προς μια οικοσυστημική προσέγγιση. Ο ΟΟΣΑ υπογραμμίζει ότι τα ψηφιακά οικοσυστήματα αποτελούνται ταυτόχρονα από εργαλεία διοίκησης, εργαλεία διδασκαλίας και ανθρώπους που τους προσδίδουν παιδαγωγικό νόημα (OECD, 2023). Αντίστοιχα, η UNESCO (2023) θέτει ως κριτήρια την καταλληλότητα, την ισότητα, τη δυνατότητα κλιμάκωσης και τη βιωσιμότητα, επιμένοντας ότι η τεχνολογία οφείλει να υπηρετεί την ανθρώπινη αλληλεπίδραση. Ο ευρωπαϊκός σχεδιασμός συνδέει την ψηφιακή εκπαίδευση με θεσμική διακυβέρνηση, υποδομές, ικανότητες και συμπερίληψη και όχι μόνο με προμήθεια εξοπλισμού (European Commission, 2020; Council of the European Union, 2023).

Παρά τη διεύρυνση του πεδίου, η έρευνα για την ψηφιακή σχολική ηγεσία παραμένει εννοιολογικά κατακερματισμένη και συχνά περιορίζεται σε στιγμιότυπα ή σε συσχετίσεις ανάμεσα στις ικανότητες του διευθυντή και στη χρήση τεχνολογίας από τους εκπαιδευτικούς (Wollscheid et al., 2025). Η πρόσφατη ανασκόπηση των Nagel et al. (2026) εντοπίζει περιορισμένη ανάλυση του τρόπου με τον οποίο η ηγεσία ασκείται στην καθημερινή πράξη και ζητεί μεγαλύτερη προσοχή στο οργανωσιακό και κανονιστικό συγκείμενο. Το κενό είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε μικρά, συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπου η προσδοκία για καινοτομία συνυπάρχει με περιορισμένη σχολική αυτονομία.

Στην Κύπρο, πρόσφατη εμπειρική έρευνα έδειξε ότι τα ψηφιακά εργαλεία ενισχύουν κυρίως την επικοινωνία και τη διοικητική αποτελεσματικότητα, ενώ οι ελλείψεις υποδομών, η ανεπαρκής στοχευμένη επιμόρφωση και η ανάγκη συνεχούς υποστήριξης παραμένουν εμφανείς (Kafa, 2025). Η παρούσα μελέτη επεκτείνει αυτή τη συζήτηση, εξετάζοντας όχι απλώς τα οφέλη και τα εμπόδια των εργαλείων, αλλά τη σχέση ανά-

μεσα στο ηγετικό όραμα, τη σχολική κουλτούρα, τη συνεργατική μάθηση, την ανάπτυξη ικανοτήτων και το θεσμικό πλαίσιο. Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα είναι: Πώς αντιλαμβάνονται και ασκούν τα στελέχη της δημόσιας μέσης εκπαίδευσης την ψηφιακή ηγεσία και ποιες οργανωσιακές και θεσμικές συνθήκες διευκολύνουν ή περιορίζουν τον σχολικό ψηφιακό μετασχηματισμό;

2. Θεωρητικό και ερμηνευτικό πλαίσιο

2.1 Από την ψηφιοποίηση στην ηγεσία της οργανωσιακής αλλαγής

Η ψηφιακή ηγεσία δεν αποτελεί ξεχωριστό, τεχνικό παράρτημα της σχολικής ηγεσίας. Αφορά την ικανότητα προσανατολισμού της τεχνολογικής αλλαγής προς εκπαιδευτικούς σκοπούς, τη δημιουργία συνθηκών συμμετοχής και την κινητοποίηση της συλλογικής τεχνογνωσίας. Η οπτική αυτή συνδέεται με τις ισχυρές αρχές της επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας: καθορισμό κατεύθυνσης, ανάπτυξη ανθρώπων, ανασχεδιασμό της οργάνωσης και βελτίωση της διδασκαλίας (Leithwood et al., 2020). Στο ψηφιακό πεδίο, οι αρχές αυτές αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα, επειδή η αλλαγή είναι ταχεία, αβέβαιη και εξαρτάται από αλληλεπιδράσεις μεταξύ υποδομών, ικανοτήτων, πολιτικής και σχολικής κουλτούρας (Håkansson Lindqvist & Pettersson, 2019).

Η ύπαρξη οράματος είναι αναγκαία αλλά όχι επαρκής. Όταν το όραμα παραμένει ρητορικό ή ταυτίζεται με την απόκτηση συσκευών, η εφαρμογή καταλήγει αποσπασματική. Η ηγεσία χρειάζεται να μεταφράζει τον προσανατολισμό σε κοινά κριτήρια παιδαγωγικής αξίας, σε ρεαλιστικές προτεραιότητες και σε μηχανισμούς ανατροφοδότησης. Η σχετική βιβλιογραφία αναγνωρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη λειτουργεί ως κρίσιμος ενδιάμεσος μηχανισμός ανάμεσα στην ηγεσία και στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας (Dexter & Richardson, 2020; Nagel et al., 2026).

2.2 Κουλτούρα, συνεργασία και κατανεμημένη ικανότητα

Η ψηφιακή αλλαγή είναι κοινωνική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται χρόνο, ασφάλεια για πειραματισμό, πρόσβαση σε συναδελφική υποστήριξη και αναγνώριση της διαφορετικής αφετηρίας τους. Επομένως, η κουλτούρα εμπιστοσύνης δεν αποτελεί «ήπια» συμπληρωματική μεταβλητή, αλλά υποδομή της αλλαγής. Η συνεργατική ηγεσία, όταν νοείται ως σχεσιακή πρακτική και όχι ως απλή ανάθεση καθηκόντων, διευρύνει τη δυνατότητα του σχολείου να μαθαίνει, να συντονίζει πρωτοβουλίες και να διατηρεί τη μεταρρύθμιση πέρα από ένα πρόσωπο (Keravnos & Kafa, 2026). Η επαγγελματική μάθηση, συνεπώς, είναι αποτελεσματικότερη όταν εντάσσεται στην καθημερινή εργασία, συνδέεται με πραγματικά παιδαγωγικά προβλήματα και αξιοποιεί την εσωτερική εμπειρογνωμοσύνη.

Η διάσταση αυτή έχει και όρους ισότητας. Η τεχνολογία μπορεί να ενισχύσει την πρόσβαση, την ευελιξία και την εξατομίκευση, αλλά μπορεί επίσης να αναπαράγει αποκλεισμούς όταν η πρόσβαση, οι δεξιότητες και η υποστήριξη κατανέμονται άνισα.

Η πρόσφατη κυπριακή έρευνα για την ψηφιοποίηση και τη συμπερίληψη επιβεβαιώνει ότι οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να διαχειριστούν ταυτόχρονα την τεχνολογική αλλαγή και την ισότιμη συμμετοχή (Kafa et al., 2025). Άρα, η ποιότητα της ψηφιακής ηγεσίας κρίνεται και από το ποιοι μπορούν πράγματι να συμμετάσχουν στην αλλαγή.

2.3 Θεσμικό πλαίσιο και περιορισμένη αυτονομία

Η απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας αποκλειστικά στον διευθυντή αποπολιτικοποιεί τον μετασχηματισμό. Σε συγκεντρωτικά συστήματα, οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να καινοτομήσουν μέσα σε προκαθορισμένες διαδικασίες, περιορισμένη ευχέρεια διαχείρισης πόρων και πολλαπλές απαιτήσεις συμμόρφωσης. Η πρόσφατη βιβλιογραφία τονίζει την ανάγκη να εξετάζεται πώς η διακυβέρνηση, οι πολιτικές και οι ενδιαμέσσοι θεσμικοί φορείς καθορίζουν τι μπορούν και τι δεν μπορούν να πράξουν οι σχολικοί ηγέτες (Nagel et al., 2026). Η αναλυτική μονάδα, επομένως, δεν είναι ο «χαρισματικός ψηφιακός ηγέτης», αλλά η σχέση μεταξύ ηγετικής αυτενέργειας, συλλογικής ικανότητας και συστημικής υποστήριξης.

3. Μεθοδολογία

Η μελέτη υιοθέτησε ποιοτική, ερμηνευτική προσέγγιση, κατάλληλη για τη διερεύνηση των νοημάτων που αποδίδουν τα στελέχη στην ψηφιακή ηγεσία και των τρόπων με τους οποίους περιγράφουν την άσκησή της στο συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο. Το δείγμα περιλάμβανε δέκα στελέχη δημόσιων σχολείων μέσης εκπαίδευσης της Κύπρου: επτά διευθυντές και τρεις βοηθούς διευθυντές. Η επιλογή ήταν σκόπιμη, με κριτήριο την άμεση εμπλοκή των συμμετεχόντων στη διοίκηση της σχολικής μονάδας και στη διαχείριση διαδικασιών ψηφιακής αλλαγής.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Η μορφή αυτή επέτρεψε κοινό θεματικό προσανατολισμό και ταυτόχρονα διερεύνηση των διαφορετικών εμπειριών, αντιφάσεων και παραδειγμάτων που ανέκυσαν. Η ανάλυση ακολούθησε την αναστοχαστική θεματική ανάλυση των Braun και Clarke (2021, 2022). Η διαδικασία ήταν αναδρομική και επαναληπτική: εξοικείωση με το υλικό, αρχική κωδικοποίηση, ανάπτυξη υποψήφιων θεμάτων, έλεγχος και αναδιαμόρφωσή τους, ορισμός της αναλυτικής τους εστίασης και σύνθεση του ερμηνευτικού αφηγήματος. Τα θέματα δεν αντιμετωπίστηκαν ως απλές συχνότητες, αλλά ως συνεκτικές ερμηνευτικές κατασκευές που απαντούν στο ερευνητικό ερώτημα.

Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και βασίστηκε σε ενημερωμένη συγκατάθεση. Διασφαλίστηκαν η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμοποίηση των δεδομένων με κωδικούς P1–P10, ενώ τα υπογεγραμμένα έντυπα συγκατάθεσης φυλάχθηκαν χωριστά από το αναλυτικό υλικό. Για την παρούσα συμπυκνωμένη εκδοχή τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ως θεματικές συνθέσεις, χωρίς στοιχεία που θα μπορούσαν να διευκολύνουν την αναγνώριση συμμετεχόντων ή σχολείων.

4. Ευρήματα

Η ανάλυση συγκροτήθηκε σε πέντε αλληλένδετους θεματικούς άξονες. Η διάκριση εξυπηρετεί την αναλυτική σαφήνεια, χωρίς να υποδηλώνει ότι οι άξονες λειτουργούν ανεξάρτητα. Αντίθετα, οι αφηγήσεις των στελεχών ανέδειξαν μια αλυσίδα αλληλεξάρτησης: το όραμα επηρεάζει την κουλτούρα, η κουλτούρα τη συνεργασία και την επαγγελματική μάθηση, και αυτές με τη σειρά τους τη συλλογική ικανότητα του σχολείου να μετασχηματίζει τις πρακτικές του.

Θεματικός άξονας	Κύριο εύρημα	Αναλυτική σημασία
Αντιλήψεις για την ψηφιακή ηγεσία	Η ψηφιακή ηγεσία νοηματοδοτείται ως πολυδιάστατη διαδικασία που συνδέει όραμα, κουλτούρα, διαχείριση αλλαγής, υποστήριξη ανθρώπων και συνεργασία.	Μετατόπιση από την τεχνική επάρκεια στην εκπαιδευτική και οργανωσιακή ηγεσία.
Πρακτικές ψηφιακής ηγεσίας	Οι ψηφιακές πρακτικές είναι άνισες. Η διοικητική χρήση και η επικοινωνία εμφανίζονται πιο εδραιωμένες από τη συστηματική παιδαγωγική αξιοποίηση.	Κίνδυνος ψηφιακής συμμόρφωσης χωρίς μετασχηματισμό της μάθησης.
Συνεργασία και οργανωσιακή μάθηση	Η συναδελφική υποστήριξη, η ανταλλαγή πρακτικών και η διαρκής επαγγελματική μάθηση λειτουργούν ως βασικοί μηχανισμοί ανάπτυξης ικανότητας.	Η αλλαγή καθίσταται συλλογική και λιγότερο εξαρτημένη από μεμονωμένα πρόσωπα.
Προκλήσεις ενσωμάτωσης	Υποδομές, χρόνος, πόροι, διαφοροποιημένες ψηφιακές ικανότητες, επιφυλάξεις απέναντι στην αλλαγή και αποσπασματική επιμόρφωση περιορίζουν τη συνέχεια.	Τα εμπόδια είναι οργανωσιακά και συστημικά, όχι μόνο ατομικά.
Θεσμικό πλαίσιο	Ο συγκεντρωτισμός, η περιορισμένη αυτονομία και η γραφειοκρατική επιβάρυνση διαμορφώνουν τα όρια της σχολικής πρωτοβουλίας.	Η ηγετική αυτενέργεια είναι υπαρκτή αλλά θεσμικά εξαρτημένη.

Πίνακας 1. Συνοπτική αποτύπωση των πέντε θεματικών αξόνων της ανάλυσης.

4.1 Η ψηφιακή ηγεσία ως πολυδιάστατη διαδικασία

Οι συμμετέχοντες δεν περιόρισαν την ψηφιακή ηγεσία στη γνώση εφαρμογών ή στη διαχείριση εξοπλισμού. Την περιέγραψαν ως σύνθεση κατεύθυνσης, συντονισμού,

παρακίνησης και έμπρακτης υποστήριξης. Το όραμα αναδείχθηκε ως αφετηρία, επειδή παρέχει κοινό προσανατολισμό και συνδέει τις τεχνολογικές επιλογές με τις ανάγκες του σχολείου. Η πραγμάτωσή του, όμως, εξαρτάται από την ικανότητα της ηγεσίας να δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης, να αναγνωρίζει τον φόβο ή την αβεβαιότητα και να αντιμετωπίζει το λάθος ως μέρος της μάθησης. Το εύρημα αναδεικνύει μια ανθρωποκεντρική αντίληψη: η τεχνολογία δεν ηγείται της αλλαγής· οι άνθρωποι τη νοηματοδοτούν, τη διαπραγματεύονται και την ενσωματώνουν.

4.2 Άνισες πρακτικές και διοικητική υπεροχή

Οι πρακτικές ψηφιακής ηγεσίας δεν εμφανίστηκαν ομοιόμορφες. Η χρήση ψηφιακών μέσων για επικοινωνία, οργάνωση, διακίνηση πληροφοριών και διοικητική διεκπεραίωση ήταν περισσότερο παγιωμένη. Αντίθετα, η συστηματική σύνδεση της τεχνολογίας με τον ανασχεδιασμό της διδασκαλίας, την παρακολούθηση της μάθησης και τη διαφοροποίηση ήταν λιγότερο συνεκτική. Η ασυμμετρία αυτή δεν ισοδυναμεί με απουσία καινοτομίας· δείχνει ότι η καινοτομία παραμένει συχνά τοπική, προσωποκεντρική και ευάλωτη. Όταν η χρήση ψηφιακών συστημάτων καθοδηγείται κυρίως από απαιτήσεις καταγραφής και συμμόρφωσης, η οργανωσιακή ενέργεια μετατοπίζεται από την παιδαγωγική διερεύνηση προς τη διαχείριση διαδικασιών.

4.3 Συνεργασία και επαγγελματική μάθηση ως μηχανισμοί αλλαγής

Η συνεργασία αναδείχθηκε ως ο βασικός μηχανισμός μέσω του οποίου η ατομική γνώση μετατρέπεται σε οργανωσιακή ικανότητα. Η ανταλλαγή πρακτικών, η άτυπη υποστήριξη από συναδέλφους με μεγαλύτερη εμπειρία και η συλλογική επίλυση προβλημάτων μειώνουν την αβεβαιότητα και επιταχύνουν την υιοθέτηση. Τα δεδομένα, ωστόσο, δεν υποστηρίζουν μια εξιδανικευμένη εικόνα συνεργασίας. Χωρίς προστατευμένο χρόνο, σαφή εστίαση και ανατροφοδότηση, η συνεργασία κινδυνεύει να παραμείνει περιστασιακή. Η ηγετική συμβολή βρίσκεται, επομένως, στη θεσμοποίηση ευκαιριών μάθησης και στη διασύνδεση της επιμόρφωσης με τις πραγματικές ανάγκες της σχολικής μονάδας, όχι απλώς στην προώθηση εξωτερικών σεμιναρίων.

4.4 Οργανωσιακά και τεχνικά εμπόδια

Οι περιορισμοί αφορούσαν την επάρκεια και αξιοπιστία των υποδομών, τη διαθεσιμότητα πόρων, τον χρόνο, τις διαφορετικές αφετηρίες ψηφιακής επάρκειας και την επιφύλαξη απέναντι στην αλλαγή. Το κρίσιμο εύρημα είναι ότι οι διαστάσεις αυτές αλληλοενισχύονται. Ανεπαρκής υποδομή αποθαρρύνει τον πειραματισμό· γενική επιμόρφωση χωρίς συνέχεια δεν μετατρέπεται σε πρακτική· πίεση χρόνου ευνοεί την επιστροφή σε οικείες ρουτίνες. Συνεπώς, η ερμηνεία της περιορισμένης χρήσης ως «αντίσταση των εκπαιδευτικών» είναι ανεπαρκής. Η αλλαγή απαιτεί συνδυασμένη παρέμβαση σε πόρους, υποστήριξη, χρόνο, κίνητρα και σχολικές σχέσεις.

4.5 Θεσμικός συγκεντρωτισμός και όρια της αυτενέργειας

Το θεσμικό πλαίσιο διαπερνούσε όλους τους προηγούμενους άξονες. Η περιορισμένη αυτονομία στη διαχείριση πόρων, στην προσαρμογή προτεραιοτήτων και στην οργάνωση της επαγγελματικής μάθησης περιόριζε τη δυνατότητα των στελεχών να μετατρέψουν το όραμα σε συνεκτική στρατηγική. Παράλληλα, οι διοικητικές απαιτήσεις ενίσχυαν τη χρήση της τεχνολογίας ως μέσου αποδοτικότερης συμμόρφωσης. Τα στελέχη διατηρούν περιθώρια πρωτοβουλίας, ιδίως στη δημιουργία κουλτούρας και δικτύων συνεργασίας, αλλά η πρωτοβουλία αυτή δεν μπορεί να υποκαταστήσει σταθερούς πόρους, συνεκτική πολιτική και θεσμικά κατοχυρωμένη υποστήριξη.

5. Συζήτηση

Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η ψηφιακή σχολική ηγεσία είναι σύνθετη και συγκειμενικά ενσωματωμένη. Συμφωνούν με τη διεθνή μετατόπιση από την τεχνολογική επάρκεια προς τις ανθρώπινες, σχεσιακές και οργανωσιακές διαστάσεις (Wollscheid et al., 2025; Nagel et al., 2026), αλλά προσθέτουν μια κρίσιμη ανάγνωση: σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα, η ψηφιακή ηγεσία ασκείται μέσα σε διαρκή ένταση μεταξύ μετασχηματιστικής φιλοδοξίας και διοικητικής συμμόρφωσης. Η ένταση αυτή εξηγεί γιατί η ψηφιακή χρήση μπορεί να διευρύνεται χωρίς ανάλογη αλλαγή στη διδασκαλία και στην οργανωσιακή μάθηση.

Η διάκριση ανάμεσα σε ψηφιοποίηση και μετασχηματισμό αποτελεί τον βασικό θεωρητικό ισχυρισμό της μελέτης. Η ψηφιοποίηση αφορά τη μεταφορά υφιστάμενων διαδικασιών σε ψηφιακά μέσα. Ο μετασχηματισμός απαιτεί αναθεώρηση σκοπών, ρόλων και σχέσεων. Από αυτή την άποψη, η διοικητική αποτελεσματικότητα είναι αναγκαία, αλλά δεν αποτελεί από μόνη της δείκτη εκπαιδευτικής αλλαγής. Η υπερίσχυση διοικητικών χρήσεων που καταγράφηκε στη μελέτη συνάδει με τα ευρήματα του Kafa (2025) για την Κύπρο. Η παρούσα ανάλυση, όμως, ερμηνεύει το φαινόμενο ως οργανωσιακό και θεσμικό αποτέλεσμα και όχι μόνο ως έλλειμμα δεξιοτήτων.

Δεύτερον, τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι η ανάπτυξη ικανότητας είναι συλλογική. Το όραμα αποκτά πρακτική ισχύ μόνο όταν μεταφράζεται σε κουλτούρα ασφάλειας, συνεργατική επαγγελματική μάθηση και κατανεμημένη εμπειρογνωμοσύνη. Η θέση αυτή συνδέεται με τη σχεσιακή αντίληψη της συνεργατικής ηγεσίας (Keravnos & Kafa, 2026) και με την αναθεωρημένη αρχή ότι η επιτυχημένη ηγεσία αναπτύσσει ανθρώπους και ανασχεδιάζει οργανωσιακές συνθήκες (Leithwood et al., 2020). Η ηγεσία, επομένως, δεν «εφαρμόζει» μόνη της την ψηφιακή αλλαγή· συγκροτεί τις συνθήκες μέσα στις οποίες η σχολική κοινότητα μπορεί να τη συνδιαμορφώσει.

Τρίτον, η θεσμική διάσταση μετατοπίζει την ευθύνη από το άτομο προς το σύστημα χωρίς να ακυρώνει την ηγετική αυτενέργεια. Το προτεινόμενο πλαίσιο αποτυπώνει αυτή τη διπλή συνθήκη: Ψηφιακή ηγεσία → όραμα → οργανωσιακή κουλτούρα → συνεργασία και επαγγελματική μάθηση → ανάπτυξη ικανότητας → σχολικός ψηφια-

κός μετασχηματισμός. Η ακολουθία δεν είναι γραμμική· κάθε στάδιο τροφοδοτεί αναδρομικά τα προηγούμενα. Σε όλη τη διαδικασία, το θεσμικό πλαίσιο — συγκεντρωτισμός, βαθμός αυτονομίας και διαθεσιμότητα πόρων— λειτουργεί ως διαρκής συνθήκη που διευρύνει ή στενεύει το πεδίο δράσης.

Προσαρμοσμένο ερμηνευτικό πλαίσιο

Ψηφιακή ηγεσία → Όραμα → Κουλτούρα → Συνεργασία & επαγγελματική μάθηση → Ανάπτυξη ικανότητας → Σχολικός ψηφιακός μετασχηματισμός
Διαπεραστική συνθήκη: Θεσμικό πλαίσιο (συγκεντρωτισμός – αυτονομία – πόροι)

Σχήμα 1. Προσαρμοσμένο ερμηνευτικό πλαίσιο ψηφιακής ηγεσίας και σχολικού μετασχηματισμού.

6. Επιπτώσεις για πολιτική και πρακτική

Η πρακτική αξία των ευρημάτων βρίσκεται στη μετάβαση από μεμονωμένες δράσεις σε συνεκτικό σύστημα υποστήριξης. Πρώτον, κάθε σχολική μονάδα χρειάζεται σχέδιο ψηφιακού μετασχηματισμού με σαφείς παιδαγωγικούς στόχους, κριτήρια ισότιμης συμμετοχής και μηχανισμούς ανατροφοδότησης. Δεύτερον, η επαγγελματική μάθηση πρέπει να είναι συνεχής, διαφοροποιημένη και ενταγμένη στην πράξη, με χρόνο για συνεργασία και αξιοποίηση εσωτερικών δικτύων υποστήριξης. Τρίτον, η ανάπτυξη των στελεχών χρειάζεται να συνδυάζει στρατηγική ηγεσία, παιδαγωγική αξιοποίηση δεδομένων, διαχείριση αλλαγής και ηθική-συμπεριληπτική χρήση της τεχνολογίας.

Σε επίπεδο συστήματος, απαιτείται μεγαλύτερη συνοχή ανάμεσα στις πολιτικές, στις υποδομές, στην τεχνική υποστήριξη και στην επιμόρφωση. Η παροχή εξοπλισμού χωρίς οργανωσιακή ανάπτυξη μεταφέρει το βάρος της εφαρμογής στο σχολείο χωρίς αντίστοιχη δυνατότητα δράσης. Αντίστοιχα, η προσδοκία καινοτομίας χωρίς λειτουργικά περιθώρια αυτονομίας παράγει συμβολική συμμόρφωση. Η πολιτική οφείλει, συνεπώς, να διευρύνει την υπεύθυνη σχολική αυτενέργεια, να εγγυάται ελάχιστα επίπεδα πόρων και να αξιολογεί όχι μόνο τη χρήση πλατφορμών, αλλά την επίδραση στη μάθηση, στη συνεργασία και στη συμπερίληψη.

7. Περιορισμοί και συμπεράσματα

Η μελέτη είναι ερμηνευτική και βασίζεται σε μικρό, σκόπιμο δείγμα δέκα στελεχών δημόσιας μέσης εκπαίδευσης. Δεν επιδιώκει στατιστική γενίκευση, αλλά αναλυτική εμβάθυνση σε ένα συγκεκριμένο συγκείμενο. Οι αφηγήσεις αποτυπώνουν τις οπτικές των στελεχών και δεν περιλαμβάνουν άμεση παρατήρηση πρακτικών ή τις οπτικές εκπαιδευτικών και μαθητών. Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αξιοποιήσει πολλαπλές πηγές δεδομένων, συγκριτικά σχέδια μεταξύ σχολείων και διαχρονική παρακολούθηση της οργανωσιακής αλλαγής.

Παρά τους περιορισμούς, τα ευρήματα συγκροτούν ένα συνεκτικό συμπέρασμα: η ψηφιακή ηγεσία δεν είναι τεχνολογική ιδιότητα ενός στελέχους, αλλά συλλογική ικα-

νότητα που οικοδομείται μέσα σε συγκεκριμένες σχέσεις και θεσμικές συνθήκες. Ό-
ραμα χωρίς κουλτούρα παραμένει διακήρυξη· επιμόρφωση χωρίς χρόνο και συνέχεια
παραμένει γεγονός· τεχνολογία χωρίς παιδαγωγικό σκοπό παραμένει εργαλείο διοι-
κητικής προσαρμογής. Ο ουσιαστικός σχολικός μετασχηματισμός προϋποθέτει ευθυ-
γράμμιση ανθρώπων, οργανωσιακών διαδικασιών και συστημικής πολιτικής. Για τη
δημόσια εκπαίδευση της Κύπρου, η πρόκληση δεν είναι απλώς να γίνει περισσότερο
ψηφιακή, αλλά να καταστεί ικανότερη να μαθαίνει, να συνεργάζεται και να μετασχη-
ματίζεται με παιδαγωγική συνέπεια και κοινωνική ευθύνη.

Δηλώσεις

Προέλευση της μελέτης: Το άρθρο αποτελεί επεξεργασμένη και συμπυκνωμένη εκ-
δοχή της μεταπτυχιακής διατριβής της συγγραφέως στο MSc «Εκπαίδευση, Ηγεσία
και Διοίκηση» του Πανεπιστημίου Λεμεσού.

Χρηματοδότηση: Η έρευνα δεν έλαβε εξωτερική χρηματοδότηση.

Σύγκρουση συμφερόντων: Η συγγραφέας δηλώνει ότι δεν υπάρχει σύγκρουση συμ-
φερόντων.

Δήλωση χρήσης εργαλείων TN: Χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης
αποκλειστικά για γλωσσική, δομική και μορφοποιητική υποστήριξη. Η συγγραφέας
έλεγε και ενέκρινε το τελικό κείμενο και φέρει την πλήρη ευθύνη για την ακρίβεια,
τις παραπομπές, την ερμηνεία και την πρωτοτυπία του.

Βιβλιογραφία

- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in
(reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–
352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Council of the European Union. (2023). Council Recommendation of 23 November
2023 on the key enabling factors for successful digital education and training.
Official Journal of the European Union. [https://eur-
lex.europa.eu/eli/C/2024/1115/oj](https://eur-lex.europa.eu/eli/C/2024/1115/oj)
- Dexter, S., & Richardson, J. W. (2020). What does technology integration research
tell us about the leadership of technology? *Journal of Research on Technology
in Education*, 52(1), 17–36. <https://doi.org/10.1080/15391523.2019.1668316>
- European Commission. (2020). Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting
education and training for the digital age (COM/2020/624 final). [https://eur-
lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0624](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0624)

- Håkansson Lindqvist, M., & Pettersson, F. (2019). Digitalization and school leadership: On the complexity of leading for digitalization in school. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 36(3), 218–230. <https://doi.org/10.1108/IJILT-11-2018-0126>
- Kafa, A. (2025). Exploring integration aspects of school leadership in the context of digitalization and artificial intelligence. *International Journal of Educational Management*, 39(8), 98–115. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2024-0703>
- Kafa, A., Zembylas, M., & Kazi, M. (2025). Fostering inclusion through digitalisation: Insights from a post-pandemic study of school leaders in Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/17411432251383056>
- Keravnos, N., & Kafa, A. (2026). Beyond the school principal: Collaborative leadership as relational practice in school improvement. *School Leadership & Management*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13632434.2026.2693571>
- 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>
- Nagel, I., Haugsbakken, H., Pettersson, F., & Håkansson Lindqvist, M. (2026). Digitalization and school leadership: A scoping review. *Frontiers in Education*, 11, Article 1828426. <https://doi.org/10.3389/educ.2026.1828426>
- OECD. (2023). *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education—A tool on whose terms?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- Wollscheid, S., Tømte, C. E., Egeberg, G. C., Karlstrøm, H., & Fossum, L. W. (2025). Research trends on digital school leadership over time: Science mapping and content analysis. *Education and Information Technologies*, 30, 747–778. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12909-3>

**Αναπαραστάσεις των Ρομά στα γλωσσικά εκπαιδευτικά εγχειρίδια:
Κριτική ανάλυση του εκπαιδευτικού υλικού «Μιλώ και γράφω ελληνικά»**

Ευαγγελία Βρανά, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Το παρόν άρθρο διερευνά τις αναπαραστάσεις των Ρομά μέσα από την ανάλυση του γλωσσικού εκπαιδευτικού υλικού «Μιλώ και γράφω ελληνικά», το οποίο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο προγραμμάτων εκπαίδευσης μαθητών Ρομά. Εξετάζονται οι τρόποι με τους οποίους κατασκευάζονται πολιτισμικές και κοινωνικές ταυτότητες, οι ετεροπροσδιορισμοί που αποδίδονται στους Ρομά, καθώς και η σχέση τους με την εκπαίδευση και την ευρύτερη κοινωνία. Μέσα από ποιοτική ανάλυση περιεχομένου αναδεικνύεται ότι το εκπαιδευτικό υλικό κινείται ανάμεσα στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στην αναπαραγωγή στερεοτυπικών αναπαραστάσεων. Παράλληλα, επισημαίνεται η τάση εξιδανίκευσης της παράδοσης και η έμφαση σε συγκεκριμένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, γεγονός που δύναται να συμβάλει στη συγκρότηση μιας ομογενοποιημένης και ουσιοκρατικής εικόνας για τους Ρομά. Το άρθρο καταλήγει στην ανάγκη επαναπροσδιορισμού του τρόπου παραγωγής γλωσσικού εκπαιδευτικού υλικού, ώστε να λαμβάνεται υπόψη η εσωτερική ετερογένεια των κοινοτήτων Ρομά και να αποφεύγονται πρακτικές πολιτισμικής ουσιοκρατίας.

Λέξεις-κλειδιά: Ρομά, αναπαραστάσεις, εκπαιδευτικά εγχειρίδια, διαπολιτισμική εκπαίδευση, ταυτότητα, στερεότυπα

Abstract

This article investigates the representations of Roma people through the analysis of the language teaching material “*I Speak and Write Greek*”, which was developed within the framework of educational programs for Roma students. The study examines the ways in which cultural and social identities are constructed, the hetero-identifications attributed to Roma people, as well as their relationship with education and wider society. Through qualitative content analysis, it is revealed that the educational material moves between the principles of intercultural education and the reproduction of stereotypical representations. At the same time, the study highlights the tendency to idealize tradition and emphasize specific cultural characteristics, a fact that may contribute to the construction of a homogenized and essentialist image of Roma people. The article concludes by emphasizing the need to redefine the production of language teaching materials in order to take into account the internal heterogeneity of Roma communities and avoid practices of cultural essentialism.

Key-words: Roma, representations, educational textbooks, intercultural education, identity, stereotypes

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από αυξανόμενη πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών ικανών να ανταποκριθούν στις ανάγκες διαφορετικών μαθητικών πληθυσμών (Δαμανάκης, 1997· Cummins, 2005). Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση των μαθητών Ρομά αποτελεί ένα από τα πλέον σύνθετα και πολυσυζητημένα ζητήματα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς συνδέεται με φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού, σχολικής διαρροής και άνισης πρόσβασης στην εκπαίδευση (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007).

Παρά τη μακρόχρονη ιστορική παρουσία των Ρομά στον ελλαδικό χώρο, εξακολουθούν να αντιμετωπίζονται ως «διαφορετικοί» ή «περιθωριακοί», ενώ οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που συγκροτούνται γύρω από αυτούς βασίζονται συχνά σε στερεοτυπικές και γενικευτικές αντιλήψεις (Τρουμπέτα, 2008). Οι αναπαραστάσεις αυτές αναπαράγονται όχι μόνο στον δημόσιο λόγο και στα μέσα ενημέρωσης, αλλά και στο εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω των σχολικών εγχειριδίων και του διδακτικού υλικού (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

Τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια δεν αποτελούν ουδέτερα μέσα μετάδοσης γνώσεων. Αντίθετα, λειτουργούν ως μηχανισμοί κατασκευής κοινωνικών και πολιτισμικών νοημάτων, συμβάλλοντας στη συγκρότηση συγκεκριμένων ταυτοτήτων και αναπαραστάσεων (Apple, 1993· Bernstein, 1990). Μέσα από το περιεχόμενό τους προβάλλονται πρότυπα, αξίες και πολιτισμικές ιεραρχήσεις που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους «άλλους». Στην περίπτωση των μαθητών Ρομά, η σημασία του εκπαιδευτικού υλικού καθίσταται ακόμη μεγαλύτερη, καθώς συνδέεται άμεσα με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και την ένταξη στο σχολικό περιβάλλον (Γκότοβος, 2002).

Στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση παιδιών Ρομά δημιουργήθηκε το γλωσσικό εκπαιδευτικό υλικό «Μιλώ και γράφω ελληνικά», με στόχο τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και τη διευκόλυνση της σχολικής ένταξης των μαθητών. Το υλικό αυτό αξιοποιεί στοιχεία της πολιτισμικής ταυτότητας των Ρομά και επιχειρεί να δημιουργήσει ένα περισσότερο οικείο μαθησιακό περιβάλλον (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007). Ωστόσο, προκύπτει το ερώτημα κατά πόσο οι αναπαραστάσεις που προβάλλονται μέσα από αυτό αποτυπώνουν την πολυπλοκότητα και την εσωτερική ετερογένεια των κοινοτήτων Ρομά ή αν οδηγούν στην αναπαραγωγή στερεοτύπων και πολιτισμικής ουσιοκρατίας (Τρουμπέτα, 2008).

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η διερεύνηση των αναπαραστάσεων των Ρομά μέσα από την ανάλυση του συγκεκριμένου γλωσσικού εκπαιδευτικού υλικού. Ειδικότερα, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται τα πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των Ρομά, οι σχέσεις τους με την εκπαίδευση και την ευρύτερη κοινωνία, καθώς και οι ετεροπροσδιορισμοί που αποδίδονται σε αυτούς. Παράλληλα, επιχειρείται να αναδειχθούν οι αντιφάσεις που προκύπτουν ανάμεσα στις αρχές της διαπολιτισμικής

εκπαίδευσης και στις αναπαραστάσεις που συγκροτούνται μέσα από το εκπαιδευτικό υλικό.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η ταυτότητα των Ρομά αποτελεί ένα σύνθετο και πολυδιάστατο ζήτημα, καθώς διαμορφώνεται μέσα από διαδικασίες αυτοπροσδιορισμού και ετεροπροσδιορισμού. Οι αναπαραστάσεις που συγκροτούνται γύρω από τους Ρομά βασίζονται συχνά σε στερεοτυπικές αντιλήψεις, οι οποίες τείνουν να αποκτούν οικουμενικό χαρακτήρα και να παρουσιάζουν τους Ρομά ως μια ενιαία και πολιτισμικά ομοιογενή πληθυσμιακή ομάδα (Τρουμπέτα, 2008· Βαξεβάνογλου, 2001).

Η ταυτότητα δεν νοείται ως σταθερή και προκαθορισμένη οντότητα, αλλά ως δυναμική και κοινωνικά διαμεσολαβημένη διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από ιστορικά, πολιτισμικά και πολιτικά συμφραζόμενα (Hall, 1996). Στην περίπτωση των Ρομά, οι διαδικασίες αυτοπροσδιορισμού και ετεροπροσδιορισμού αποτυπώνουν σχέσεις εξουσίας και κοινωνικής ιεράρχησης, καθώς η κυρίαρχη κοινωνία επιβάλλει συχνά κατηγοριοποιήσεις που οδηγούν σε στιγματισμό και αποκλεισμό (Γκότοβος, 2002· Πλεξουσάκη, 2011).

Η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι οι κυρίαρχες αναπαραστάσεις των Ρομά συνδέονται με χαρακτηριστικά όπως η περιπλάνηση, η φτώχεια, η κοινωνική περιθωριοποίηση και η πολιτισμική απόκλιση (Τρουμπέτα, 2008). Οι αναπαραστάσεις αυτές διαμορφώνονται ιστορικά μέσα από επιστημονικούς, πολιτικούς και κοινωνικούς λόγους, οι οποίοι κατασκευάζουν μια εικόνα των Ρομά ως «διαφορετικών» σε σχέση με τον κυρίαρχο πληθυσμό. Παράλληλα, συχνά παραβλέπεται η κοινωνική και πολιτισμική ετερογένεια που χαρακτηρίζει τις επιμέρους ομάδες Ρομά (Βαξεβάνογλου, 2001).

Ιδιαίτερη σημασία έχει και ο τρόπος με τον οποίο οι πολιτισμικές πρακτικές των Ρομά παρουσιάζονται ως σταθερά και αμετάβλητα χαρακτηριστικά της «φύσης» τους. Στοιχεία όπως η οικογένεια, η συλλογικότητα, η γλώσσα, η θρησκευτικότητα και η μετακίνηση προβάλλονται συχνά ως ουσιοκρατικά γνωρίσματα, αποσιωπώντας τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις και τις αλλαγές που συντελούνται στο εσωτερικό των κοινοτήτων Ρομά (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996· Χρονάκη, 2013).

Οι όροι «Τσιγγάνος», «Γύφτος» και «Αθίγγανος» συγκροτήθηκαν ιστορικά μέσα από λόγους εξουσίας και κοινωνικής κατηγοριοποίησης, μεταφέροντας συχνά αρνητικές ή υποτιμητικές συνδηλώσεις (Τρουμπέτα, 2008). Αντίθετα, ο όρος «Ρομά» θεωρείται περισσότερο πολιτικά και κοινωνικά αποδεκτός, καθώς επιχειρεί να απομακρυνθεί από στερεοτυπικές και ρατσιστικές αποχρώσεις (Γκότοβος, 2002).

Εκπαιδευτικά εγχειρίδια και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια αποτελούν βασικό μέσο συγκρότησης και μετάδοσης της σχολικής γνώσης, ενώ παράλληλα λειτουργούν ως φορείς ιδεολογίας και κοινωνικών αναπαραστάσεων. Μέσα από το περιεχόμενό τους προβάλλονται πρότυπα, αξίες και

πολιτισμικές ιεραρχήσεις που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τόσο τον εαυτό τους όσο και τους «άλλους» (Apple, 1993· Bernstein, 1990). Συνεπώς, τα σχολικά εγχειρίδια δεν αποτελούν ουδέτερα παιδαγωγικά εργαλεία, αλλά συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία κατασκευής κοινωνικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων.

Η εκπαίδευση σε σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες καλείται να ανταποκριθεί στις ανάγκες μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά, γλωσσικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Στο πλαίσιο αυτό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναπτύχθηκε ως παιδαγωγική προσέγγιση που στοχεύει στην ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξάρτητα από την πολιτισμική ή εθνοτική τους προέλευση (Δαμανάκης, 1997).

Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν η αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας, η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η αλληλεπίδραση μεταξύ πολιτισμικών ομάδων και η αποδόμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Γκότοβος, 2002).

Σύμφωνα με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, η πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά ως στοιχείο που μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης (Cummins, 2005). Η αναγνώριση και η ενδυνάμωση της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών θεωρείται βασική προϋπόθεση για την ομαλή σχολική ένταξη και τη σχολική επιτυχία.

Ωστόσο, η ενσωμάτωση πολιτισμικών στοιχείων στα εκπαιδευτικά εγχειρίδια δεν αποτελεί πάντοτε ουδέτερη διαδικασία. Συχνά παρατηρείται η τάση παρουσίας πολιτισμικών ομάδων μέσα από εξιδανικευμένες ή στερεοτυπικές εικόνες, οι οποίες οδηγούν σε πολιτισμική ουσιοκρατία και κατηγοριοποίηση (Τρουμπέτα, 2008). Η πολιτισμική διαφορετικότητα παρουσιάζεται πολλές φορές ως σταθερό και αμετάβλητο χαρακτηριστικό συγκεκριμένων ομάδων, γεγονός που ενδέχεται να ενισχύει τη διαδικασία κοινωνικού αποκλεισμού αντί να συμβάλλει στην ουσιαστική ένταξη.

Η περίπτωση των μαθητών Ρομά παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς η σχολική τους φοίτηση συνδέεται διαχρονικά με υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής, κοινωνικού αποκλεισμού και περιορισμένης πρόσβασης στην εκπαίδευση (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007). Στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση παιδιών Ρομά δημιουργήθηκε το γλωσσικό εκπαιδευτικό υλικό «Μιλώ και γράφω ελληνικά», με στόχο τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και τη διευκόλυνση της σχολικής ένταξης των μαθητών.

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό επιχειρεί να αξιοποιήσει στοιχεία της πολιτισμικής ταυτότητας των Ρομά, προκειμένου να δημιουργήσει ένα περισσότερο οικείο και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον. Παράλληλα, επιδιώκει να ενισχύσει τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία μέσω της αναγνώρισης της πολιτισμικής τους ιδιαιτερότητας.

Ωστόσο, όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, η παρουσίαση πολιτισμικών στοιχείων στα εκπαιδευτικά εγχειρίδια συχνά συνοδεύεται από γενικεύσεις και στερεοτυπικές αναπαραστάσεις, οι οποίες κατασκευάζουν τις πολιτισμικές ομάδες ως ομοιογενείς και στατικές (Apple, 1993· Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Ως αποτέλεσμα, ενώ τα εγχειρίδια επιχειρούν να προωθήσουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενδέχεται ταυτόχρονα να αναπαράγουν λόγους διαφοροποίησης και αποκλεισμού.

Η κριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών εγχειριδίων καθίσταται επομένως ιδιαίτερα σημαντική, καθώς επιτρέπει την ανάδειξη των ιδεολογικών παραδοχών και των κοινωνικών αναπαραστάσεων που ενσωματώνονται σε αυτά. Μέσα από την ανάλυση του γλωσσικού εκπαιδευτικού υλικού «Μιλώ και γράφω ελληνικά» επιχειρείται να διερευνηθεί κατά πόσο οι αναπαραστάσεις των Ρομά συμβάλλουν στην αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας ή αν τελικά αναπαράγουν στερεοτυπικές και ουσιοκρατικές προσεγγίσεις για την ταυτότητά τους.

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα βασίζεται στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και εξετάζει τις αναπαραστάσεις των Ρομά μέσα από το γλωσσικό εκπαιδευτικό υλικό «Μιλώ και γράφω ελληνικά». Η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης κρίθηκε κατάλληλη, καθώς επιτρέπει τη διερεύνηση των νοημάτων, των ιδεολογικών παραδοχών και των κοινωνικών αναπαραστάσεων που ενσωματώνονται στο εκπαιδευτικό υλικό (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι η ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο παρουσιάζεται η ταυτότητα των Ρομά, καθώς και η διερεύνηση των πολιτισμικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών που προβάλλονται μέσα από το περιεχόμενο του υλικού. Παράλληλα, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η σχέση των Ρομά με το σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία.

Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με βάση θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν συνδυαστικά τόσο από το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας όσο και από την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση του υλικού. Οι βασικές κατηγορίες ανάλυσης ήταν οι ετεροπροσδιορισμοί, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις και η σχέση των Ρομά με την εκπαίδευση.

Η διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου βασίστηκε στον εντοπισμό επαναλαμβανόμενων μοτίβων, θεμάτων και νοηματικών σχημάτων, με στόχο την αποκάλυψη των ιδεολογικών και παιδαγωγικών παραδοχών που διαπερνούν το υλικό (Krippendorff, 2004· Mayring, 2000). Η διαδικασία της κωδικοποίησης στόχευσε, επιπλέον, στην ανάδειξη λανθανόντων νοημάτων και ιδεολογικών παραδοχών που συγκροτούν συγκεκριμένες αναπαραστάσεις για τους Ρομά.

Ανάλυση του υλικού

Η ανάλυση του γλωσσικού εκπαιδευτικού υλικού «Μιλώ και γράφω ελληνικά» ανέδειξε τη χρήση διαφορετικών όρων και περιγραφικών αναφορών για τον προσδιορισμό των Ρομά, οι οποίοι φέρουν συγκεκριμένες κοινωνικές και ιδεολογικές σημασίες. Οι όροι «Τσιγγάνοι» και «Ρομά» εμφανίζονται συχνά εναλλακτικά, γεγονός που αποτυπώνει τη μετάβαση από παλαιότερες στερεοτυπικές αναπαραστάσεις προς πιο σύγχρονες πολιτικά ορθές προσεγγίσεις (Τρουμπέτα, 2008).

Παράλληλα, οι ετεροπροσδιορισμοί συνδέονται συχνά με χαρακτηριστικά όπως η μετακίνηση, η διαφορετικότητα και η κοινωνική περιθωριοποίηση. Οι Ρομά παρουσιάζονται ως μια πολιτισμικά «διαφορετική» ομάδα, η οποία αποκλίνει από τον κυρίαρχο κοινωνικό και σχολικό κανόνα. Οι λόγοι που συγκροτούνται μέσα από το υλικό δεν λειτουργούν ουδέτερα, αλλά συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία κοινωνικής κατηγοριοποίησης των Ρομά (Γκότοβος, 2002).

Επιπλέον, παρατηρείται ότι οι αναφορές στους Ρομά συνοδεύονται συχνά από πολιτισμικούς προσδιορισμούς που παρουσιάζονται ως καθολικά χαρακτηριστικά της ομάδας. Η πρακτική αυτή οδηγεί στη συγκρότηση μιας γενικευμένης εικόνας για τους Ρομά, αποσιωπώντας τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν μεταξύ των επιμέρους κοινοτήτων τους (Βαξεβάνογλου, 2001).

Το εκπαιδευτικό υλικό προβάλλει έντονα στοιχεία της πολιτισμικής ταυτότητας των Ρομά, όπως η οικογένεια, η μουσική, η συλλογικότητα, η παράδοση, η θρησκευτικότητα και η χρήση της γλώσσας. Τα στοιχεία αυτά παρουσιάζονται ως βασικά χαρακτηριστικά της πολιτισμικής τους ταυτότητας και αξιοποιούνται προκειμένου να δημιουργηθεί ένα περισσότερο οικείο μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές Ρομά (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007).

Ωστόσο, η παρουσίαση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών εμφανίζεται συχνά εξιδανικευμένη και στατική. Η παράδοση αναδεικνύεται ως κυρίαρχο στοιχείο ταυτότητας, ενώ η καθημερινή ζωή των Ρομά παρουσιάζεται μέσα από εικόνες πολιτισμικής συνοχής και συλλογικότητας. Η προσέγγιση αυτή ενδέχεται να οδηγεί σε πολιτισμική ουσιοκρατία, καθώς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά παρουσιάζονται ως αμετάβλητα και κοινά για όλους τους Ρομά (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996).

Ιδιαίτερα έντονη είναι η σύνδεση της ταυτότητας των Ρομά με την παράδοση και τον οικογενειακό τρόπο ζωής. Παράλληλα, απουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό αναφορές στις κοινωνικές διαφοροποιήσεις, στις σύγχρονες μορφές ζωής και στις πολλαπλές ταυτότητες που αναπτύσσονται στο εσωτερικό των κοινοτήτων Ρομά. Έτσι, η εικόνα που συγκροτείται τείνει να παρουσιάζει τους Ρομά ως πολιτισμικά ομοιογενή ομάδα (Χρονάκη, 2013).

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που συγκροτούνται μέσα από το εκπαιδευτικό υλικό συνδέονται κυρίως με τη φτώχεια, τη χαμηλή κοινωνικοοικονομική θέση και τις δυσκολίες κοινωνικής ένταξης. Οι Ρομά παρουσιάζονται συχνά μέσα από εικόνες

περιθωριοποίησης, γεγονός που ενδέχεται να ενισχύει ελλειμματικές αντιλήψεις σχετικά με την ταυτότητά τους (Τρουμπέτα, 2008).

Παράλληλα, η οικογένεια και η συλλογικότητα προβάλλονται ως βασικά στοιχεία κοινωνικής οργάνωσης των Ρομά. Παρότι οι αναφορές αυτές επιχειρούν να αναδείξουν θετικά στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας, συχνά καταλήγουν στη δημιουργία γενικευτικών αναπαραστάσεων που δεν αποτυπώνουν την κοινωνική και πολιτισμική πολυμορφία των κοινοτήτων Ρομά (Λυδάκη, 2013).

Η έμφαση σε συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως οι δυσκολίες διαβίωσης και η κοινωνική απομόνωση, συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας εικόνας των Ρομά ως «κοινωνικά αποκλεισμένων». Παράλληλα, περιορισμένες εμφανίζονται οι αναφορές σε μορφές κοινωνικής κινητικότητας, επαγγελματικής εξέλιξης ή συμμετοχής στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Ως αποτέλεσμα, οι Ρομά παρουσιάζονται κυρίως μέσα από ένα πλαίσιο έλλειψης και αποκλεισμού.

Η σχέση των Ρομά με την εκπαίδευση παρουσιάζεται μέσα από λόγους που συνδέονται με τη σχολική διαρροή, τη γλωσσική δυσκολία και τη μειωμένη συμμετοχή στη σχολική ζωή. Το εκπαιδευτικό υλικό επιχειρεί να ενισχύσει τη σχολική ένταξη των μαθητών Ρομά μέσω της αξιοποίησης στοιχείων της πολιτισμικής τους ταυτότητας και της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007).

Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις η σχολική αποτυχία παρουσιάζεται έμμεσα ως αποτέλεσμα πολιτισμικών ή οικογενειακών χαρακτηριστικών των ίδιων των Ρομά. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με το ελλειμματικό μοντέλο ερμηνείας της σχολικής αποτυχίας, σύμφωνα με το οποίο οι δυσκολίες φοίτησης αποδίδονται κυρίως στα χαρακτηριστικά των μαθητών και όχι στις αδυναμίες του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος (Δαμανάκης, 1997).

Παράλληλα, περιορισμένες εμφανίζονται οι αναφορές στις κοινωνικές και θεσμικές διαστάσεις του εκπαιδευτικού αποκλεισμού, όπως οι διακρίσεις, οι άνισες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση ή η αδυναμία του σχολείου να ανταποκριθεί στις ανάγκες πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Ως αποτέλεσμα, το εκπαιδευτικό υλικό κινείται ανάμεσα στην προσπάθεια ένταξης των μαθητών Ρομά και στην αναπαραγωγή λόγων που τους παρουσιάζουν ως «διαφορετικούς» ή «προβληματικούς» μαθητές.

Τα παραπάνω ευρήματα αναδεικνύουν ότι οι αναπαραστάσεις των Ρομά στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό συγκροτούνται μέσα από αντιφατικούς λόγους, οι οποίοι αφενός επιδιώκουν τη διαπολιτισμική αναγνώριση και αφετέρου αναπαράγουν στερεοτυπικές και ουσιοκρατικές προσεγγίσεις για την ταυτότητα και τη θέση των Ρομά στη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να διερευνήσει τις αναπαραστάσεις των Ρομά μέσα από την ανάλυση του γλωσσικού εκπαιδευτικού υλικού «Μιλώ και γράφω ελληνικά», το οποίο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο προγραμμάτων εκπαίδευσης μαθητών Ρομά. Η

ανάλυση ανέδειξε ότι το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό κινείται ανάμεσα στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στην αναπαραγωγή στερεοτυπικών και ουσιοκρατικών αντιλήψεων για τους Ρομά.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν τις αντιφάσεις που χαρακτηρίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση όταν αυτή περιορίζεται σε πολιτισμικά ουσιοκρατικές προσεγγίσεις. Παρότι το υλικό επιχειρεί να αξιοποιήσει στοιχεία της πολιτισμικής ταυτότητας των Ρομά με στόχο τη δημιουργία ενός περισσότερο οικείου και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, συχνά καταλήγει στην αναπαραγωγή γενικευτικών και στερεοτυπικών αναπαραστάσεων.

Η αξιοποίηση της γλώσσας, της οικογένειας, της παράδοσης και άλλων πολιτισμικών χαρακτηριστικών συνδέεται με τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις οποίες η αναγνώριση και η ενδυνάμωση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών αποτελεί προϋπόθεση για την εκπαιδευτική τους ένταξη (Cummins, 2005· Δαμανάκης, 1997). Ωστόσο, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά παρουσιάζονται συχνά ως σταθερά και κοινά για όλους τους Ρομά, γεγονός που οδηγεί στη συγκρότηση μιας ουσιοκρατικής εικόνας για την ταυτότητά τους (Τρουμπέτα, 2008).

Παράλληλα, η έντονη έμφαση στην παράδοση, στη συλλογικότητα και σε συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές ενδέχεται να ενισχύει στερεοτυπικές αντιλήψεις και να αποσιωπά την κοινωνική και πολιτισμική ετερογένεια που χαρακτηρίζει τις διαφορετικές κοινότητες Ρομά (Βαξεβάνογλου, 2001· Λυδάκη, 2013).

Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα αποτελεί και ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η σχέση των Ρομά με την εκπαίδευση. Παρότι το υλικό επιχειρεί να υποστηρίξει τη σχολική ένταξη των μαθητών, συχνά η σχολική αποτυχία και η διαρροή συνδέονται κυρίως με πολιτισμικούς ή οικογενειακούς παράγοντες των ίδιων των Ρομά. Η προσέγγιση αυτή παραπέμπει στο ελλειμματικό μοντέλο ερμηνείας της σχολικής αποτυχίας, σύμφωνα με το οποίο οι δυσκολίες φοίτησης αποδίδονται κυρίως στα χαρακτηριστικά των μαθητών και όχι στις αδυναμίες του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος (Δαμανάκης, 1997· Μητακίδου & Τρέσσου, 2007).

Συνεπώς, καθίσταται αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός του τρόπου σχεδιασμού και παραγωγής εκπαιδευτικών υλικών για μαθητές Ρομά. Τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια οφείλουν να αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα και τη δυναμική φύση της ταυτότητας των Ρομά, αποφεύγοντας γενικεύσεις και πολιτισμικές κατηγοριοποιήσεις.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Apple, M. (1993). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge.

Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.

- Chronaki, A. (2013). Taftotita kai anaparastaseis ton Roma sti synchroni koinonia. Sto A. Tsimpiridou & M. Daskalaki (Epim.), *Roma kai koinonikos a-pokleismos* (ss. 119-138). Athina: Kritiki.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Methodologia Ekpaideftikis Erevnas*. Athina: Metaichmio.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Damanakis, M. (1997). *I ekpaidefsi ton palinnostounton kai allodapon mathiton stin Ellada*. Athina: Gutenberg.
- Fragkoudaki, A., & Dragona, Th. (1997). «*Ti ein' i patrida mas;*» *Ethnokentrismos stin ekpaidefsi*. Athina: Alexandreia.
- Gkotovos, A. (2002). *Ekpaidefsi kai Eterotita: Zitimata Diapolitismikis Paidagogikis*. Athina: Metaichmio.
- Hall, S. (1996). Who Needs Identity? In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-17). London: Sage.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lydaki, A. (2013). *Oi Roma stin elliniki koinonia*. Athina: Pedio.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).
- Mitakidou, S., & Tressou, E. (2007). *Ekpaidefsi paidion Roma: Zitimata theorias kai praxis*. Thessaloniki: Epikentro.
- Plexousaki, M. (2011). Taftotita kai eterotita stous Roma. Sto A. Fragkoudaki & Th. Dragona (Epim.), «*Ti ein' i patrida mas;*» *Ethnokentrismos stin ek-paidefsi* (ss. 245-267). Athina: Alexandreia.
- Terzopoulou, M., & Georgiou, K. (1996). *Oi Tsinganoi stin Ellada: Istoria kai Politismos*. Athina: Ypourgeio Politismou.
- Troumpeta, S. (2008). *Kataskevazontas taftotites gia tous Roma*. Athina: Kritiki.
- Vaxevanoglou, I. (2001). *Oi Tsinganoi stin Ellada: Istoria – Politismos – Koinoniki Entaxi*. Athina: Ellinika Grammata.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση και μαθητές Ρομά: Αντιφάσεις ανάμεσα στη θεωρία και την εκπαιδευτική πράξη

Ευαγγελία Βρανά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed., M.Sc

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην περίπτωση των μαθητών Ρομά μέσα από την ανάλυση γλωσσικού διδακτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε σε εκπαιδευτικά προγράμματα ένταξης. Βασικός στόχος είναι η διερεύνηση του κατά πόσο το υλικό προωθεί την ισότιμη εκπροσώπηση της πολιτισμικής ετερότητας ή αναπαράγει κυρίαρχους λόγους και στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους Ρομά. Μέσα από ποιοτική ανάλυση περιεχομένου αναδεικνύεται ότι, παρά τις διαπολιτισμικές επιδιώξεις του υλικού, συχνά παρουσιάζονται γενικευμένες και ουσιοκρατικές αναπαραστάσεις των Ρομά, οι οποίες ενισχύουν την εικόνα τους ως πολιτισμικά «διαφορετικών» από τον κυρίαρχο μαθητικό πληθυσμό. Παράλληλα, επισημαίνονται οι αντιφάσεις ανάμεσα στις θεωρητικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στον τρόπο εφαρμογής τους στην εκπαιδευτική πράξη. Το άρθρο καταλήγει στην ανάγκη ανάπτυξης εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που να αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα και τη δυναμική φύση των ταυτοτήτων των μαθητών Ρομά, αποφεύγοντας πολιτισμικές κατηγοριοποιήσεις και ελλειμματικά μοντέλα ερμηνείας της σχολικής αποτυχίας.

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, Ρομά, εκπαιδευτικό υλικό, πολιτισμική ετερότητα, σχολική ένταξη, στερεότυπα

Abstract

The present study examines the implementation of intercultural education in the case of Roma students through the analysis of language teaching material used in educational inclusion programs. The main objective is to investigate whether the material promotes the equal representation of cultural diversity or reproduces dominant discourses and stereotypical perceptions about Roma people. Through qualitative content analysis, it is revealed that, despite the intercultural objectives of the material, generalized and essentialist representations of Roma are frequently reproduced, reinforcing their image as culturally “different” from the dominant student population. At the same time, the study highlights the contradictions between the theoretical principles of intercultural education and the way they are implemented in educational practice. The article concludes by emphasizing the need to develop educational approaches that recognize the complexity and dynamic nature of Roma students’ identities, avoiding cultural categorizations and deficit-based interpretations of school failure.

Key-words: intercultural education, Roma, educational material, cultural diversity, school inclusion, stereotypes

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από αυξανόμενη πολιτισμική, γλωσσική και κοινωνική πολυμορφία, γεγονός που καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών και παιδαγωγικών πρακτικών ικανών να ανταποκριθούν στις ανάγκες διαφορετικών μαθητικών πληθυσμών (Δαμανάκης, 1997). Στο πλαίσιο αυτό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναδείχθηκε ως βασική παιδαγωγική προσέγγιση για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο, επιδιώκοντας την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξάρτητα από την πολιτισμική, γλωσσική ή κοινωνική τους προέλευση (Γκότοβος, 2002).

Η εκπαίδευση των μαθητών Ρομά αποτελεί ένα από τα πιο σύνθετα και διαχρονικά ζητήματα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς συνδέεται με φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού, εκπαιδευτικών ανισοτήτων και σχολικής διαρροής (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007). Παρά τη μακρόχρονη ιστορική παρουσία των Ρομά στον ελλαδικό χώρο, οι κοινότητες Ρομά εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες πρόσβασης και παραμονής στο σχολικό σύστημα, ενώ συχνά παρουσιάζονται μέσα από στερεοτυπικές και ελλειμματικές αναπαραστάσεις (Τρουμπέτα, 2008).

Οι κυρίαρχοι λόγοι γύρω από τους Ρομά συνδέονται συχνά με την περιθωριοποίηση, τη φτώχεια, την πολιτισμική «διαφορετικότητα» και την κοινωνική απόκλιση. Οι αναπαραστάσεις αυτές δεν διαμορφώνονται μόνο στον δημόσιο και πολιτικό λόγο, αλλά αναπαράγονται και μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές Ρομά αντιμετωπίζονται στο σχολικό περιβάλλον (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Ως αποτέλεσμα, το σχολείο δεν λειτουργεί πάντοτε ως πεδίο ισότιμης ένταξης, αλλά συχνά συμβάλλει στην αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων και πολιτισμικών κατηγοριοποιήσεων.

Στο πλαίσιο των προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για μαθητές Ρομά αναπτύχθηκαν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και γλωσσικά διδακτικά υλικά με στόχο τη διευκόλυνση της σχολικής ένταξης και της γλωσσικής υποστήριξης των μαθητών. Ένα από τα σημαντικότερα παραδείγματα αποτελεί το γλωσσικό εκπαιδευτικό υλικό «Μιλώ και γράφω ελληνικά», το οποίο δημιουργήθηκε με σκοπό τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και την αξιοποίηση στοιχείων της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών Ρομά.

Ωστόσο, η αξιοποίηση της πολιτισμικής ταυτότητας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αποτελεί μια ουδέτερη διαδικασία. Όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, η έμφαση στην πολιτισμική διαφορετικότητα μπορεί να οδηγήσει στην αναπαραγωγή στερεοτυπικών και ουσιοκρατικών αντιλήψεων, παρουσιάζοντας τις πολιτισμικές ομάδες ως σταθερές, ομοιογενείς και αμετάβλητες (Apple, 1993· Τρουμπέτα, 2008). Έτσι, ενώ η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην αποδοχή της ετερότητας και στην ενίσχυση της ισότητας, συχνά εγκλωβίζεται σε πρακτικές πολιτισμικής κατηγοριοποίησης και διαφοροποίησης.

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η διερεύνηση των αντιφάσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στις θεωρητικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στην εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη, μέσα από την ανάλυση του γλωσσικού εκπαιδευτικού υλικού «Μιλώ και γράφω ελληνικά». Ειδικότερα, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η πολιτισμική ταυτότητα των Ρομά, οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές αναπαραστάσεις που συγκροτούνται μέσα από το υλικό, καθώς και οι λόγοι ένταξης και αποκλεισμού που αναπαράγονται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η μελέτη επιχειρεί να συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο σχετικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και να αναδείξει την ανάγκη ανάπτυξης περισσότερο κριτικών και πολυφωνικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων για τους μαθητές Ρομά.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναπτύχθηκε ως παιδαγωγική και κοινωνική προσέγγιση στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, με στόχο τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και την προώθηση της ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Δαμανάκης, 1997). Η εμφάνισή της συνδέεται με τις κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβολές που προκάλεσαν τα μεταναστευτικά ρεύματα, η παγκοσμιοποίηση και η αυξανόμενη πολιτισμική πολυμορφία των σχολικών πληθυσμών.

Σε αντίθεση με παλαιότερα αφομοιωτικά μοντέλα εκπαίδευσης, τα οποία επιδίωκαν την προσαρμογή των «διαφορετικών» μαθητών στις κυρίαρχες πολιτισμικές νόρμες, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναγνωρίζει την πολιτισμική διαφορετικότητα ως στοιχείο κοινωνικού πλουραλισμού και όχι ως πρόβλημα προς επίλυση (Γκότοβος, 2002). Βασικός της στόχος είναι η δημιουργία ενός σχολείου που θα προάγει την ισότητα, την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη συνεργασία ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

Παράλληλα, η διαπολιτισμική παιδαγωγική υποστηρίζει ότι η γλώσσα, η πολιτισμική ταυτότητα και οι εμπειρίες των μαθητών πρέπει να αναγνωρίζονται και να αξιοποιούνται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς η εκπαιδευτική επιτυχία συνδέεται άμεσα με την αναγνώριση της ταυτότητας των μαθητών από το σχολείο (Cummins, 2005).

Ωστόσο, η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πράξη εμφανίζει σημαντικές αντιφάσεις. Συχνά, η έμφαση στην πολιτισμική διαφορετικότητα οδηγεί στην αναπαραγωγή πολιτισμικών κατηγοριοποιήσεων και ουσιοκρατικών αντιλήψεων, σύμφωνα με τις οποίες οι πολιτισμικές ομάδες παρουσιάζονται ως ομοιογενείς και στατικές (Τρουμπέτα, 2008). Ως αποτέλεσμα, η πολιτισμική ετερότητα αντιμετωπίζεται πολλές φορές ως «ιδιαιτερο χαρακτηριστικό» συγκεκριμένων ομάδων και όχι ως δυναμική κοινωνική διαδικασία.

Το σχολείο αποτελεί βασικό μηχανισμό κοινωνικοποίησης και συγκρότησης κοινωνικών ταυτοτήτων. Μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια και τις καθημερινές παιδαγωγικές πρακτικές διαμορφώνονται αντιλήψεις σχετικά με την εθνική, πολιτισμική και κοινωνική ταυτότητα των μαθητών (Apple, 1993).

Παράλληλα, το σχολείο λειτουργεί ως χώρος αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων και σχέσεων εξουσίας. Οι μαθητές που αποκλίνουν από τις κυρίαρχες πολιτισμικές νόρμες συχνά αντιμετωπίζονται ως «διαφορετικοί», γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε αποκλεισμούς και περιθωριοποίηση (Bernstein, 1990).

Η πολιτισμική ετερότητα στο σχολείο δεν αφορά αποκλειστικά ζητήματα γλώσσας ή πολιτισμού, αλλά συνδέεται και με ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές διαδικασίες. Οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές καλούνται συχνά να προσαρμοστούν σε ένα σχολικό πλαίσιο που βασίζεται στις αξίες και τις πρακτικές της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας, με αποτέλεσμα να ενισχύονται φαινόμενα άνισης συμμετοχής και σχολικού αποκλεισμού (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

Στην περίπτωση των μαθητών Ρομά, η πολιτισμική ετερότητα συνδέεται ιστορικά με στερεοτυπικές αντιλήψεις και κοινωνικές προκαταλήψεις. Οι Ρομά παρουσιάζονται συχνά ως πολιτισμικά «διαφορετικοί», «κοινωνικά αποκλίνοντες» ή «δυσπροσάρμοστοι» στο σχολικό περιβάλλον, γεγονός που επηρεάζει τόσο τη σχολική τους εμπειρία όσο και τις προσδοκίες που διαμορφώνονται για αυτούς (Τρουμπέτα, 2008).

Η εκπαίδευση των μαθητών Ρομά αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής τις τελευταίες δεκαετίες. Παρά τις επιμέρους εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και τα προγράμματα ένταξης, οι μαθητές Ρομά εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής, περιορισμένη συμμετοχή στην υποχρεωτική εκπαίδευση και δυσκολίες σχολικής προσαρμογής (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007).

Οι δυσκολίες αυτές συνδέονται όχι μόνο με κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, αλλά και με τις κυρίαρχες κοινωνικές αναπαραστάσεις για τους Ρομά. Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που αναπαράγονται στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον συμβάλλουν στη δημιουργία χαμηλών εκπαιδευτικών προσδοκιών και στην ερμηνεία της σχολικής αποτυχίας ως αποτέλεσμα πολιτισμικών χαρακτηριστικών των ίδιων των Ρομά (Γκότοβος, 2002).

Παράλληλα, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική αντιμετώπισε για μεγάλο χρονικό διάστημα τους μαθητές Ρομά μέσα από αφομοιωτικές ή ελλειμματικές προσεγγίσεις. Η πολιτισμική διαφορετικότητα θεωρούνταν εμπόδιο για τη σχολική επιτυχία, ενώ η σχολική αποτυχία αποδιδόταν συχνά στην «ιδιαιτερότητα» του πολιτισμικού τους υπόβαθρου (Δαμανάκης, 1997).

Στο πλαίσιο των προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναπτύχθηκαν ειδικά εκπαιδευτικά υλικά και παρεμβάσεις που στόχευαν στη διευκόλυνση της σχολικής ένταξης των μαθητών Ρομά. Ωστόσο, όπως αναδεικνύεται και στη σχετική βιβλιογραφία, πολλές από αυτές τις παρεμβάσεις κινήθηκαν ανάμεσα στην αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας και στην αναπαραγωγή στερεοτυπικών αναπαραστάσεων για τους Ρομά (Τρουμπέτα, 2008).

Η σχέση εκπαίδευσης και κοινωνικού αποκλεισμού αποτελεί κεντρικό ζήτημα στη μελέτη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το σχολείο δεν λειτουργεί μόνο ως μηχανισμός μετάδοσης γνώσεων, αλλά και ως πεδίο συγκρότησης κοινωνικών ιεραρχιών και πολιτισμικών κατηγοριοποιήσεων (Apple, 1993).

Οι στερεοτυπικές αναπαραστάσεις των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων επηρεάζουν καθοριστικά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιμετωπίζονται στο σχολικό περιβάλλον. Στην περίπτωση των Ρομά, τα στερεότυπα συνδέονται συχνά με τη φτώχεια, τη σχολική αποτυχία, την κοινωνική περιθωριοποίηση και τη μειωμένη προσαρμογή στο σχολείο (Βαξεβάνογλου, 2001).

Οι αναπαραστάσεις αυτές ενισχύουν ελλειμματικά μοντέλα ερμηνείας της σχολικής αποτυχίας, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικές δυσκολίες αποδίδονται κυρίως στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των ίδιων των μαθητών και όχι στις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους (Cummins, 2005).

Συνεπώς, η ουσιαστική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προϋποθέτει την αποδόμηση στερεοτυπικών και ουσιοκρατικών αντιλήψεων, καθώς και την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών που να αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα και τη δυναμική φύση των πολιτισμικών ταυτοτήτων. Το σχολείο οφείλει να λειτουργεί ως χώρος ισότιμης συμμετοχής και κοινωνικής ενδυνάμωσης όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από την πολιτισμική ή κοινωνική τους προέλευση.

Εκπαιδευτική πολιτική και προγράμματα για μαθητές Ρομά

Η εκπαίδευση των μαθητών Ρομά αποτέλεσε τα τελευταία χρόνια σημαντικό πεδίο παρέμβασης της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς συνδέεται άμεσα με ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού, εκπαιδευτικών ανισοτήτων και περιορισμένης πρόσβασης στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Οι δυσκολίες φοίτησης των μαθητών Ρομά, τα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής και η περιορισμένη συμμετοχή στη σχολική ζωή ανέδειξαν την ανάγκη ανάπτυξης ειδικών εκπαιδευτικών πολιτικών και προγραμμάτων ένταξης (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007).

Για μεγάλο χρονικό διάστημα, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική αντιμετώπισε τους μαθητές Ρομά μέσα από αφομοιωτικές και ελλειμματικές προσεγγίσεις. Η πολιτισμική διαφορετικότητα θεωρούνταν συχνά εμπόδιο για τη σχολική επιτυχία, ενώ οι εκπαιδευτικές δυσκολίες αποδίδονταν κυρίως στα χαρακτηριστικά του πολιτισμικού και

κοινωνικού τους υπόβαθρου (Δαμανάκης, 1997). Ως αποτέλεσμα, το σχολείο λειτουργούσε περισσότερο ως μηχανισμός προσαρμογής των μαθητών στις κυρίαρχες πολιτισμικές νόρμες και λιγότερο ως χώρος αναγνώρισης της πολιτισμικής ετερότητας.

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα οδήγησε σταδιακά στη διαμόρφωση νέων εκπαιδευτικών πολιτικών για τους μαθητές Ρομά. Στο πλαίσιο αυτό υλοποιήθηκαν προγράμματα που στόχευαν στην ενίσχυση της σχολικής φοίτησης, στη μείωση της σχολικής διαρροής, στη γλωσσική υποστήριξη των μαθητών και στη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και κοινοτήτων Ρομά (Γκότοβος, 2002). Ιδιαίτερα σημαντικά υπήρξαν τα προγράμματα «Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά», τα οποία υλοποιήθηκαν σε συνεργασία πανεπιστημίων και εκπαιδευτικών φορέων με στόχο την προώθηση της εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών Ρομά. Οι συγκεκριμένες παρεμβάσεις περιλάμβαναν δράσεις στο σχολικό περιβάλλον, επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών και ανάπτυξη ειδικού διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007).

Στο πλαίσιο αυτών των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων δημιουργήθηκε και το γλωσσικό εκπαιδευτικό υλικό «Μιλώ και γράφω ελληνικά», το οποίο σχεδιάστηκε για μαθητές Ρομά με σκοπό τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και τη διευκόλυνση της σχολικής τους ένταξης. Το υλικό αυτό επιχειρεί να αξιοποιήσει στοιχεία της πολιτισμικής ταυτότητας των Ρομά, προκειμένου να δημιουργήσει ένα περισσότερο οικείο και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον.

Ωστόσο, παρά τις διαπολιτισμικές επιδιώξεις των συγκεκριμένων προγραμμάτων, η εφαρμογή τους ανέδειξε σημαντικές αντιφάσεις. Όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, πολλές φορές οι παρεμβάσεις για τους μαθητές Ρομά κινήθηκαν ανάμεσα στην αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας και στην αναπαραγωγή στερεοτυπικών αντιλήψεων που παρουσίαζαν τους Ρομά ως «διαφορετικούς» ή «προβληματικούς» μαθητές (Τρουμπέτα, 2008). Παράλληλα, η έμφαση στην πολιτισμική ιδιαιτερότητα των Ρομά συνοδεύτηκε συχνά από πολιτισμικά ουσιοκρατικές προσεγγίσεις, σύμφωνα με τις οποίες οι κοινότητες Ρομά παρουσιάζονταν ως πολιτισμικά ομοιογενείς και στατικές. Η προσέγγιση αυτή ενδέχεται να οδηγεί σε γενικεύσεις και να αποσιωπά τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στο εσωτερικό των κοινοτήτων Ρομά (Βαξεβάνογλου, 2001).

Επιπλέον, σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων επικεντρώθηκε κυρίως στην προσαρμογή των μαθητών Ρομά στο υπάρχον σχολικό σύστημα και λιγότερο στον μετασχηματισμό των ίδιων των σχολικών δομών και πρακτικών. Ως αποτέλεσμα, η ευθύνη της σχολικής αποτυχίας μετατοπιζόταν συχνά στους ίδιους τους μαθητές και στο πολιτισμικό τους υπόβαθρο, ενώ παρέμεναν σε δεύτερο πλάνο οι κοινωνικές ανισότητες και οι θεσμικοί μηχανισμοί αποκλεισμού (Cummins, 2005).

Συνεπώς, η μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής και των προγραμμάτων για μαθητές Ρομά αναδεικνύει τις αντιφάσεις που χαρακτηρίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

στην πράξη. Παρότι επιχειρείται η προώθηση της εκπαιδευτικής ένταξης και της ισότητας των ευκαιριών, συχνά αναπαράγονται στερεοτυπικές και κατηγοριοποιητικές αντιλήψεις που περιορίζουν τη δυναμική της ουσιαστικής κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών Ρομά.

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα βασίζεται στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και εξετάζει την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην περίπτωση των μαθητών Ρομά μέσα από την ανάλυση του γλωσσικού εκπαιδευτικού υλικού «Μιλώ και γράφω ελληνικά». Η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης κρίθηκε κατάλληλη, καθώς παρέχει τη δυνατότητα διερεύνησης των νοημάτων, των ιδεολογικών παραδοχών και των κοινωνικών αναπαραστάσεων που ενσωματώνονται στον εκπαιδευτικό λόγο και συγκροτούν συγκεκριμένες αντιλήψεις για την πολιτισμική ετερότητα (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Βασικός στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό αναπαριστά την πολιτισμική ταυτότητα των Ρομά και προσεγγίζει ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας, σχολικής ένταξης και εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Παράλληλα, εξετάζεται κατά πόσο το υλικό εναρμονίζεται με τις θεωρητικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή αν, αντίθετα, αναπαράγει στερεοτυπικές και ουσιοκρατικές αντιλήψεις σχετικά με τους μαθητές Ρομά.

Το ερευνητικό corpus περιλαμβάνει γλωσσικά εγχειρίδια και διδακτικές δραστηριότητες που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές Ρομά. Η ανάλυση επικεντρώθηκε τόσο στο λεκτικό όσο και στο συμβολικό περιεχόμενο του υλικού, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις πολιτισμικές και κοινωνικές αναπαραστάσεις που συγκροτούνται μέσα από τα κείμενα, τις εικόνες και τις δραστηριότητες.

Η διαδικασία της ανάλυσης οργανώθηκε γύρω από θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν συνδυαστικά τόσο από τη σχετική βιβλιογραφία όσο και από τη συστηματική και επαναλαμβανόμενη μελέτη του ίδιου του υλικού. Οι άξονες ανάλυσης επικεντρώθηκαν στην αναπαράσταση της πολιτισμικής ταυτότητας των Ρομά, στις στερεοτυπικές και ουσιοκρατικές αναπαραστάσεις, στη σχέση των μαθητών Ρομά με το σχολείο, καθώς και στους λόγους ένταξης και αποκλεισμού που αναπαράγονται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η διαδικασία της κωδικοποίησης στόχευσε στον εντοπισμό επαναλαμβανόμενων θεματικών μοτίβων, λανθανόντων νοημάτων και ιδεολογικών σχημάτων που διαπερνούν το εκπαιδευτικό υλικό (Krippendorff, 2004· Mayring, 2000). Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις περιπτώσεις όπου η πολιτισμική ταυτότητα των Ρομά παρουσιάζεται μέσα από γενικεύσεις, πολιτισμικές κατηγοριοποιήσεις ή στερεοτυπικές αναφορές, καθώς και στις αντιφάσεις που ανακύπτουν ανάμεσα στις διαπολιτισμικές επιδιώξεις του υλικού και στις αναπαραστάσεις που συγκροτούνται μέσω αυτού.

Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου επιλέχθηκε, καθώς επιτρέπει όχι μόνο την καταγραφή των φανερών στοιχείων του κειμένου, αλλά και την ερμηνεία των κοινωνικών και ιδεολογικών νοημάτων που ενσωματώνονται στον εκπαιδευτικό λόγο. Με τον τρόπο αυτό καθίσταται δυνατή η κριτική προσέγγιση του εκπαιδευτικού υλικού και η ανάδειξη των μηχανισμών μέσω των οποίων συγκροτούνται συγκεκριμένες αναπαραστάσεις για τους μαθητές Ρομά.

Ανάλυση γλωσσικού εκπαιδευτικού υλικού

Η ανάλυση του γλωσσικού εκπαιδευτικού υλικού ανέδειξε ότι η πολιτισμική ταυτότητα των Ρομά παρουσιάζεται κυρίως μέσα από αναφορές στην οικογένεια, στη συλλογικότητα, στη μουσική, στην παράδοση και στη γλώσσα. Τα στοιχεία αυτά προβάλλονται ως βασικά χαρακτηριστικά της ταυτότητας των Ρομά και αξιοποιούνται προκειμένου να δημιουργηθεί ένα περισσότερο οικείο μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές.

Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις οποίες η αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών αποτελεί προϋπόθεση για την ομαλή σχολική τους ένταξη (Cummins, 2005). Ωστόσο, η παρουσίαση της πολιτισμικής ταυτότητας των Ρομά εμφανίζεται συχνά στατική και ομοιογενής, γεγονός που οδηγεί σε πολιτισμική ουσιοκρατία (Τρουμπέτα, 2008).

Παράλληλα, απουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό αναφορές στις κοινωνικές διαφοροποιήσεις και στις πολλαπλές ταυτότητες που αναπτύσσονται στο εσωτερικό των κοινοτήτων Ρομά. Ως αποτέλεσμα, οι Ρομά παρουσιάζονται ως ενιαία πολιτισμική ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά και τρόπο ζωής.

Η ανάλυση του υλικού ανέδειξε ότι, παρά τις διαπολιτισμικές του επιδιώξεις, συχνά αναπαράγονται στερεοτυπικές αναπαραστάσεις για τους Ρομά. Οι αναφορές στην παράδοση, στον τρόπο ζωής και στις οικογενειακές σχέσεις συνοδεύονται πολλές φορές από γενικεύσεις που παρουσιάζουν τους Ρομά ως πολιτισμικά «διαφορετικούς» από τον κυρίαρχο μαθητικό πληθυσμό.

Η πολιτισμική διαφορετικότητα εμφανίζεται ως σταθερό και αμετάβλητο χαρακτηριστικό, ενώ οι κοινότητες Ρομά παρουσιάζονται ως πολιτισμικά ομοιογενείς και αποκομμένες από τις κοινωνικές μεταβολές της σύγχρονης πραγματικότητας (Βαξεβάνογλου, 2001). Η προσέγγιση αυτή οδηγεί στη συγκρότηση ουσιοκρατικών αντιλήψεων για την ταυτότητα των Ρομά, σύμφωνα με τις οποίες τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά θεωρούνται φυσικά και διαχρονικά γνωρίσματα της ομάδας.

Παράλληλα, οι λόγοι που συγκροτούνται μέσα από το εκπαιδευτικό υλικό συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία κοινωνικής κατηγοριοποίησης των Ρομά, παρουσιάζοντάς τους ως «διαφορετικούς» ή «ιδιαίτερους» μαθητές (Γκότοβος, 2002).

Η σχέση των μαθητών Ρομά με το σχολείο παρουσιάζεται κυρίως μέσα από αναφορές σε δυσκολίες φοίτησης, γλωσσικά προβλήματα και περιορισμένη συμμετοχή στη σχολική ζωή. Το εκπαιδευτικό υλικό επιχειρεί να υποστηρίξει τη σχολική ένταξη των μαθητών μέσα από τη χρήση περισσότερο οικείων πολιτισμικών αναφορών και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις η σχολική αποτυχία παρουσιάζεται έμμεσα ως αποτέλεσμα πολιτισμικών ή οικογενειακών χαρακτηριστικών των ίδιων των Ρομά. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με το ελλειμματικό μοντέλο ερμηνείας της σχολικής αποτυχίας, σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικές δυσκολίες αποδίδονται κυρίως στους μαθητές και στο πολιτισμικό τους υπόβαθρο και όχι στις αδυναμίες του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος (Δαμανάκης, 1997).

Παράλληλα, περιορισμένες εμφανίζονται οι αναφορές στις κοινωνικές ανισότητες, στις διακρίσεις και στους θεσμικούς μηχανισμούς αποκλεισμού που επηρεάζουν τη σχολική πορεία των μαθητών Ρομά.

Η ανάλυση του υλικού ανέδειξε τις αντιφάσεις που χαρακτηρίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πράξη. Παρότι το εκπαιδευτικό υλικό επιχειρεί να προωθήσει την αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας και τη σχολική ένταξη των μαθητών Ρομά, συχνά καταλήγει στην αναπαραγωγή λόγων διαφοροποίησης και κατηγοριοποίησης.

Η έμφαση στην πολιτισμική ιδιαιτερότητα των Ρομά συνοδεύεται πολλές φορές από γενικεύσεις και στερεοτυπικές αναφορές που παρουσιάζουν τους μαθητές Ρομά ως πολιτισμικά «διαφορετικούς» από τον κυρίαρχο μαθητικό πληθυσμό. Ως αποτέλεσμα, η πολιτισμική ετερότητα δεν αντιμετωπίζεται ως δυναμική κοινωνική διαδικασία, αλλά ως σταθερό χαρακτηριστικό συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας (Τρουμπέτα, 2008).

Τα παραπάνω ευρήματα αναδεικνύουν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όταν περιορίζεται στην απλή αναφορά πολιτισμικών διαφορών χωρίς κριτική προσέγγιση των κοινωνικών και πολιτικών διαστάσεων της ανισότητας, ενδέχεται να συμβάλλει στην αναπαραγωγή στερεοτυπικών αντιλήψεων και μορφών αποκλεισμού.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να διερευνήσει τις αντιφάσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στις θεωρητικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στην εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη, μέσα από την ανάλυση του γλωσσικού εκπαιδευτικού υλικού «Μιλώ και γράφω ελληνικά». Η ανάλυση ανέδειξε ότι το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό επιχειρεί να αξιοποιήσει στοιχεία της πολιτισμικής ταυτότητας των Ρομά με

στόχο τη διευκόλυνση της σχολικής ένταξης και τη δημιουργία ενός περισσότερο οικείου και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Ωστόσο, παρά τις διαπολιτισμικές του επιδιώξεις, συχνά αναπαράγονται στερεοτυπικές και ουσιοκρατικές αναπαραστάσεις για τους Ρομά, οι οποίες παρουσιάζουν τις κοινότητες Ρομά ως πολιτισμικά ομοιογενείς και στατικές.

Παράλληλα, η σχολική αποτυχία και οι δυσκολίες φοίτησης αποδίδονται συχνά έμμεσα στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των ίδιων των μαθητών Ρομά, ενώ περιορισμένες εμφανίζονται οι αναφορές στους κοινωνικούς και θεσμικούς μηχανισμούς αποκλεισμού που επηρεάζουν τη σχολική τους πορεία. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με ελλειμματικά μοντέλα ερμηνείας της σχολικής αποτυχίας, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικές δυσκολίες αντιμετωπίζονται κυρίως ως αποτέλεσμα πολιτισμικών ή οικογενειακών χαρακτηριστικών των μαθητών και όχι ως συνέπεια ευρύτερων κοινωνικών και θεσμικών ανισοτήτων. Ως αποτέλεσμα, περιορίζεται η δυναμική μιας ουσιαστικά κριτικής και μετασχηματιστικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί να περιορίζεται στην απλή αναφορά πολιτισμικών χαρακτηριστικών ή διαφορών. Αντίθετα, απαιτείται η ανάπτυξη περισσότερο κριτικών και πολυφωνικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, οι οποίες να αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα, τη ρευστότητα και τη δυναμική φύση των πολιτισμικών ταυτοτήτων, αποφεύγοντας γενικεύσεις και πολιτισμικές κατηγοριοποιήσεις. Η πολιτισμική ετερότητα δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως σταθερό γνώρισμα συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, αλλά ως κοινωνικά και ιστορικά διαμορφούμενη διαδικασία που επηρεάζεται από σχέσεις εξουσίας, κοινωνικές ανισότητες και θεσμικές πρακτικές.

Συνεπώς, καθίσταται αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός του τρόπου σχεδιασμού εκπαιδευτικών πολιτικών και διδακτικών υλικών για μαθητές Ρομά, με στόχο την αποδόμηση στερεοτύπων, την αναγνώριση της εσωτερικής ετερογένειας των κοινοτήτων Ρομά και τη δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων ισότιμης συμμετοχής και κοινωνικής ενδυνάμωσης όλων των μαθητών. Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη ενίσχυσης εκπαιδευτικών πρακτικών που να προωθούν τον κριτικό γραμματισμό, τη διαπολιτισμική επικοινωνία και την ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, η παρούσα μελέτη δύναται να αποτελέσει αφετηρία για περαιτέρω ερευνητικές προσεγγίσεις σχετικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών εγχειριδίων και των διαπολιτισμικών πολιτικών στη συγκρότηση κοινωνικών ταυτοτήτων και στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η ανάγκη ανάπτυξης ερευνών που να εστιάζουν στις εμπειρίες των ίδιων των μαθητών Ρομά και στον τρόπο με τον οποίο βιώνουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τις αναπαραστάσεις που συγκροτούνται για αυτούς στο πλαίσιο του σχολείου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Apple, M. (1993). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge.

Banks, J. A. (2004). *Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice*. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (2nd ed., pp. 3-29). San Francisco: Jossey-Bass.

Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cummins, J. (2005). *Ταντότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Fragkoudaki, A., & Dragona, Th. (1997). «*Ti ein' i patrida mas;*» *Ethnokentrismos stin ekpaidefsi*. Athina: Alexandraia.

Gkotovos, A. (2002). *Ekpaidefsi kai Eterotita: Zitimata Diapolitismikis Paidagogikis*. Athina: Metaichmio.

Damanakis, M. (1997). *I ekpaidefsi ton palinnostounton kai allodapon mathiton stin Ellada*. Athina: Gutenberg.

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).

Mitakidou, S., & Tressou, E. (2007). *Ekpaidefsi paidion Roma: Zitimata theorias kai praxis*. Thessaloniki: Epikentro.

Troumpeta, S. (2008). *Kataskevazontas taftotites gia tous Roma*. Athina: Kritiki.

Vaxevanoglou, I. (2001). *Oi Tsinganoi stin Ellada: Istoria – Politismos – Koino-niki Entaxi*. Athina: Ellinika Grammata.

Δημοκρατική κουλτούρα και πολυπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Εμπειρική μελέτη στη Φθιώτιδα

Λαδικού Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.33, M.Sc., M.Ed.

Κοντελής Ηλίας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Sc., M.Ed.,

Περίληψη

Σκοπός της μελέτης αυτής είναι η διερεύνηση της πολυπολιτισμικής επάρκειας και της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η εις βάθος ανάλυση των παραγόντων που τις επηρεάζουν. Η έρευνα υλοποιήθηκε με ποσοτική μεθοδολογία μέσω δομημένου ερωτηματολογίου σε δείγμα 159 εκπαιδευτικών, διευθυντών και εκπαιδευτικών ΕΑΕ από διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα του νομού Φθιώτιδας. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν υψηλή εσωτερική συνοχή των κλιμάκων (Cronbach's Alpha $\alpha=0.971$ για MTCS και $\alpha=0.960$ για CST) και ισχυρή θετική συσχέτιση ($\rho=0.927$, $p<0.001$) μεταξύ πολυπολιτισμικής επάρκειας και πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας. Επιπλέον, αναδείχθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις βάσει του επαγγελματικού ρόλου, της σχολικής βαθμίδας, της γεωγραφικής περιοχής και της ύπαρξης υποστηρικτικών δομών (Τμήματα Υποδοχής). Η μελέτη συμβάλλει στη θεωρητική τεκμηρίωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και προσφέρει εμπειρικά δεδομένα για τη διαμόρφωση στοχευμένων εκπαιδευτικών πολιτικών συμπερίληψης.

Λέξεις-Κλειδιά: πολυπολιτισμική επάρκεια, πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, συμπερίληψη.

Democratic Culture and Multicultural Competence of Secondary Education Teachers: An Empirical Study in Fthiotida

Abstract

Purpose: This study investigates the multicultural competence and culturally responsive teaching of secondary education teachers, focusing on the factors influencing them and their implications for educational practice. **Method:** A quantitative research design was employed using a structured questionnaire administered to a sample of 159 teachers, school principals, and special education teachers from diverse school contexts of Fthiotida. **Results:** Findings revealed high internal consistency (Cronbach's Alpha $\alpha=0.971$ for MTCS and $\alpha=0.960$ for CST) and a strong positive correlation ($\rho=0.927$, $p<0.001$) between multicultural competence and culturally responsive teaching. Significant variations were identified based on professional roles, school levels, geographic regions, and the presence of support structures. **Contribution:** The study enriches the theoretical discourse on intercultural education and provides empirical evidence for shaping inclusive educational policies.

Key-Words: multicultural competence, culturally responsive teaching, secondary education, intercultural education, inclusion.

Εισαγωγή

Η καλλιέργεια δημοκρατικής κουλτούρας στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση ενεργών, κριτικά σκεπτόμενων και υπεύθυνων πολιτών. Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe, 2018), η ενίσχυση των ικανοτήτων για δημοκρατικό πολιτισμό προϋποθέτει τον ρητό σεβασμό στη διαφορετικότητα, την πλήρη κατανόηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την ενεργό προαγωγή της κοινωνικής συνοχής. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του νομού Φθιώτιδας, η αυξανόμενη παρουσία μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό και κοινωνικό υπόβαθρο διαμορφώνει ένα πολυδιάστατο και απαιτητικό παιδαγωγικό τοπίο.

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα επιβάλλει τη μετάβαση από μια τυπική συνύπαρξη σε μια ουσιαστική διαπολιτισμική αλληλεπίδραση. Οι εκπαιδευτικοί κατέχουν κομβικό και διαμεσολαβητικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός ασφαλούς και συμπεριληπτικού κλίματος μάθησης. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα του παιδαγωγικού τους έργου εξαρτάται άμεσα από την πολυπολιτισμική τους επάρκεια και την ικανότητά τους να εφαρμόζουν πολιτισμικά ευαίσθητες διδακτικές πρακτικές (Gay, 2018). Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην εμπειρική διερεύνηση και στον εντοπισμό των κρίσιμων παραγόντων που επηρεάζουν αυτή την ετοιμότητα.

Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται στις δομικές και γεωγραφικές ιδιαιτερότητες των σχολικών μονάδων της περιφέρειας, όπου οι εξειδικευμένες δομές υποστήριξης ενδέχεται να υπολείπονται των αυξημένων αναγκών. Η συστηματική χαρτογράφηση των στάσεων, των αντιλήψεων και της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών συμβάλλει καταλυτικά στην αποκάλυψη υφιστάμενων κενών, προσφέροντας πολύτιμα εμπειρικά δεδομένα για τον σχεδιασμό στοχευμένων επιμορφωτικών παρεμβάσεων και την ενίσχυση της παιδαγωγικής αυτοπεποίθησης.

Θεωρητικό Πλαίσιο της Έρευνας

Ένταξη, Συμπερίληψη και Δημοκρατική Κουλτούρα

Η ένταξιακή εκπαίδευση ορίζεται ως μια εξελισσόμενη και δυναμική διαδικασία που εγγυάται την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στο κοινωνικό και μαθησιακό γίνεσθαι, απορρίπτοντας πρακτικές περιθωριοποίησης (Ainscow et al., 2006). Σύμφωνα με τους Florian και Black-Hawkins (2011), η συμπερίληψη δεν περιορίζεται αποκλειστικά στη διευθέτηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά επεκτείνεται στη ριζική αναμόρφωση των διδακτικών πρακτικών ώστε να ανταποκρίνονται στην ευρύτερη ανθρωπίνη ποικιλομορφία.

Η δημοκρατική κουλτούρα λειτουργεί ως ο ιδεολογικός και θεσμικός άξονας πάνω στον οποίο εδράζεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Όπως επισημαίνει ο Banks (2020), η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί στη συστηματική μεταρρύθμιση

του σχολικού περιβάλλοντος ώστε οι μαθητές από διαφορετικές εθνοτικές και κοινωνικές ομάδες να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες ακαδημαϊκής και κοινωνικής εξέλιξης.

Ο Ρόλος της Πολυπολιτισμικής Επάρκειας και της Πολιτισμικά Ευαίσθητης Διδασκαλίας

Η έννοια της πολυπολιτισμικής διδακτικής επάρκειας (Multicultural Teaching Competency) ενσωματώνει το πολυδιάστατο πλέγμα γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις προκλήσεις της ετερότητας (Spanierman et al., 2011). Απαιτεί την κριτική επίγνωση των προσωπικών στερεοτύπων, την εμβάθυνση στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών και την ευέλικτη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος.

Σε άμεση συνάρτηση με τα παραπάνω, η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία (Culturally Responsive Teaching) αξιοποιεί τις πολιτισμικές προσλαμβάνουσες, τις βιωμένες εμπειρίες και τους κώδικες επικοινωνίας των μαθητών ως θεμελιώδη παιδαγωγικά εργαλεία (Gay, 2018). Η μεθοδολογία αυτή ενισχύει την ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση των μειονοτικών ομάδων και συνδέει τη σχολική γνώση με την κοινωνική πραγματικότητα.

Μεθοδολογία Έρευνας

Η παρούσα έρευνα υιοθέτησε ένα ποσοτικό ερευνητικό σχέδιο επισκόπησης (quantitative survey research design) με στόχο τη συστηματική συλλογή, ανάλυση και ερμηνευτική αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 159 εκπαιδευτικοί από 8 σχολικές μονάδες (Γυμνάσια, ΓΕΛ, ΕΠΑΛ) του νομού Φθιώτιδας, οι οποίοι επιλέχθηκαν μέσω δειγματοληψίας ευκολίας (convenience sampling), διασφαλίζοντας την αντιπροσωπευτικότητα διαφορετικών τύπων σχολικών περιβαλλόντων.

Ως βασικό ερευνητικό εργαλείο αξιοποιήθηκε δομημένο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, το οποίο διαμορφώθηκε βάσει έγκυρων διεθνών κλιμάκων. Το ερωτηματολόγιο διαρθρώθηκε σε δύο θεματικούς άξονες: α) τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, ειδικότητα, επαγγελματικός ρόλος, τύπος σχολείου, γεωγραφική περιοχή και παρουσία υποστηρικτικών δομών), και β) τις κλίμακες μέτρησης της Πολιτισμικής Διδακτικής Επάρκειας (Multicultural Teaching Competency Scale - MTCS) και της Πολιτισμικά Ευαίσθητης Διδασκαλίας (Culturally Responsive Teaching - CST), αξιοποιώντας κλίμακα Likert πέντε βαθμίδων (1 = Διαφωνώ απόλυτα έως 5 = Συμφωνώ απόλυτα).

Για τον έλεγχο της εσωτερικής συνοχής και της αξιοπιστίας των εργαλείων, υπολογίστηκε ο συντελεστής Cronbach's Alpha. Τα αποτελέσματα απέδειξαν υψηλότερη αξιοπιστία, καθώς ο δείκτης ανήλθε σε $\alpha = 0.971$ για την κλίμακα MTCS και $\alpha = 0.960$ για την κλίμακα CST, τιμές που υπερβαίνουν κατά πολύ το αποδεκτό ψυχομετρικό όριο των 0.70 (Taber, 2018). Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων διεκπεραιώθηκε

με τη χρήση περιγραφικών και επαγωγικών στατιστικών κριτηρίων, περιλαμβάνοντας μη παραμετρικές συσχετίσεις (Spearman's rho) λόγω της ασυμμετρίας στην κατανομή ορισμένων μεταβλητών.

Αποτελέσματα

Τα εμπειρικά ευρήματα της παρούσας έρευνας αποκαλύπτουν σημαντικές διαφοροποιήσεις και ισχυρές τάσεις αναφορικά με την πολυπολιτισμική επάρκεια και την εφαρμογή πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 1: Δημογραφικά και Επαγγελματικά Χαρακτηριστικά Δείγματος

Δημογραφικό / Επαγγελματικό Χαρακτηριστικό	Κατηγορία	Συχνότητα (N=159)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Γυναίκες	108	67.9
Φύλο	Άνδρες	51	32.1
Ηλικιακή Ομάδα	51 - 60 ετών	69	43.4
Ηλικιακή Ομάδα	41 - 50 ετών	50	31.4
Τύπος Σχολείου	Γυμνάσιο	107	67.3
Τύπος Σχολείου	ΓΕΛ / ΕΠΑΛ	52	32.7

Όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 1, το δείγμα χαρακτηρίζεται από σαφή υπεροχή του γυναικείου φύλου (67.9%) και από αυξημένη επαγγελματική εμπειρία, καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία 51-60 ετών (43.4%).

Πίνακας 2: Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία Κλιμάκων MTCS και CST

Ερευνητική Κλίμακα	N	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέσος Όρος (M)	Τυπική Απόκλιση (SD)
MTCS (Πολυπολιτισμική Επάρκεια)	159	1.80	5.00	3.38	0.65
CST (Ευαίσθητη Διδασκαλία)	159	1.50	4.80	2.98	0.58

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα γενικά περιγραφικά στατιστικά των δύο βασικών κλιμάκων. Ο μέσος όρος για την πολυπολιτισμική επάρκεια διαμορφώνεται στο M = 3.38 (SD = 0.65), ενώ για την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία καταγράφεται ελα-

φρώς χαμηλότερος μέσος όρος στο $M = 2.98$ ($SD = 0.58$), γεγονός που καταδεικνύει ότι η θεωρητική επίγνωση υπερτερεί ελαφρώς της πρακτικής εφαρμογής.

Πίνακας 3: Σύγκριση Δεικτών MTCS και CST ανά Επαγγελματικό Ρόλο

Επαγγελματικός Ρόλος	N	Μέσος Όρος MTCS	Μέσος Όρος CST
Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής (ΕΑΕ)	6	3.81	3.16
Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	145	3.34	2.96
Διευθυντές / Διευθύντριες	8	3.02	2.55

Εξετάζοντας τις διαφοροποιήσεις ανάλογα με τον επαγγελματικό ρόλο (Πίνακας 3), οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής καταγράφουν τους υψηλότερους δείκτες τόσο στην επάρκεια ($M = 3.81$) όσο και στη διδασκαλία ($M = 3.16$), ακολουθούμενοι από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και τέλος από τα στελέχη διοίκησης (διευθυντές).

Πίνακας 4: Επίδραση Γεωγραφικής Θέσης και Υποστηρικτικών Δομών

Παράμετρος / Πλαίσιο	Υποκατηγορία	M (MTCS)	M (CST)
Γεωγραφική Περιοχή	Αστική (> 10000 κάτ.)	3.47	3.07
Γεωγραφική Περιοχή	Ημιαγροτική (2000-10000)	3.27	2.89
Γεωγραφική Περιοχή	Αγροτική (< 2000 κάτ.)	2.60	2.33
Υποστηρικτικές Δομές	Ύπαρξη Τμημάτων Υποδοχής	3.50	3.09
Υποστηρικτικές Δομές	Απουσία Υποστηρικτικών Δομών	3.12	2.74

Αναλύοντας την επίδραση του γεωγραφικού παράγοντα και των υποστηρικτικών δομών (Πίνακας 4), αναδεικνύεται η υπεροχή των σχολείων σε αστικά κέντρα ($M = 3.47$) έναντι των αγροτικών περιοχών ($M = 2.60$). Παράλληλα, η παρουσία Τμημάτων Υποδοχής συσχετίζεται θετικά με αυξημένα επίπεδα ετοιμότητας ($M = 3.50$).

Πίνακας 5: Πίνακας Συσχετίσεων Spearman (ρ) μεταξύ MTCS και CST

Μεταβλητές	1. MTCS	2. CST
1. Πολυπολιτισμική Επάρκεια (MTCS)	1.000	.927**
2. Πολιτισμικά Ευαίσθητη Διδασκαλία (CST)	.927**	1.000

Τέλος, ο Πίνακας 5 απεικονίζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης Spearman. Η ανάλυση επιβεβαίωσε την ύπαρξη μιας εξαιρετικά ισχυρής, θετικής και στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ των δύο βασικών μεταβλητών ($\rho = 0.927$, $p < 0.001$), τεκμηριώνοντας ότι η γνωστική ετοιμότητα και η πρακτική διδακτική εφαρμογή λειτουργούν ως συγκοινωνούσα δοχεία.

Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν ότι η πολυπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με την ικανότητά τους να εφαρμόζουν πολιτισμικά ευαίσθητες διδακτικές πρακτικές. Η ιδιαίτερα υψηλή συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών επιβεβαιώνει ότι η θεωρητική γνώση και η παιδαγωγική εφαρμογή αποτελούν αλληλένδετες διαστάσεις της επαγγελματικής επάρκειας του εκπαιδευτικού. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη θεωρητική προσέγγιση του Gay (2018), σύμφωνα με την οποία η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία προϋποθέτει ουσιαστική κατανόηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και ικανότητα μετασχηματισμού της σε αποτελεσματική διδακτική πράξη.

Παράλληλα, τα αποτελέσματα συνάδουν με τον Banks (2020), ο οποίος υποστηρίζει ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην αποδοχή της διαφορετικότητας αλλά απαιτεί ενεργό ανασχεδιασμό του σχολικού περιβάλλοντος προς όφελος της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αντίστοιχα, το Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό του Συμβουλίου της Ευρώπης (Council of Europe, 2018) αναγνωρίζει ότι οι στάσεις, οι αξίες και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη δημοκρατικών σχολικών κοινοτήτων.

Η υψηλότερη επίδοση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής είναι συμβατή με τη διεθνή βιβλιογραφία για τη συμπεριληπτική παιδαγωγική. Οι Florian και Black-Hawkins (2011) υποστηρίζουν ότι η συνεχής διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η προσαρμογή στις ατομικές ανάγκες των μαθητών αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της συμπεριληπτικής διδασκαλίας, γεγονός που ενδέχεται να εξηγεί την αυξημένη ετοιμότητα της συγκεκριμένης ομάδας.

Επιπλέον, οι διαφοροποιήσεις μεταξύ αστικών και αγροτικών σχολικών μονάδων αναδεικνύουν τη σημασία του εκπαιδευτικού πλαισίου και της πρόσβασης σε υποστηρικτικές δομές. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με πρόσφατες ελληνικές μελέτες (Giavrimis & Dimitriadou, 2023), σύμφωνα με τις οποίες οι ευκαιρίες επιμόρφωσης και η θεσμική υποστήριξη επηρεάζουν ουσιαστικά την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η θετική επίδραση των Τμημάτων Υποδοχής υποδηλώνει ότι η οργανωμένη θεσμική υποστήριξη ενισχύει τόσο την παιδαγωγική αυτοπεποίθηση όσο και την εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης.

Ιδιαίτερη επιστημονική συζήτηση εγείρουν οι διαφοροποιήσεις που εντοπίστηκαν ανάμεσα στους επαγγελματικούς ρόλους. Η υψηλότερη ετοιμότητα που καταγράφηκε στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής ερμηνεύεται από το γεγονός ότι το γνωστικό τους αντικείμενο βασίζεται εκ φύσεως στη διαφοροποίηση, στην εξατομίκευση και στην προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ατομικές ανάγκες. Στον αντίποδα, η χαμηλότερη ετοιμότητα των στελεχών διοίκησης (διευθυντών) αναδεικνύει ένα υπαρκτό κενό στη διοικητική υποστήριξη της διαπολιτισμικότητας, καθώς η σχολική ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του συνολικού σχολικού κλίματος.

Επιπρόσθετα, ο γεωγραφικός παράγοντας αποδείχθηκε καθοριστικός. Τα σχολεία των αγροτικών περιοχών του νομού Φθιώτιδας εμφανίζουν σημαντικά χαμηλότερους δείκτες, γεγονός που αποδίδεται στην περιορισμένη άμεση τριβή με την πολυπολιτισμικότητα και στην έλλειψη εξειδικευμένων επιμορφωτικών δράσεων στην περιφέρεια. Ωστόσο, η θετική επίδραση της λειτουργίας Τμημάτων Υποδοχής επιβεβαιώνει ότι η θεσμική παρουσία υποστηρικτικών δομών λειτουργεί πολλαπλασιαστικά, ενισχύοντας συνολικά το κλίμα συμπερίληψης και την αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Συνολικά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν ότι η ενίσχυση της πολυπολιτισμικής επάρκειας δεν αποτελεί αποκλειστικά ζήτημα ατομικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αλλά προϋποθέτει παράλληλα τη συστηματική ανάπτυξη υποστηρικτικών σχολικών δομών, τη συνεχή επαγγελματική μάθηση και την υιοθέτηση εκπαιδευτικών πολιτικών που προάγουν τη δημοκρατική κουλτούρα και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Πρώτον, η δειγματοληψία ευκολίας περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων στο σύνολο του εκπαιδευτικού πληθυσμού. Δεύτερον, η έρευνα πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά στον νομό Φθιώτιδας, γεγονός που ενδέχεται να αντανάκλα ιδιαίτερα τοπικά χαρακτηριστικά. Επιπλέον, η χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς είναι πιθανό να επηρεάζεται από την κοινωνικά επιθυμητή απόκριση των συμμετεχόντων. Τέλος, ο εγκάρσιος (cross-sectional) σχεδιασμός της έρευνας δεν επιτρέπει τη διερεύνηση αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αξιο-

ποιήσουν μεγαλύτερα και περισσότερο αντιπροσωπευτικά δείγματα, να συμπεριλάβουν διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας και να εφαρμόσουν διαχρονικά ή μικτά ερευνητικά σχέδια.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν ότι η ενίσχυση της πολυπολιτισμικής επάρκειας αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την εφαρμογή πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας και την εδραίωση μιας γνήσιας δημοκρατικής κουλτούρας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί της Φθιώτιδας έρχονται αντιμέτωποι με πολύπλοκες προκλήσεις ετερότητας, συχνά χωρίς την επαρκή θεσμική και επιμορφωτική θωράκιση.

Με βάση τα ευρήματα, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση συστηματικών, υποχρεωτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής αγωγής με έμφαση στα στελέχη διοίκησης και στα σχολεία της περιφέρειας. Παράλληλα, η έμπρακτη ενίσχυση και η διεύρυνση των υποστηρικτικών δομών (Τμήματα Υποδοχής) σε όλες τις σχολικές μονάδες θα συμβάλει καθοριστικά στην άρση των ανισοτήτων, διασφαλίζοντας ότι η δημοκρατική συμπερίληψη θα αποτελεί καθημερινή παιδαγωγική πράξη.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. Routledge.
- Angelakos, E. D., & Kovani, P. P. (2019). Oi arches tis diapolitismikis ekpaidefsis os kainotomo efodio tou ekpaideftikou se domes polypolitismikis ekpaidefsis. Ekpaidefsi, Dia Viou Mathisi, Erevna kai Technologiki Anaptyxi, Kainotomia kai Oikonomia, 2, 361–366.
- Angelopoulou, P., & Manesis, N. (2017). Diapolitismiki paidagogiki kai symvouleftiki paremvasi. Apopseis ekpaideftikon. Paidagogiki Epitheorisi, 63, 13–27.
- Banks, J. A. (2020). Multicultural education: Issues and perspectives (10th ed.). Wiley.
- Council of Europe. (2018). Reference framework of competences for democratic culture: Volume 1. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. British Educational Research Journal, 37(5), 813–828.
- Gay, G. (2018). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice (3rd ed.). Teachers College Press.

- Giavrimis, P., & Dimitriadou, C. (2023). Greek teachers' perceptions and challenges in multicultural education. *European Journal of Education Studies*, 10(1), 34–45.
- Institute of Educational Policy (IEP). (2021). *Katefthynseis gia ti diapolitismiki ek-paidefsi sto elliniko scholeio*. Athina: IEP.
- Spanierman, L. B., Oh, E., Oh, H. Y., & Hou, Y. (2011). Development and validation of the Multicultural Teaching Competency Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 58(4), 570–585.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273–1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>.

Διδασκαλία ελληνικών παραδοσιακών χορών σε ενήλικες και συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές

Χρόνης Νικόλαος, Μεταπτυχιακό στις Επιστήμες της Αγωγής

Ιωσήφ Φραγκούλης, Αναπληρωτή Καθηγητής ΠΑΔΑ

Γιώργος Μαργόπουλος, Μέλος ΣΕΠ-ΕΑΠ

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι χοροδιδάσκαλοι του ελληνικού παραδοσιακού χορού αξιοποιούν τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδασκαλία τους. Σε μεθοδολογικό επίπεδο αξιοποιήθηκε η δειγματοληπτική έρευνα με τη χρήση του ερωτηματολογίου ως εργαλείου συλλογής δεδομένων. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 100 χοροδιδασκάλους. Οι συμμετέχοντες του δείγματος δραστηριοποιούνται στη διδασκαλία των Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών (Ε.Π.Χ.) κυρίως επειδή θέλουν να προσφέρουν στον τόπο τους, μώνοντας τους συμμετέχοντες στην ελληνική χορευτική παράδοση. Είναι αρκετά ενημερωμένοι σε θέματα Ε.Π.Χ. και αποτιμούν θετικά τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, καθώς θεωρούν ότι η αξιοποίησή τους συμβάλει σε σημαντικό βαθμό στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων και στη βελτίωση της χορευτικής απόδοσης των εκπαιδευομένων. Προετοιμάζουν τη διδασκαλία των Ε.Π.Χ., χωρίς όμως να εντάσσουν πάντοτε στον σχεδιασμό τους τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Τέλος, γνωρίζουν αρκετές συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Δηλώνουν ότι τις χρησιμοποιούν στην πράξη και κυρίως την πρακτική άσκηση και τη συζήτηση.

Λέξεις Κλειδιά: Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός, Συμμετοχικές Εκπαιδευτικές Τεχνικές, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Εισαγωγή

Ετυμολογικά η λέξη «χορός» προέρχεται από το ρήμα «ορχούμαι» που σημαίνει «χορεύω» και από το ουσιαστικό «όρχησης» που σημαίνει «χορός». Για τους αρχαίους Έλληνες «χορεύω» δηλώνει την εκτέλεση κινήσεων σύμφωνα με τον ρυθμό της μουσικής και τους στίχους του τραγουδιού. Οι ρυθμικές κινήσεις αφορούν στις κινήσεις των χεριών, των ποδιών, του κεφαλιού, αλλά και ολόκληρου του σώματος. Πρόκειται για κινήσεις στον χώρο οι οποίες εκδηλώνονται με μεγάλη ελευθερία, με χάρη, με αρμονία, με φυσικό τρόπο και με τη συνοδεία της μουσικής και του λόγου. Οι ρυθμικές κινήσεις ή η κανονική εναλλαγή κινήσεων γίνονται σε συγκεκριμένο χώρο, όπως σε αίθουσες διδασκαλίας, στο χοροστάσι (πλατείες, πανηγύρια, γάμους), σε σκηνές θεάτρων κ.α. Οι Anbasranti & Prihatmanto (2015) φρονούν ότι ο χορός είναι η συγχρονισμένη ακολουθία των κινήσεων του ανθρωπίνου σώματος, προκαλώντας επικοινωνία και ελεύθερη έκφραση. Ο Condillac (2001) ορίζει το χορό ως επικοινωνία με διαφορετικούς τρόπους από εκείνους της λεκτικής γλώσσας. Σύμφωνα με τον Kraus (1980), «Ο χορός είναι μία κομψή και κοινωνική κίνηση αρμονικά συνδεδεμένη με ωραίες

στάσεις που έχουν ως κόντράστ χαριτωμένες πόζες του σώματος και των μερών του». Ο χορός είναι τέχνη σύνθεσης βημάτων με ακρίβεια κινήσεων, χάρη και ευκολία σε σχέση με το μουσικό μέτρο που τον αποτελεί. Ο Sanderson (1988) αντιμετωπίζει τον χορό ως «*μια πολυδιάστατη εμπειρία που συμβάλλει καθοριστικά στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του ατόμου, εκπαιδεύοντάς τον με ένα τρόπο που συνδυάζει τα αισθήματα και τα συναισθήματα με τη λογική και τις πρακτικές κινητικές δεξιότητες*». Λαμβάνοντας υπόψη το σημασιολογικό περιεχόμενο των παραπάνω ορισμών προκύπτει ότι ο χορός αποτελεί δημιουργική δραστηριότητα και ταυτόχρονα ένα πολυσύνθετο φαινόμενο που περιλαμβάνει όχι μόνο τη χορευτική πράξη, αλλά τους συμμετέχοντες χορευτές, τα είδη του, τον τρόπο συμμετοχής, τις συνθήκες οργάνωσής του και τις προκαλούμενες αντιδράσεις. Το σώμα του ανθρώπου με τις χορευτικές κινήσεις συνεργάζεται με την ποίηση δίνοντάς της μορφή κινητικά, λεκτικά και μελωδικά. Ο χορός συνυπάρχει με την ποίηση και το τραγούδι, διαμορφώνοντας ένα τρίπτυχο.

Ο χορός αποτελεί επικοινωνιακή πράξη, η οποία μάλιστα φαίνεται να έχει οικουμενικά και διαχρονικά χαρακτηριστικά. Αποτελεί γλώσσα μέσω της οποίας οι άνθρωποι επιτελούν διάφορες λειτουργίες. Για παράδειγμα, ενημερώνονται σχετικά με τον νόμο, τη θρησκεία, τις ανθρώπινες σκέψεις και εμπειρίες, τις ψυχικές καταστάσεις (Λυδάκη, 2008) και τους κοινωνικούς ρόλους. Ο χορός επιτρέπει την κατανόηση βασικών στοιχείων του πολιτισμού, τη διάδοση ηθών και εθίμων, τη σύνδεση με το περιβάλλον αλλά και τη σκιαγράφηση βασικών δομικών στοιχείων της ταυτότητας μιας ομάδας (Αντζακά – Βέη & Λουτζάκη, 1999· Αυδίκος, Λουτζάκη & Παπακώστας, 2004). Ο χορός στην οποιαδήποτε μορφή του, μοντέρνος, κλασσικός ή παραδοσιακός είναι ένα ισχυρό μέσο εκπαίδευσης, χειραφέτησης, πολιτισμικής αγωγής, εκφράζοντας την καθημερινότητα, την παράδοση, το καινούργιο και έχοντας ως αφετηρία την ιστορία και ως βάση τις εμπειρίες του παρελθόντος (Φέτση & Πατινιώτη, 2011).

Σύμφωνα με το λεξικό Μουσικής της Οξφόρδης παραδοσιακός χορός είναι το είδος του χορού που έχει άμεση σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο ζωής. Δημιουργήθηκε από επιρροές της εκάστοτε τοπικής κοινωνίας χωρίς χορογραφίες. Μεταφέρεται από γενιά σε γενιά. Αναφέρεται κυρίως στις κοινωνίες της υπαίθρου και είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τα ήθη και τα έθιμα αυτής της κοινωνίας. Σύμφωνα με τους Δήμα, Τυροβολά και Κουτσούμπα (2010) ο παραδοσιακός χορός αναφέρεται στο χορό που δημιουργήθηκε από κοινωνικές ομάδες που συμβίωναν και που μεταδιδόταν άμεσα από γενιά σε γενιά με κοινωνικές και παραδοσιακές διαδικασίες. Η Ζωγράφου (1991) θεωρεί ότι ο παραδοσιακός χορός συνυφάνεται με τις έννοιες της προφορικότητας, του κοινωνικού ελέγχου, της διαπροσωπικής οργάνωσης, των συλλογικών καταναγκασμών, του αυτοσχεδιασμού, της συλλογικής μνήμης, της ανωνυμίας, της σχετικής αυτάρκειας και αυτονομίας. Στον αντίποδα ο κλασσικός χορός συνδέθηκε στις δυτικές κοινωνίες με την άρχουσα τάξη και αποτέλεσε είδος υψηλής τέχνης (Κουτσούμπα & Τυροβολά, 2007).

Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός

Ως Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός (Ε.Π.Χ.) χαρακτηρίζεται κυρίως αυτός που εμφανίζεται σε αγροτικές περιοχές της Ελλάδας κατά το παρελθόν. Ωστόσο, επιβιώνει και στη σημερινή εποχή και σε αστικά περιβάλλοντα, καθώς είναι πολλοί αυτοί που ενδιαφέρονται να γνωρίσουν την κληρονομιά των Ε.Π.Χ. ως τμήμα του εθνικού πολιτισμού (Αυδίκος κ.ά. 2004· Παναγιωτοπούλου, 2018). Ο Ε.Π.Χ., που ιδιαίτερα στοιχεία του αποτελούν η ανωνυμία και το συλλογικό πνεύμα (Αντζακα-Βέη & Λουτζάκη, 1999· Πραντισίδης, 2004), συνδέεται στενά με κοινωνικά και ιστορικά γεγονότα. Περιλαμβάνει πολιτισμικές, κινητικές και ηχητικές μορφές, που δημιουργήθηκαν από τις τοπικές κοινωνίες, διαρθρωμένες σε ενότητες. Αυτές οι ενότητες είναι συνυφασμένες με τη ζωή, τις ηθικές αξίες, τις αντιλήψεις και τις κοινωνικές δραστηριότητες των ανθρώπων. Ο Ε.Π.Χ. διδάσκει, καλλιεργεί και μορφώνει, καθώς παράγει ηθικό και αισθητικό αποτέλεσμα (Ζήκος & Παναγιωτοπούλου, 1990). Στο σημείο αυτό, ωστόσο, θα πρέπει να διακρίνουμε τον Ε.Π.Χ. από τον φολκλορικό χορό, καθώς εμφανίζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους (Γκαρτζονίκα-Κώτσικα, 2016· Παπαδοπούλου, 2004).

Οι Ε.Π.Χ διαιρούνται συνήθως στους συρτούς, τους πηδηχτούς και τους ανάμικτους. Οι χοροί που χαρακτηρίζονται από την ήρεμη συρτή κίνηση στο έδαφος, αποκαλούνται συρτοί. Σε αντίθεση, οι πηδηχτοί χοροί χαρακτηρίζονται από τις πολλές αναπηδήσεις και τη ζωηρότητα του σώματος. Μια άλλη κατηγορία είναι ο «σειστός» όπου ο χορευτής εκτός από τα πόδια σείει και το πάνω μέρος του σώματος.

Ωστόσο, η παραπάνω διάκριση δεν είναι και η μοναδική. Το περιεχόμενο και η εξέλιξη στο χρόνο αποτελούν κριτήρια βάσει των οποίων διακρίνονται οι χοροί μεταξύ τους. Ενδεικτικά αναφέρονται τα παρακάτω είδη (Αργυριάδου κ.ά. 1997):

- οι θρησκευτικοί, για να τιμήσουν τους θεούς, όπου ιερείς και λαϊκοί χόρευαν γύρω από το βωμό
- οι πολεμικοί, για πολεμική εξάσκηση και τη νίκη, όπως ο πυρρήχιος χορός που χορεύεται από τους Πόντιους
- οι γυμναστικοί, που μιμούνται την πάλη και το παγκράτιο, παιδιών και αντρών με τη συνοδεία μουσικής
- οι θεατρικοί, με χορό μασκοφόρων
- οι ακροβατικοί, πρόκειται συνήθως για επαγγελματικούς χορούς
- οι κωμικοί, πρόκειται για ψυχαγωγικούς χορούς, όπου οι άντρες φορούν γυναικεία ρούχα και το αντίθετο
- οι γαμήλιοι αφορούν σε χορούς κατά την προετοιμασία του γάμου
- οι πένθιμοι, που εκτελούνται κατά τη διάρκεια της μεταφοράς των νεκρών
- οι βυζαντινοί χοροί από την περίοδο της Βυζαντινής αυτοκρατορίας
- οι μιμητικοί που αφορούν μάχες (μαχαίρια στο Ικόνιο), το νοικοκυριό (τζέτζερη στο κεφάλι στη Λευκάδα), καλλιέργειας της γης (δρεπάνι στην Κύπρο)

- οι λαϊκοί και αστικοί χοροί που αναπτύχθηκαν κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα, με την εμφάνιση του μπουζουκιού, του ρεμπέτικου τραγουδιού και με τους σημαντικούς συνθέτες, ερμηνευτές και στιχουργούς, όπως τον Τσιτσάνη, τον Θεοδωράκη, τον Χατζηδάκη κ.α.
- οι σύγχρονοι, μοντέρνοι χοροί με αυτοσχεδιασμούς
- οι Χιπ χοπ, το Οριεντάλ κ.λ.π

Όσον αφορά στην ονοματοδοσία των Ε.Π.Χ. αυτή εμφανίζει μεγάλη ποικιλία, καθώς είναι πολλά τα κριτήρια στη βάση των οποίων δίνονται τα ονόματα. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι οι χοροί της ηπειρωτικής Ελλάδας ονομάζονται στεριανοί και οι χοροί που χορεύονται στα νησιά νησιώτικοι. Υπάρχουν χοροί που η ονομασία τους προέρχεται από το όνομα της περιοχής που χορεύονται ή που εμφανίστηκαν πρώτα, όπως Ικαριώτικος, Τσακωνικός, Καλαματιανός. Επίσης, κάποιοι χοροί αντλούν το όνομά τους από τραγούδια, όπως ο Μενούσης, ο Νικολός, ο Μηχανικός, ο Νταβέλης κ.α. Αλλά και η κατεύθυνση στην οποία κινείται ο χορός σε συνάρτηση με τη γεωγραφική προέλευση ονοματοδοτεί κάποιους από αυτούς, όπως Ζερβός Καρπάθου, Ζερβός Κάσου. Ο τρόπος, επίσης, με τον οποίο πιάνονται οι χορευτές δύναται να δώσει την ονομασία στον χορό, όπως Ζωναράδικος ή ο σταυρωτός. Αλλά και από τα αντικείμενα που κρατούν οι χορευτές έχουν δοθεί ονομασίες, όπως ο Μαντηλάτος, τα Κουτάλια κ.α. Κάποιοι χοροί αντλούν την ονομασία τους από τις εποχές του έτους, όπως ο Πασχαλιάτικος. Οι χοροί σε κάποιες περιπτώσεις έχουν πάρει το όνομά τους από κάποιο ιστορικό γεγονός, όπως ο Καγκελευτός Ιερισσού, αλλά και από το πλήθος των χορευτών, όπως ο Τρανός χορός. Ο τρόπος που χορεύονται, όπως η Πατινάδα που σημαίνει «πατώ και άδω». Τέλος, η ονομασία μπορεί να προέλθει και από το επάγγελμα ή τη συντεχνία των χορευτών, όπως ο Χασάπικος από τους χασάπηδες, ο Μηχανικός από τους δύτες (Αντζακα-Βέη & Λουντζάκη, 1999· Ζάλιος, 2009).

Ο Ε.Π.Χ. που συμβάλει και στη διαμόρφωση της ταυτότητας των Ελλήνων, μεταδίδεται από τη μια γενιά στην άλλη. Η ιστορικότητα που τον χαρακτηρίζει επιτρέπει την αναπαραγωγή συγκριμένων πολιτισμικών αξιών και την ανάδειξη συγκεκριμένων συμπεριφορών. Για παράδειγμα, στο αγροτικό συγκείμενο η σεμνότητα των κοριτσιών αντικατοπτρίζεται στον χορό με συγκεκριμένα στοιχεία, όπως τις περιορισμένες κινήσεις του σώματος, το βλέμμα προς τα κάτω, τις κινήσεις χωρίς αναπηδήσεις και το χέρι της πρώτο-χορεύτριας στη μέση (Δήμας, 1989).

Ο Ε.Π.Χ., αξιοποιώντας τη μουσική, την κίνηση και το τραγούδι, εξυπηρετεί την ανάγκη για επικοινωνία, ψυχαγωγία, προβολή, εξωτερίκευση συναισθημάτων ή/και σκέψεων. Προσφέρει στους/στις χορευτές/τριες σωματικά (πχ αερόβια ικανότητα, ευλυγισία, μυϊκή αντοχή) προσωπικά, κοινωνικά (πχ κοινωνική αλληλεπίδραση, κοινωνική ένταξη) και ψυχολογικά (πχ αυτοπεποίθηση) οφέλη. Υπό αυτό το πρίσμα ο χορός μετουσιώνεται σε μια διανοητική δραστηριότητα συνειδητή και ανθρώπινη (Douka, Zilidou, Lilou & Manou, 2019· Lazou, 2020). Η ελληνική κοινωνία έχει αποδεχτεί τους Ε.Π.Χ. Οι αφορμές για να χορέψουν οι άνθρωποι είναι αρκετές.

Ενδεικτικά αναφέρονται το Πάσχα, το καρναβάλι, τα πανηγύρια, ο γάμος, καθιστώντας τον Ε.Π.Χ. λειτουργικό στοιχείο του κοινωνικού βίου (Σαχινίδης, 1995).

Ο Ε.Π.Χ είναι ένα ισχυρό εργαλείο κινητικής αγωγής και εκπαίδευσης, εφόσον δίνει τη δυνατότητα στον/ην καθένα/καθεμία να αναπτύξει και να βελτιώσει τις κινητικές δεξιότητες, τη δημιουργικότητα και την ελεύθερη έκφραση (Φούντζουλας, Νικολάκη, Κουτσούμπα & Τυροβολά, 2021).

Η εκμάθηση του Ε.Π.Χ. ελάμβανε χώρα κατά το παρελθόν μέσα από συγκεκριμένες, άτυπες διαδικασίες. Τα παιδιά και γενικότερα οι νέοι έβλεπαν πως χόρευαν οι μεγαλύτεροι σε διάφορες περιστάσεις, όπως τα πανηγύρια, οι γάμοι, οι οικογενειακές και οι ονομαστικές εορτές, τα βαφτίσια κ.ά. Με την παρότρυνση και την ενθάρρυνση από τους συγγενείς, την παρατήρηση και τη μίμηση της χορευτικής κίνησης τα παιδιά και οι νέοι μάθαιναν τους παραδοσιακούς χορούς της περιοχής τους. Είναι προφανές πως η εκμάθηση δε συντελούνταν σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά άτυπα μέσα από βιώματα. Στη σημερινή εποχή πολλά έχουν αλλάξει. Ο χορός δε μαθαίνεται πλέον βιωματικά. Η μάθηση του Ε.Π.Χ έχει ανατεθεί πλέον κατά κύριο λόγο στα σχολεία, στους συλλόγους και στα πανεπιστήμια (Σχολές Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού-ΣΕΦΑΑ) (Κουτσούμπα, Δήμας & Τυροβολά, 2010) με σκοπό τη διάσωση της χορευτικής λαϊκής κληρονομιάς (Ζωγράφου, 1991). Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στην τυπική εκπαίδευση τα ΔΕΠΣ και τα ΑΠΣ που αφορούν στο μάθημα της φυσικής αγωγής στην Α΄/θμια και Β΄/θμια εκπαίδευση και ειδικότερα στη διδασκαλία των Ε.Π.Χ. τονίζουν εμφατικά, τις ανάγκες, τους στόχους και τα οφέλη που προκύπτουν από τον Ε.Π.Χ.

Η μάθηση του Ε.Π.Χ. έχει αλλάξει δραματικά. Η μετάβαση από το χοροστάσι στην αίθουσα διδασκαλίας έχει μετασχηματίσει τη μάθηση του Ε.Π.Χ.. Από άτυπη διαδικασία που εδράζεται στο βίωμα έχει μετασχηματιστεί σε τυπική ή/και μη τυπική εκπαιδευτική διαδικασία με συγκεκριμένη στοχοθεσία και διδακτική μεθοδολογία (Ζωγράφου, 1991). Ο παραπάνω μετασχηματισμός έχει αλλάξει και το προφίλ του χοροδιδασκάλου. Δεν αρκούν οι εμπειρίες σε σχέση με τον Ε.Π.Χ.. Χρειάζεται να έχει γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις όχι μόνο για τον Ε.Π.Χ. αλλά και για την εκπαίδευση ενηλίκων. Ειδικότερα σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας είναι αναγκαίο να γνωρίζει τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2008· Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2005· Φραγκούλης 2011), το επίπεδο και τη δυναμική της χορευτικής ομάδας (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998), προκειμένου να διασφαλίσει την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, να αξιοποιήσει τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους και να διατηρήσει «ζωντανό» το ενδιαφέρον τους στη μάθηση των Ε.Π.Χ. Οι εκπαιδευτικές συμμετοχικές τεχνικές που υποστηρίζουν τα παραπάνω είναι συνήθως η μελέτη περίπτωσης, το παίξιμο ρόλων, η προσομοίωση, οι ερωτήσεις – απαντήσεις, ο καταιγισμός ιδεών (Brainstorming), οι ομάδες εργασίας, η πρακτική άσκηση, η λύση προβλήματος και η συζήτηση (Jarvis, 2004, Καραλής, 2007, Κόκκος, 2008, Οικονόμου, 2011). Δεν αποτελεί ωστόσο πρόθεσή μας να επεκταθούμε στο θεωρητικό πλαίσιο που αφορά στις παραπάνω εκπαιδευτικές τεχνικές.

Μεθοδολογία της έρευνας

Κατά τη διδασκαλία του Ε.Π.Χ στους ενήλικες δεν μπορεί να αγνοηθεί το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο που αφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ειδικότερα δε δεν μπορούμε να παραβλέψουμε τον ρόλο που διαδραματίζουν οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και τη μάθηση των Ε.Π.Χ.. Με βάση την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και παρά την εξαντλητική αναζήτησή μας δεν εντοπίσαμε έρευνες που να διερευνούν την αξιοποίηση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στη διδασκαλία των Ε.Π.Χ.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι χοροδιδάσκαλοι του ελληνικού παραδοσιακού χορού αξιοποιούν τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδασκαλία τους. Στόχοι της έρευνάς μας αποτελούν η διερεύνηση: α) των λόγων που ωθούν τους χοροδιδασκάλους στη διδασκαλία των Ε.Π.Χ., β) της ενημέρωσής τους σε θέματα Ε.Π.Χ., γ) της συμβολής των Ε.Π.Χ. σε επιμέρους ζητήματα της διδασκαλίας, και δ) του βαθμού στον οποίο γνωρίζουν οι χοροδιδάσκαλοι τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές και τις αξιοποιούν στην πράξη. Στη βάση των παραπάνω στόχων διατυπώνονται τα εξής διερευνητικά ερωτήματα: α) ποιοι λόγοι ωθούν τους χοροδιδασκάλους στη διδασκαλία των Ε.Π.Χ., β) ενημερώνονται σε θέματα που άπτονται των Ε.Π.Χ. σε σεμινάρια, γ) ποια είναι η συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών σε επιμέρους ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία, και δ) ποιες συμμετοχικές εκπαιδευτικές γνωρίζουν οι χοροδιδάσκαλοι και ποιες από αυτές αξιοποιούν στη διδασκαλία τους.

Προκειμένου να ικανοποιήσουμε τον σκοπό και τους στόχους της έρευνάς μας αξιοποιήσαμε τη δειγματοληπτική έρευνα με βάση το ερωτηματολόγιο (Creswell, 2016). Το εργαλείο εκπονήθηκε στο περιβάλλον της Google Forms και χορηγήθηκε ηλεκτρονικά. Όσον αφορά στον πληθυσμό αναφοράς είναι εξαιρετικά δύσκολο να εκτιμηθεί ο ακριβής αριθμός των ανθρώπων που δρουν είτε ερασιτεχνικά είτε επαγγελματικά ως χοροδιδάσκαλοι Ε.Π.Χ. Αξιοποιήθηκε η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας. Η συγκεκριμένη επιλογή σε συνδυασμό με τα περιορισμένα στοιχεία αναφορικά με τον πληθυσμό στόχο έχουν ως αποτέλεσμα τα ευρήματα της έρευνας να αναφέρονται στο δείγμα και να μην μπορούν να γενικευτούν στον πληθυσμό αναφοράς. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται χοροδιδασκάλους που ασχολούνται με τη διδασκαλία των Ε.Π.Χ σε πολιτιστικούς συλλόγους, σε ΑΕΙ της χώρας, στις Σχολές Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, σε προγράμματα δήμων, σε επιστημονικά σωματεία, σε αθλητικούς συλλόγους, σε ιδιωτικές σχολές κτλ.

Πίνακας 1. Κατανομή συχνοτήτων που αφορούν σε στοιχεία του δείγματος

Στοιχεία του δείγματος		N	%
Φύλο	Άνδρας	42	42%
	Γυναίκα	58	58%

Ηλικία	19-38	20	20
	39-49	38	38
	50-65	42	42
	Άγαμος/η	20	20%
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος/η	74	74%
	Διαζευγμένος/η	6	6%
	Ναι	75	75%
Παιδιά	Όχι	25	25%
	Επίπεδο εκπαίδευσης		
	Απόφοιτος Λυκείου	7	7,0%
	Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	63	63,0%
	Μεταπτυχιακό	23	23,0%
	Διδακτορικό	7	7,0%
Χρόνια διδασκαλίας	1-6	27	27%
	7-12	15	15%
	≥13	58	58%
	Εμπειρικός χοροδιδάσκαλος	20	20%
	Πτυχιούχος Φυσικής Αγωγής	25	25%
Ιδιότητα	Πτυχιούχος Φυσικής Αγωγής με ειδίκευση στον Ε.Π.Χ	55	55%

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 100 ερωτώμενους. Το 42% είναι άνδρες και το 58% γυναίκες. Όσον αφορά στην ηλικία τους 20 ερωτώμενοι είναι μεταξύ 19-38 ετών, 38 μεταξύ 39-49 ετών και 42 μεταξύ 50-65 ετών. Σε σχέση με την οικογενειακή τους κατάσταση 20 ερωτώμενοι είναι άγαμοι, 74 έγγαμοι και 6 διαζευγμένοι. Οι 75 ερωτώμενοι έχουν παιδιά, ενώ οι 25 δεν έχουν. Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσής τους οι 7 είναι απόφοιτοι Λυκείου, οι 63 πτυχιούχοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι 23 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και οι 7 κάτοχοι διδακτορικού. Όσον αφορά στην εμπειρία τους οι 27 έχουν εμπειρία 1-6 έτη, οι 15 7-12 έτη και οι 58 περισσότερα από 13 έτη. Τέλος, σε σχέση με την ιδιότητά τους οι 20 είναι εμπειρικοί χοροδιδάσκαλοι, οι 25 πτυχιούχοι Φυσικής Αγωγής και οι 55 πτυχιούχοι Φυσικής Αγωγής με ειδίκευση στον Ε.Π.Χ.

Αποτελέσματα της έρευνας

Αναφορικά με τους λόγους βάσει των οποίων οι χοροδιδάσκαλοι του δείγματος διδάσκουν Ε.Π.Χ., η δημοφιλέστερη απάντηση με ποσοστό 75% συνδέεται με την ανάγκη των ερωτώμενων να προσφέρουν στον τόπο τους μώνοντας τους εκπαιδευόμενους στην ελληνική χορευτική παράδοση. Ακολουθεί η αγάπη των ερωτώμενων για την ελληνική παράδοση με ποσοστό 68%. Περίπου ο ένας στους τρεις διδάσκει Ε.Π.Χ. είτε για οικονομικούς λόγους (37%) είτε γιατί θέλουν να συμμετέχουν σε χορευτικές παραστάσεις (35%).

Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων των συμμετεχόντων του δείγματος ως προς τους λόγους διδασκαλίας Ε.Π.Χ

Λόγοι διδασκαλίας	N	%
Για να προσφέρω στον τόπο μου μυνώντας τους συμμετέχοντες στην Ελληνική χορευτική παράδοση	75	75%
Αγαπώ την Ελληνική παράδοση	68	68%
Για οικονομικούς λόγους	37	37%
Για χορευτικές παραστάσεις	35	35%

Ακολουθεί στη συνέχεια η ερώτηση που εξετάζει τον βαθμό ενημέρωσης των χοροδιδασκάλων σε θέματα Ε.Π.Χ. μέσω σεμιναρίων. Λαμβάνοντας υπόψη την τιμή του μέσου όρου προκύπτει ότι οι ερωτώμενοι είναι αρκετά ενημερωμένοι σε θέματα Ε.Π.Χ. (Μ.Ο.:3,30-Τ.Α.:1,219). Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι περίπου ο ένας στους τρεις (30%) δεν έχει καθόλου ή έχει λίγη ενημέρωση σε θέματα Ε.Π.Χ. μέσω σεμιναρίων.

Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων των συμμετεχόντων του δείγματος ως προς τον βαθμό ενημέρωσή τους σε θέματα Ε.Π.Χ. μέσω σεμιναρίων

	Πάρα πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	M.O	T.A.
Βαθμός ενημέρωσης	23	23	1	19	28	28	2	25	5	5	3,30	1,21
			9				5					9

Όσον αφορά στον βαθμό στον οποίο οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές συμβάλουν στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό (Μ.Ο.:4,05-Τ.Α.:0,880) στην εκμάθηση των Ε.Π.Χ.

Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων των συμμετεχόντων του δείγματος ως προς τον βαθμό συμβολής των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων, την αλληλεπίδραση εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων και τη βελτίωση της απόδοσης.

Βαθμός συμβολής στην	Πάρα πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	M.O	T.A.
Ενεργητική συμμετοχή	37	37	3	35	24	24	4	4	0	0	4,05	0,88
			5									0

Αλληλεπίδραση εκπαιδευτή εκπαιδευομένων	34	34	4	41	24	24	1	1	0	0	4,08	0,78
Βελτίωση της απόδοσης	27	27	4	42	25	25	5	5	1	1	3,89	0,89
			1									7
			2									8

Οι ερωτώμενοι θεωρούν επίσης ότι οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές συμβάλλουν σημαντικά στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων (Μ.Ο.:4,08-Τ.Α.:0,787), καθώς επίσης και ότι η αξιοποίηση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών βοηθά τους εκπαιδευόμενους να βελτιώσουν τη χορευτική τους απόδοση.

Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων των συμμετεχόντων του δείγματος ως προς την προετοιμασία και τον σχεδιασμό της διδασκαλίας των Ε.Π.Χ.

	Πάρα πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	M.O	T.A.
Προετοιμασία διδασκαλίας	22	22	4	47	23	23	8	8	0	0	3,83	0,86
Σχεδίαση διδασκαλίας με βάση τις Σ.Ε.Τ.	15	15	2	29	37	37	1	16	3	3	3,37	1,02
			9				6					2

Οι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι προετοιμάζουν σε σημαντικό βαθμό τη διδασκαλία των Ε.Π.Χ., καθώς η τιμή του μέσου όρου είναι 3,83. Ωστόσο, η προετοιμασία τους δεν συντελείται στη βάση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στον ίδιο υψηλό βαθμό, καθώς η τιμή του μέσου όρου μειώνεται κατά περίπου μισή μονάδα (Μ.Ο.:3,37-Τ.Α.:1,022).

Οι ερωτώμενοι γνωρίζουν τις υπό εξέταση συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Με βάση τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι 82 ερωτώμενοι γνωρίζουν την πρακτική άσκηση (82%), 76 γνωρίζουν τη συζήτηση (76%), 71 τις ομάδες εργασίας (71%) και 70 την τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων (70%). Χαμηλότερα ποσοστά εμφανίζουν οι υπόλοιπες τεχνικές. Πιο συγκεκριμένα 54 γνωρίζουν τη μελέτη περίπτωσης (54%), 51 την προσομοίωση (51%), 46 το παίξιμο ρόλων (46%), 45 τον καταγισμό ιδεών (45%) και 39 τη λύση προβλήματος (39%).

Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων των συμμετεχόντων του δείγματος ως προς τη γνώση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών

Συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές	N	%
Πρακτική άσκηση	82	82%

Συζήτηση	76	76%
Ομάδες εργασίας	71	71%
Ερωτήσεις - απαντήσεις	70	70%
Μελέτη περίπτωσης	54	54%
Προσομοίωση	51	51%
Παίξιμο ρόλων	46	46%
Καταιγισμός ιδεών	45	45%
Λύση προβλήματος	39	39%

Στη συνέχεια οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση που διερευνά τον βαθμό στον οποίο αξιοποιούν τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδασκαλία των Ε.Π.Χ. Λαμβάνοντας υπόψη την τιμή του μέσου όρου προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα αξιοποιούν πολύ τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδασκαλία των Ε.Π.Χ. (Μ.Ο.:3,88-Τ.Α.:0,946). Θετική εντύπωση προκαλεί ο περιορισμένος αριθμός συμμετεχόντων που δήλωσαν είτε ότι αξιοποιούν λίγο τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές (5 συμμετέχοντες) είτε καθόλου (1 συμμετέχοντας).

Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων των συμμετεχόντων του δείγματος ως προς τον βαθμό χρήσης των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στη διδασκαλία των Ε.Π.Χ.

	Πάρα πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	M.O	T.A.
Βαθμός ενημέρωσης	31	31	3	33	30	30	5	5	1	1	3,88	0,94
			3									6

Προκειμένου να διεισδύσουμε βαθύτερα στο ζήτημα της αξιοποίησης των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην πράξη ρωτήσαμε τους συμμετέχοντας να μας απαντήσουν σε πιο βαθμό χρησιμοποιούν καθεμία από τις υπό εξέταση συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές.

Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων των συμμετεχόντων του δείγματος ως προς τη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στη διδασκαλία των Ε.Π.Χ.

	Πάρα πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	M.O	T.A.
Πρακτική άσκηση	40	40	2	24%	29	29%	4	4%	3	3%	3,94	1,06
		%	4									2

Συζήτηση	24	24	2	24%	38	38%	1	12	2	2%	3,56	1,04
		%	4				2	%				8
Ερωτήσεις	12	12	2	24%	33	33%	2	21	1	10%	3,07	1,15
απαντήσεις		%	4				1	%	0			7
Ομάδες εργασίας	11	11	2	22%	31	31%	1	15	2	21%	2,87	1,28
		%	2				5	%	1			4
Προσομοίωση	7	7%	1	17%	27	27%	2	22	2	27%	2,55	1,25
			7				2	%	7			0
Μελέτη	6	6%	1	12%	32	32%	2	26	2	24%	2,50	1,15
περίπτωσης			2				6	%	4			9
Λύση	5	5%	1	11%	34	34%	2	27	2	23%	2,48	1,11
προβλήματος			1				7	%	3			4
Καταιγισμός	6	6%	1	16%	24	24%	1	18	3	36%	2,38	1,28
ιδεών			6				8	%	6			5
Παίξιμο ρόλων	0	0%	1	13%	24	24%	4	40	2	23%	2,27	0,96
			3				0	%	3			2

Οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές που αξιοποιούνται πολύ από τους ερωτώμενους στη διδασκαλία των Ε.Π.Χ. είναι η πρακτική άσκηση (Μ.Ο.:3,94-Τ.Α.:1,062) και η συζήτηση (Μ.Ο.:3,56-Τ.Α.:1,048). Αρκετά αξιοποιούνται οι ερωτήσεις-απαντήσεις (Μ.Ο.:3,07-Τ.Α.:1,157) και οι ομάδες εργασίας (Μ.Ο.:2,87-Τ.Α.:1,284). Λίγο αξιοποιούνται η προσομοίωση (Μ.Ο.:2,55-Τ.Α.:1,250), η μελέτη περίπτωσης (Μ.Ο.:2,50-Τ.Α.:1,159), η λύση προβλήματος (Μ.Ο.:2,48-Τ.Α.:1,114), ο καταιγισμός ιδεών (Μ.Ο.:2,38-Τ.Α.:1,285) και το παίξιμο ρόλων (Μ.Ο.:2,27-Τ.Α.:0,962).

Αποτελέσματα της έρευνας και συζήτηση

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

- Οι ερωτώμενοι διδάσκουν Ε.Π.Χ. σε ενηλίκους καθώς θεωρούν ότι προσφέρουν στον τόπο τους, μυνώντας τους συμμετέχοντες στην ελληνική χορευτική παράδοση, αλλά και επειδή αγαπούν την ελληνική παράδοση. Ωστόσο, υπάρχουν και συμμετέχοντες, περίπου ο ένας στους τρεις, που παρακινούνται είτε από τις οικονομικές απολαβές είτε επειδή θέλουν να συμμετέχουν σε χορευτικές παραστάσεις.
- οι ερωτώμενοι είναι αρκετά ενημερωμένοι σε θέματα Ε.Π.Χ. Είναι προφανές πως σε αυτό το πεδίο πολλά μπορούν να συμβούν, καθώς υπάρχουν σημαντικά περιθώρια βελτίωσης. Η συμμετοχή σε αντίστοιχα σεμινάρια ή άλλου αντίστοιχου τύπου εκπαιδευτικά προγράμματα θα εμπλουτίσει περαιτέρω τους συμμετέχοντες με γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις σε θέματα που άπτονται των Ε.Π.Χ. και της διδασκαλίας τους.
- οι συμμετέχοντες φαίνεται ότι αποτιμούν θετικά τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, καθώς θεωρούν ότι η αξιοποίησή τους στην πράξη συμβάλλει σε

σημαντικό βαθμό στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων και στη βελτίωση της χορευτικής απόδοσης των εκπαιδευομένων.

- αν και οι ερωτώμενοι δηλώνουν σε σημαντικό βαθμό ότι προετοιμάζουν τη διδασκαλία των Ε.Π.Χ., δε φαίνεται όμως να εντάσσουν στον ίδιο σημαντικό βαθμό τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στον σχεδιασμό της διδασκαλίας τους. Τα ευρήματα της έρευνάς μας έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας του Μικρώνη (2008), καθώς από την έρευνά του προκύπτει ότι οι χοροδιδάσκαλοι δεν κάνουν την κατάλληλη προετοιμασία.
- οι ερωτώμενοι φαίνεται ότι γνωρίζουν αρκετές συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Η πρακτική άσκηση, η συζήτηση, οι ομάδες εργασίας και οι ερωτήσεις-απαντήσεις είναι γνωστές στη συντριπτική πλειονότητα των ερωτώμενων. Η μελέτη περίπτωσης, η προσομοίωση, το παίξιμο ρόλων, ο καταγισμός ιδεών και η λύση προβλήματος είναι λιγότερο γνωστές. Οι ερωτώμενοι ωστόσο δηλώνουν ότι αξιοποιούν τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στην πράξη σε υψηλό βαθμό. Οι περισσότερο δημοφιλείς τεχνικές είναι η πρακτική άσκηση και η συζήτηση, καθώς φαίνεται ότι αξιοποιούνται πολύ από τους ερωτώμενους. Σε μικρότερο βαθμό αξιοποιούνται οι ερωτήσεις-απαντήσεις και οι ομάδες εργασίας. Σε ακόμη μικρότερο βαθμό χρησιμοποιούνται η προσομοίωση, η μελέτη περίπτωσης, η λύση προβλήματος, ο καταγισμός ιδεών και το παίξιμο ρόλων. Τα ευρήματα της έρευνάς μας έρχονται και πάλι σε αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας του Μικρώνη (2008), καθώς από την έρευνά του προκύπτει ότι οι χοροδιδάσκαλοι δε χρησιμοποιούν τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, παρά μόνο τη δασκαλοκεντρική μέθοδο και κάποιες «μυμητικές» τεχνικές. Τα ευρήματα της έρευνάς μας όμως φαίνεται να συνάδουν με την έρευνα του Φυτίλη (2013), σύμφωνα με την οποία οι χοροδιδάσκαλοι αξιοποιούν την πρακτική άσκηση.

Η παρούσα έρευνα αναμφίβολα εμπλουτίζει τη συζήτηση αναφορικά με τη χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στη διδασκαλία των Ε.Π.Χ. σε ενήλικες. Ωστόσο, προτείνουμε την περαιτέρω διερεύνηση του υπό εξέταση θέματος βάσει μιας έρευνας μεγαλύτερης κλίμακας, που θα διασφαλίσει τις προϋποθέσεις γενίκευσης των συμπερασμάτων στον πληθυσμό αναφοράς.

Επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών: συσχέτιση με δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Τάλλου Κωνσταντίνα

ΠΕ60, M.Ed, M.Sc, Υπ. Διδάκτωρ, ΠΤΔΕ Τμήμα Νηπιαγωγών, Παν/μιο Ιωαννίνων

Επιβλέπων Καθηγητής: Κούτρας Βασίλειος

Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά τις διαφοροποιήσεις στο στρες των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία, τα έτη διδακτικής εμπειρίας και τον τύπο σχολείου. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 402 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου και ακολούθησε ποσοτικό, μη πειραματικό, συσχετιστικό και διατομεακό ερευνητικό σχεδιασμό. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα συνολικού αντιλαμβανόμενου στρες, ενώ οι νηπιαγωγοί εμφάνισαν χαμηλότερο συνολικό στρες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Δημοτικού σχολείου. Ωστόσο, οι σχέσεις αυτές δεν διατηρήθηκαν ως ανεξάρτητες στις πολυμεταβλητές αναλύσεις, γεγονός που υποδηλώνει ότι το στρες διαμορφώνεται από τη σύνθετη αλληλεπίδραση προσωπικών, επαγγελματικών και οργανωσιακών παραγόντων. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την ανάγκη ενίσχυσης της οργανωσιακής υποστήριξης και ανάπτυξης στοχευμένων πρακτικών πρόληψης του επαγγελματικού στρες.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματικό στρες εκπαιδευτικών, δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, έτη διδακτικής εμπειρίας, νηπιαγωγείο

Teachers' occupational stress: association with demographic and professional characteristics

Konstantina Tallou

Education Advisor PE60, Directorate of Primary Education of Ioannina; PhD Candidate, Department of Early Childhood Education, University of Ioannina

Supervisor: Vasileios Koutras

Professor, Department of Early Childhood Education, University of Ioannina

Abstract

The present study investigates differences in teachers' stress according to age, years of teaching experience, and type of school. The study was conducted with a sample of 402 primary education teachers in the Region of Epirus and followed a quantitative, non-experimental, correlational, and cross-sectional research design. The findings showed that older and more experienced teachers reported lower levels of overall perceived

stress, while kindergarten teachers reported lower overall stress compared with elementary school teachers. However, these relationships did not remain independent in the multivariate analyses, suggesting that teachers' stress is shaped by the complex interaction of personal, professional, and organizational factors. The results highlight the need to strengthen organizational support and develop targeted practices for the prevention of occupational stress.

Key-words: teachers' occupational stress; demographic and professional characteristics; years of teaching experience; kindergarten.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία αναγνωρίζεται ευρέως ως ένα ιδιαίτερα απαιτητικό επάγγελμα, το οποίο χαρακτηρίζεται από αυξημένο φόρτο εργασίας, σύνθετες διαπροσωπικές σχέσεις, συνεχείς οργανωτικές απαιτήσεις και υψηλό αίσθημα ευθύνης απέναντι στους μαθητές, τους γονείς και το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά (Van Droogenbroeck et al., 2014). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν σε πολλαπλές και συχνά αλληλοεπικαλυπτόμενες απαιτήσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας, την αξιολόγηση των μαθητών, τη διαχείριση διοικητικών καθηκόντων, καθώς και την αντιμετώπιση σύνθετων διαπροσωπικών προκλήσεων, όπως η προβληματική συμπεριφορά μαθητών, οι συγκρούσεις με γονείς ή συναδέλφους και η ανεπαρκής οργανωτική υποστήριξη (Antonioni et al., 2020). Η συσσώρευση αυτών των εργασιακών πιέσεων έχει συνδεθεί με αυξημένο κίνδυνο επαγγελματικής εξουθένωσης, συναισθηματικής εξάντλησης και επιδείνωσης τόσο της ψυχικής όσο και της σωματικής υγείας των εκπαιδευτικών (Springer et al., 2023).

Τα τελευταία χρόνια, η ψυχική υγεία και η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών έχουν αναδειχθεί σε ζήτημα μείζονος επιστημονικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος, καθώς μετα-αναλυτικά ευρήματα καταγράφουν υψηλά ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης, άγχους και καταθλιπτικών συμπτωμάτων στον εκπαιδευτικό πληθυσμό διεθνώς (He et al., 2025). Η επιβάρυνση αυτή δεν αφορά μόνο την ατομική υγεία και λειτουργικότητα των εκπαιδευτικών, αλλά συνδέεται άμεσα με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, το παιδαγωγικό κλίμα και τελικά, τα μαθησιακά και ψυχοκοινωνικά αποτελέσματα των μαθητών (Maricuțoiu et al., 2023). Επομένως, η ευημερία των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί αποκλειστικά ατομικό ζήτημα, αλλά συνδέεται με ευρύτερες οργανωτικές και συστημικές διαστάσεις της εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο αυτό, η διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με το επαγγελματικό στρες και την ευημερία των εκπαιδευτικών αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Η συχνή εμφάνιση ψυχολογικών και σωματικών εκδηλώσεων, όπως το άγχος, η καταθλιπτική διάθεση, η κόπωση και τα σωματικά ενοχλήματα, αντανακλά το σωρευτικό κόστος της παρατεταμένης έκθεσης σε εργασιακές πιέσεις (Bartholomew et al., 2014). Συνεπώς, ο

εντοπισμός παραγόντων που διαφοροποιούν την ένταση και την έκφραση του επαγγελματικού στρες είναι κρίσιμος για την ανάπτυξη στοχευμένων στρατηγικών πρόληψης, υποστήριξης και ενίσχυσης της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών.

Μεταξύ των παραγόντων που έχουν απασχολήσει συστηματικά τη σχετική βιβλιογραφία είναι η διδακτική εμπειρία και η ειδικότητα. Οι δύο αυτοί παράγοντες δεν λειτουργούν πάντοτε ως απλές, ανεξάρτητες επαγγελματικές μεταβλητές, αλλά συνδέονται με ευρύτερα πολιτισμικά, εργασιακά και θεσμικά πλαίσια, τα οποία διαμορφώνουν διαφορετικές εμπειρίες εργασιακής πίεσης. Για τον λόγο αυτό, η εξέτασή τους μπορεί να συμβάλει σε μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση των διαφοροποιήσεων που παρατηρούνται στο επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών και να προσφέρει χρήσιμα δεδομένα για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων προσαρμοσμένων στις ανάγκες συγκεκριμένων ομάδων του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η σχέση μεταξύ των ετών διδακτικής εμπειρίας και της επαγγελματικής ευημερίας, καθώς τα σχετικά ευρήματα δεν είναι πάντοτε ομοιογενή. Από τη μία πλευρά, ένα μέρος της βιβλιογραφίας υποστηρίζει ότι η αυξανόμενη εμπειρία μπορεί να λειτουργεί προστατευτικά, καθώς συνδέεται με μεγαλύτερη επαγγελματική επάρκεια, καλύτερη διαχείριση της τάξης, αποτελεσματικότερες στρατηγικές αντιμετώπισης και κατ' επέκταση, χαμηλότερα επίπεδα στρες (Hascher & Waber, 2021; Martínez-Saragoza et al., 2020). Από την άλλη πλευρά, άλλες έρευνες υποδεικνύουν ότι η χρόνια έκθεση σε συστημικές απαιτήσεις, σε συνδυασμό με επαγγελματικές προκλήσεις που εμφανίζονται στα μεσαία ή μεταγενέστερα στάδια της σταδιοδρομίας, μπορεί να διατηρεί ή ακόμη και να εντείνει την επαγγελματική επιβάρυνση (Admiraal et al., 2023; Veliz & Mainsbridge, 2024).

Η αντίφαση αυτή δεν συνιστά απλώς εμπειρική απόκλιση, αλλά αναδεικνύει ένα ευρύτερο θεωρητικό ζήτημα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι εργασιακές απαιτήσεις και οι διαθέσιμοι προσωπικοί ή οργανωτικοί πόροι αλληλεπιδρούν κατά την πορεία της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών. Υπό το πρίσμα του μοντέλου των Εργασιακών Απαιτήσεων–Πόρων, η διδακτική εμπειρία μπορεί να λειτουργεί ως επαγγελματικός πόρος, ο οποίος ενισχύει την ικανότητα διαχείρισης των απαιτήσεων και μετριάξει το στρες (Hobfoll, 1989). Ωστόσο, όταν οι απαιτήσεις παραμένουν υψηλές και οι διαθέσιμοι πόροι ανεπαρκείς, η εμπειρία από μόνη της ενδέχεται να μην επαρκεί για την προστασία της επαγγελματικής ευημερίας. Επομένως, η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα και το επαγγελματικό στρες μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην κατανόηση των διαφοροποιήσεων που εμφανίζονται στον εκπαιδευτικό πληθυσμό.

Μεθοδολογία και διαδικασία της έρευνας

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να διερευνήσει εάν το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία, τη

διδασκτική εμπειρία και την ειδικότητα. Συγκεκριμένα, η μελέτη εξετάζει τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Διαφοροποιείται το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία και τη διδασκτική εμπειρία;
2. Διαφοροποιείται το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ειδικότητα (Νηπιαγωγός-Εκπαιδευτικός Δημοτικού σχολείου);

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 402 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες της Περιφέρειας Ηπείρου.

Η παρούσα μελέτη ακολούθησε ποσοτικό, μη πειραματικό, συσχετιστικό και διατομικό ερευνητικό σχεδιασμό. Για τη συλλογή περιλάμβανε εκτός από το ερωτηματολόγιο δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων και την Κλίμακα επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών (Teacher Stress Inventory TSI, M. J. Fimian, 1984) προσαρμοσμένη στην ελληνική γλώσσα από τους Kourmoussi, N., Darviri, C., Varvogli, L., & Alexopoulos, E. C., (2015).

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, το οποίο δημιουργήθηκε στην πλατφόρμα Google Forms και διανεμήθηκε στα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων έλαβε χώρα κατά το διάστημα από τον Νοέμβριο του 2025 έως τον Ιανουάριο του 2026. Η δειγματοληψία ήταν μη πιθανοτική και βασίστηκε στη μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας, καθώς οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με βάση τη διαθεσιμότητα και την προθυμία τους να λάβουν μέρος στην έρευνα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις βασικές αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές επιστήμες. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας και η συμπλήρωση και υποβολή του ερωτηματολογίου θεωρήθηκε ως ένδειξη ενημερωμένης συναίνεσης για τη συμμετοχή τους.

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 27.0.

Αποτελέσματα

Ο συντελεστής αξιοπιστίας α του Cronbach ήταν 0,92 και για τις δύο διαστάσεις και για τη συνολική κλίμακα μεγαλύτερος του 0,7, υποδηλώνοντας αποδεκτή αξιοπιστία.

Δημογραφικά στοιχεία

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 402 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Όπως παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 1, η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν γυναί-

κες. Ως προς τα βασικά δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος ήταν ηλικίας άνω των 51 ετών, έγγαμοι, υπηρετούσε σε νηπιαγωγεία, εργαζόταν με μόνιμη σχέση εργασίας και διέθετε διδακτική υπηρεσία άνω των 21 ετών.

Διάγραμμα 1: δημογραφικά στοιχεία του δείγματος



Εντονότερες πηγές στρες φάνηκε να έχουν όσοι δούλευαν σε δημοτικά σχολεία σε σχέση με αυτούς που δούλευαν στα νηπιαγωγεία ($p < 0,001$ μετά τις διορθώσεις κατά Bonferroni). (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Πηγές Στρες και τύπος σχολείου

		Πηγές στρες		P
		Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (ενδ. εύρος)	
Τύπος σχολείου εργασίας	Νηπιαγωγείο	2,8 (0,7)	2,7 (2,3 – 3,3)	<0,001 ⁺
	Δημοτικό Σχολείο	3,2 (0,9)	3,3 (2,5 – 4)	

Η βαθμολογία που αναφέρεται στις Εκδηλώσεις στρες βρέθηκε να διαφέρει ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας. Εντονότερες εκδηλώσεις στρες εμφάνιζαν όσοι εργάζονταν έως και 20 έτη σε σχέση με αυτούς που εργαζόνταν 21 και πάνω. (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Εκδηλώσεις στρες και έτη διδακτικής εμπειρίας

		Εκδηλώσεις στρες		P
		Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (ενδ. εύρος)	
Έτη διδακτικής εμπειρίας	Έως 20	2,6 (0,8)	2,6 (2 – 3)	0,047 ⁺
	21 και πάνω	2,4 (0,9)	2,3 (1,7 – 3)	

Η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα TSI βρέθηκε να διαφέρει ανάλογα με αρκετά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων όπως ήταν η ηλικία, τα έτη διδακτικής εμπειρίας

και ο τύπος σχολείου. Περισσότερο στρες συνολικά φάνηκε να αντιμετωπίζουν όσοι ήταν έως και 50 ετών, συγκριτικά με αυτούς που ήταν 51 και πάνω και αντίστοιχα αυτοί που είχαν έως και 20 έτη προϋπηρεσίας, σε σχέση με όσους είχαν 21 και πάνω. Επιπλέον, περισσότερο στρες φάνηκε να αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενοι στα δημοτικά σχολεία ($p=0,003$ και $p=0,036$ μετά τις διορθώσεις κατά Bonferroni) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Συνολικό στρες και δημογραφικά – επαγγελματικά χαρακτηριστικά

		Συνολική κλίμακα στρες		P
		Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (ενδ. εύρος)	
Ηλικία	Έως 50	2,8 (0,7)	2,8 (2,3 – 3,2)	0,018+
	51 και άνω	2,7 (0,7)	2,6 (2,2 – 3,1)	
Έτη διδακτικής εμπειρίας	Έως 20	2,8 (0,7)	2,8 (2,3 – 3,2)	0,015+
	21 και πάνω	2,7 (0,7)	2,6 (2,2 – 3,1)	
Τύπος σχολείου εργασίας	Νηπιαγωγείο	2,6 (0,6)	2,6 (2,2 – 3)	0,002+
	Δημοτικό Σχολείο	2,9 (0,8)	2,7 (2,3 – 3,4)	

Συζήτηση

Ως προς την ηλικία και τα έτη διδακτικής εμπειρίας οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας και με περισσότερα έτη υπηρεσίας παρουσίασαν πιο χαμηλό αντιλαμβανόμενο στρες στη συνολική κλίμακα, από τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας και μικρότερης διδακτικής εμπειρίας. Οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 30 χρόνια εμπειρίας ανέφεραν σημαντικά χαμηλότερο συνολικό στρες και σε έρευνα των Bian & Jiang (2026) σε δείγμα 397 εκπαιδευτικών στην Κίνα. Τα ίδια αποτελέσματα φαίνεται να υποστηρίζουν τα ευρήματα και άλλων μελετών που έχουν αναφέρει ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και με περισσότερα έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικοί επηρεάζονται λιγότερο από παράγοντες στρες που σχετίζονται με την εργασία, τη διαχείριση του χρόνου, την επαγγελματική δυσφορία, την επαγγελματική επένδυση και την πειθαρχία των μαθητών (Hascher, 2021; Kourmoussi & Alexopoulos, 2016; Admiraal et al., 2023). Δεν συνάδουν όμως με άλλες έρευνες, για τις οποίες οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί και αυτοί με την μεγαλύτερη εμπειρία δεν αναφέρουν καμία διαφοροποίηση (Admiraal et al., 2023), ή αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα στρες (Kourmoussi & Alexopoulos, 2016). Το εύρημα αυτό της έρευνάς μας μπορεί να ερμηνευτεί με βάση τα οφέλη που πιθανόν να συνεισφέρει η ηλικία και η επαγγελματική εμπειρία στην ικανότητα γνωστικής αξιολόγησης ενός στρεσογόνου παράγοντα, διευκολύνοντας έτσι την αντιμετώπισή του (Antoniou et al., 2013). Πιθανώς η μακροχρόνια διδακτική εμπειρία και τα άτυπα δίκτυα υποστήριξης να παρέχουν στους παλαιότερους εκπαιδευτικούς ανθεκτικότητα, εμπειρογνωμοσύνη και αποτελεσματικές στρατηγικές επίλυσης των στρεσογόνων γεγονότων ή ακόμη και

μετατόπιση του ενδιαφέροντος προς άλλες πτυχές της ζωής, όπως η οικογένεια και τα προσωπικά ενδιαφέροντα (Kamtsios, 2019). Επιπλέον, η εμπειρία μπορεί να βοηθάει και στην πιο εύκολη προσαρμογή των εκπαιδευτικών στα διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα (Antoniou et al., 2013). Ωστόσο, οι μεταβλητές αυτές δεν παρέμειναν ανεξάρτητοι παράγοντες στις γραμμικές παλινδρομήσεις, κάτι που υποδηλώνει ότι η σχέση τους με το στρες μπορεί να συνδέεται με άλλες μεταβλητές, όπως η σχέση εργασίας, ο τύπος σχολείου ή η οικογενειακή κατάσταση.

Η αξιοσημείωτη αντίφαση που παρουσιάζει η παγκόσμια βιβλιογραφία σχετικά με τη μείωση του στρες με την πάροδο του χρόνου λόγω της συσσώρευσης στρατηγικών αντιμετώπισης, ή με την αύξηση λόγω συσσωρευμένων ή μεταβαλλόμενων απαιτήσεων υπογραμμίζει ότι η τροχιά στρες-εμπειρίας διαμορφώνεται από συστημικά χαρακτηριστικά, με δυνατότητα μη μονοτονικών μοτίβων, αλλά πιθανότατα αναδιαμορφώνεται από συγκεκριμένα συστημικά χαρακτηριστικά (Martínez-Saragoza et al., 2020; Admiraal et al., 2023; Veliz & Mainsbridge, 2024).

Αναφορικά με τον τύπο του σχολείου εργασίας, οι νηπιαγωγοί εμφάνισαν χαμηλότερα επίπεδα συνολικού στρες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού σχολείου. Το εύρημα αυτό συνάδει με ορισμένες μελέτες που αναδυσκνείουν το υψηλότερο στρες των εκπαιδευτικών στα Δημοτικά σχολεία (Tsubono & Mitoku, 2023). Μελέτη των Kourmoussi & Alexopoulos (2016), διαπίστωσε ότι οι νηπιαγωγοί παρουσίασαν χαμηλότερους παράγοντες στρες επαγγελματικής επένδυσης και κινήτρων. Το εύρημα αυτό ερμηνεύεται από τους ερευνητές με βάση το γεγονός ότι στο Νηπιαγωγείο το πρόγραμμα είναι περισσότερο ευέλικτο, οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος λιγότερο αυστηρές σε σχέση με το Δημοτικό και ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος των νηπιαγωγών στο διδακτικό τους πλαίσιο πιο υψηλός. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι οι απαιτήσεις που έχουν οι Διοίκηση και οι γονείς από τους νηπιαγωγούς μπορεί να είναι λιγότερες από αυτές που έχουν από τους εκπαιδευτικούς άλλων εκπαιδευτικών βαθμίδων. Υπογραμμίζουν επίσης, ότι οι νηπιαγωγοί φαίνεται να έχουν περισσότερο χρόνο για επαγγελματική αυτοβελτίωση και για συναισθηματική εμπλοκή στο εκπαιδευτικό έργο από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Η ερμηνεία αυτή είναι συμβατή με άλλες μελέτες που αναδεικνύουν τον προστατευτικό ρόλο της αυτονομίας, του ελέγχου και της κοινωνικής υποστήριξης απέναντι στην επαγγελματική επιβάρυνση (Kourmoussi & Alexopoulos, 2016; Nwoko et al., 2023). Παράλληλα, πρόσφατες έρευνες επισημαίνουν ότι ο διοικητικός φόρτος εργασίας, η βαθμολόγηση και αξιολόγηση των μαθητών, η διαχείριση της πειθαρχίας και η επικοινωνία με τους γονείς και κηδεμόνες, αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού πρόσθετους και σημαντικούς παράγοντες επαγγελματικού στρες (Nwoko et al., 2023; OECD, 2025). Με βάση το εύρημα αυτό, τα αποτελέσματα στο παρόν δείγμα για το υψηλότερο στρες των εκπαιδευτικών του Δημοτικού θα μπορούσαν να συνδεθούν επιπλέον με το σύνολο των διοικητικών, διδακτικών, οργανωσιακών και επικοινωνιακών απαιτήσεων της συγκεκριμένης βαθμίδας. Ωστόσο και ως προς αυτήν την μεταβλητή η βιβλιογραφία δεν είναι απολύτως ενιαία. Μελέτες σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν εντοπίζουν ουσιαστικές διαφορές στα επίπεδα επαγγελματικού στρες μεταξύ νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών

Δημοτικού σχολείου (Gkamari & Fotopoulou, 2024). Συνεπώς, το χαμηλότερο στρες των νηπιαγωγών στο παρόν δείγμα, θα πρέπει να ερμηνευθεί με προσοχή, ως πιθανή ένδειξη διαφορών στις απαιτήσεις του διδακτικού έργου, στο βαθμό αυτονομίας, στις προσδοκίες γονέων και διοίκησης και στους διαθέσιμους προσωπικούς και οργανωσιακούς πόρους. Τέλος, θα πρέπει να είμαστε προσεκτικοί στην ερμηνεία του ευρήματος, λόγω και της ανισορροπίας του δείγματος, αλλά και της περιορισμένης βιβλιογραφίας που συγκρίνει άμεσα νηπιαγωγούς και δασκάλους ως προς τις συγκεκριμένες μεταβλητές. Επιπλέον, η σχέση αυτή δεν διατηρήθηκε ως ανεξάρτητη στις πολυμεταβλητές αναλύσεις, γεγονός που υποδηλώνει ότι η σχέση με το στρες μπορεί να συνδέεται με άλλες μεταβλητές, όπως η σχέση εργασίας, ή η οικογενειακή κατάσταση.

Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν ότι το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διαφοροποιείται σε σχέση με ορισμένα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, αν και οι σχέσεις αυτές δεν φαίνεται να λειτουργούν πάντοτε με ανεξάρτητο τρόπο. Συγκεκριμένα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί και όσοι είχαν περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα συνολικού αντιλαμβανόμενου στρες σε σύγκριση με τους νεότερους και λιγότερο έμπειρους συναδέλφους τους. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η ηλικία και η επαγγελματική εμπειρία ενδέχεται να λειτουργούν προστατευτικά, πιθανώς μέσω της ανάπτυξης αποτελεσματικότερων στρατηγικών διαχείρισης των εργασιακών απαιτήσεων, της μεγαλύτερης εξοικείωσης με το σχολικό περιβάλλον και της αξιοποίησης άτυπων δικτύων υποστήριξης.

Το γεγονός ότι η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας δεν παρέμειναν ανεξάρτητοι προβλεπτικοί παράγοντες στις πολυμεταβλητές αναλύσεις υποδηλώνει ότι η σχέση τους με το στρες μπορεί να διαμεσολαβείται ή να επηρεάζεται από άλλες μεταβλητές, όπως η σχέση εργασίας, ο τύπος σχολείου ή η οικογενειακή κατάσταση.

Αντίστοιχα, ως προς τον τύπο σχολείου, οι νηπιαγωγοί εμφάνισαν χαμηλότερα επίπεδα συνολικού στρες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε Δημοτικά σχολεία. Το εύρημα αυτό μπορεί να συνδέεται με διαφορές στη φύση του εκπαιδευτικού έργου, στον βαθμό αυτονομίας, στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, στον διοικητικό φόρτο, στις διαδικασίες αξιολόγησης και βαθμολόγησης, καθώς και στις προσδοκίες γονέων και διοίκησης. Οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού φαίνεται ότι επιβαρύνονται από ένα σύνθετο πλέγμα διδακτικών, διοικητικών, οργανωσιακών και επικοινωνιακών απαιτήσεων, οι οποίες ενδέχεται να ενισχύουν το αντιλαμβανόμενο επαγγελματικό στρες.

Ωστόσο, το εύρημα χρειάζεται προσεκτική ερμηνεία. Η βιβλιογραφία δεν είναι απολύτως ενιαία ως προς τις διαφορές μεταξύ νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών Δημοτικού, ενώ η ανισορροπία του δείγματος και η περιορισμένη άμεση σύγκριση των δύο ομάδων σε προηγούμενες έρευνες δεν επιτρέπουν γενικεύσεις. Επιπλέον, η σχέση του τύπου

σχολείου με το στρες δεν διατηρήθηκε ως ανεξάρτητη στις πολυμεταβλητές αναλύσεις, γεγονός που ενισχύει την υπόθεση ότι οι παρατηρούμενες διαφοροποιήσεις συνδέονται με ένα ευρύτερο σύνολο αλληλεπιδρώντων παραγόντων.

Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να αποδοθεί σε μεμονωμένα ατομικά ή επαγγελματικά χαρακτηριστικά, αλλά διαμορφώνεται μέσα από τη σύνθετη αλληλεπίδραση προσωπικών πόρων, επαγγελματικής εμπειρίας, εργασιακών απαιτήσεων και οργανωσιακών συνθηκών. Τα ευρήματα αναδεικνύουν την ανάγκη σχεδιασμού στοχευμένων παρεμβάσεων υποστήριξης, ιδιαίτερα για τους νεότερους και λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς, καθώς και για τους εκπαιδευτικούς Δημοτικού σχολείου, οι οποίοι φαίνεται να αντιμετωπίζουν αυξημένες εργασιακές απαιτήσεις. Παράλληλα, υπογραμμίζεται η σημασία της ενίσχυσης της οργανωσιακής υποστήριξης, της μείωσης του διοικητικού φόρτου και της ανάπτυξης πρακτικών ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, με στόχο την πρόληψη του επαγγελματικού στρες και τη βελτίωση της επαγγελματικής τους ευημερίας.

Βιβλιογραφία

- Admiraal, W., Kittelsen Røberg, K. I., Wiers-Jenssen, J., & Saab, N. (2023). Mind the gap: Early-career teachers' level of preparedness, professional development, working conditions, and feelings of distress. *Social Psychology of Education*, 26, 1759–1787. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09819-6>
- Antoniou, A., Efthymiou, V., Polychroni, F., & Kofa, O. (2020). Occupational stress in mainstream and special needs primary school teachers and its relationship with self-efficacy. *Educational Studies*, 49, 200–217. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1837080>
- Antoniou, A.-S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*, 4(3A), 349–355. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.43A051>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R., & Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill health among physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37, 101–107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.006>
- Gkamari, M., & Fotopoulou, V. (2024). Burnout syndrome dimensions as perceived by kindergarten teachers and elementary school teachers in Greece. *European Journal of Education and Pedagogy*, 5(5), 47–53. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2024.5.5.882>

- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- He, L., Huang, L., Huang, Y., Li, H., Zhang, Z., Li, J., et al. (2025). Prevalence and influencing factors of anxiety, depression, and burnout among teachers in China: A cross-sectional study. *Frontiers in Psychiatry*, 16, 1567553. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2025.1567553>
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Kamtsios, S. (2019). Exploring associations between demographic characteristics and teachers' occupational stress and coping. *Journal of Applied Educational and Policy Research*, 4(1), 22–38. <https://doi.org/10.55370/jaepr.v4i1.772>
- Kourmoussi, N., & Alexopoulos, E. C. (2016). Stress sources and manifestations in a nationwide sample of pre-primary, primary, and secondary educators in Greece. *Frontiers in Public Health*, 4, Article 73. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2016.00073>
- Kourmoussi, N., Darviri, C., Varvogli, L., & Alexopoulos, E. C. (2015). Teacher Stress Inventory: Validation of the Greek version and perceived stress levels among 3,447 educators. *Psychology Research and Behavior Management*, 8, 81–88. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S74752>
- Maricuțoiu, L. P., Pap, Z., Ștefancu, E., Mladenovici, V., Valache, D., Popescu, B., et al. (2023). Is teachers' well-being associated with students' school experience? A meta-analysis of cross-sectional evidence. *Educational Psychology Review*, 35, 1–36. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09721-9>
- Martínez-Zaragoza, F., Fernández-Castro, J., Benavides-Gil, G., & García-Sierra, R. (2020). How the lagged and accumulated effects of stress, coping, and tasks affect mood and fatigue during nurses' shifts. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (19), 7277. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197277>
- Nwoko, J. C., Emeto, T. I., Malau-Aduli, A. E. O., & Malau-Aduli, B. S. (2023). A systematic review of the factors that influence teachers' occupational wellbeing. <https://doi.org/10.3390/ijerph20126070>
- OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: The state of teaching*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>

- Springer, A., Oleksa-Marewska, K., Basińska-Zych, A., Werner, I., & Białowas, S. (2023). Occupational burnout and chronic fatigue in the work of academic teachers—Moderating role of selected health behaviours. *PLOS ONE*, 18 (1), e0280080. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280080>
- Tsubono K and Mitoku S (2023) Public school teachers' occupational stress across different school types: a nationwide survey during the prolonged COVID-19 pandemic in Japan. *Front. Public Health* 11:1287893. doi: 10.3389/fpubh.2023.1287893
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99–109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>
- Veliz, L., & Mainsbridge, C. (2024). Insights into longevity and the professional lifespan of early and mid-to-late career teachers: Perspectives of teacher wellbeing. *Educational Review*, 77, 1–19.

Ψυχοκοινωνική προσαρμογή και αυτόνομη φοιτητική διαβίωση: Μια ποιοτική μελέτη περίπτωσης

Σωτηρία Καρολίδου ΠΕ02/ΠΕ23, Διδάκτορας,

Περίληψη

Η διαβίωση σε τόπο μακριά από αυτόν της καταγωγής, λόγω της εισόδου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, συνιστά κομβική φάση για τη ζωή του ατόμου, με προκλήσεις και δυνατότητες για εσωτερική εξέλιξη. Η διερεύνηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής κατά το στάδιο αυτό με εστίαση στην προσωπική εμπειρία μιας φοιτήτριας που ακολούθησε σπουδές μακριά από την οικογενειακή εστία, αποτέλεσε το αντικείμενο της συγκεκριμένης ποιοτικής μελέτης περίπτωσης. Για τη συλλογή του πρωτογενούς υλικού, αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, που υποβλήθηκε, στη συνέχεια, σε θεματική ανάλυση. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τις αρχικές δυσκολίες προσαρμογής, δείχνοντας ταυτόχρονα τη σημασία που έχει το υποστηρικτικό περιβάλλον των οικείων της. Ακόμη, η ανάληψη νέων ευθυνών και η εμπειρία της αυτόνομης διαβίωσης φάνηκαν να αποτελούν βασικούς παράγοντες για την ωρίμανσή της. Συνοψίζοντας, η εμπειρία της συμμετέχουσας δείχνει ότι η επιτυχής προσαρμογή δεν οφείλεται σε έναν μόνο παράγοντα αλλά στον συνδυασμό παραγόντων, όπως η οικογενειακή στήριξη, η αυτόνομη και οι νέες εμπειρίες.

Λέξεις-Κλειδιά: Ψυχοκοινωνική προσαρμογή, Τριτοβάθμια εκπαίδευση, Αυτονομία, Κοινωνική υποστήριξη, Ποιοτική μελέτη περίπτωσης.

Psychosocial Adjustment and Independent Student Living: A Qualitative Case Study

Sotiria Karolidou PE02/PE23, Διδάκτορας,

Abstract

Living away from home to pursue higher education is a significant stage in a person's life, presenting both challenges and opportunities for personal growth. This qualitative case study explored the psychosocial adjustment of a female student who moved away from home to continue her studies. Primary data were collected through a semi-structured interview and analyzed using thematic analysis. The results highlighted the challenges in adapting to a new environment, while also demonstrating the important role of support provided by her family members. In addition, taking on new responsibilities and living independently emerged as key factors in her personal development. In summary, the participant's experience suggests that successful adjustment results from the combined influence of family support, growing independence, and new life experiences, rather than from a single factor.

Key-Words: Psychosocial adjustment, Higher education, Autonomy, Social support, Qualitative case study

Εισαγωγή

Η μετάβαση από το σχολείο στο πανεπιστήμιο σηματοδοτεί μια βαθιά αλλαγή στη ζωή του ατόμου, που συμπίπτει με το στάδιο της αναδυόμενης ενηλικίωσης και φέρνει σημαντικές ανακατατάξεις στην καθημερινότητα, στις προσωπικές σχέσεις, αλλά και στους κοινωνικούς ρόλους που καλείται να αναλάβει (Arnett, 200, 2015). Η φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί μια πολυδιάστατη πορεία ωρίμανσης, που ξεπερνά τα στενά όρια της επιστημονικής κατάρτισης και της επαγγελματικής εξειδίκευσης και οι φοιτητές χρειάζεται να διευρύνουν την αυτονομία τους και να ενταχθούν ομαλά σε ένα άγνωστο έως τότε ακαδημαϊκό και κοινωνικό περιβάλλον. Οι παραπάνω προκλήσεις γίνονται πιο απαιτητικές, όταν οι σπουδές συνδυάζονται με μετανάστευση και απομάκρυνση από το οικογενειακό πλαίσιο.

Η εναρμόνιση με το νέο αυτό πλαίσιο είναι μια συνεχώς εξελισσόμενη και σύνθετη διαδικασία, όπου αλληλοεπιδρούν προσωπικά χαρακτηριστικά, κοινωνικές σχέσεις και εξωτερικές συνθήκες. Η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι η ένταξη στο πανεπιστημιακό περιβάλλον συνοδεύεται από έντονη πίεση, ψυχική κόπωση και αίσθημα αβεβαιότητας στο αρχικό στάδιο των σπουδών, καθώς οι πρωτοετείς φοιτητές πρέπει να ανταποκριθούν στις αυξημένες υποχρεώσεις των μαθημάτων και παράλληλα να δημιουργήσουν ένα δίκτυο κοινωνικών επαφών (Bewick et al., 2010; Stallman, 2020; Lipson et al., 2022; Li & Lee, 2025).

Τα φαινόμενα αυτά θεωρούνται αναμενόμενα και εντάσσονται στο πλαίσιο της τυπικής διαδικασίας προσαρμογής στις νέες ακαδημαϊκές και κοινωνικές συνθήκες (Fisher, 1989; Allen et al., 2021; Gravett & Ajjawi, 2022). Επιπλέον, σύγχρονες μελέτες δείχνουν ότι η πανδημία COVID-19 επιβάρυνε σημαντικά την ψυχική υγεία των φοιτητών, εντείνοντας τα φαινόμενα άγχους και κατάθλιψης, κάτι που καθιστά αναγκαία τη συστηματική υποστήριξη της ψυχοκοινωνικής τους ένταξης (Lee et al., 2023; Lemyre et al., 2023).

Η είσοδος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί κομβική φάση εξέλιξης (Braun et al., 2024), κατά την οποία το νεαρό άτομο έρχεται αντιμέτωπο με την ανάγκη να επαναπροσδιορίσει την ταυτότητά του σε προσωπικό, κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο. Αυτή η διαδικασία υπερβαίνει την απλή προσαρμογή στις υποχρεώσεις, καθώς περιλαμβάνει τη διαμόρφωση νέων κοινωνικών ρόλων, τη δικτύωση με συνομηλίκους, την ανάληψη περισσότερων ευθυνών και τη σταδιακή αποδέσμευση από το οικογενειακό περιβάλλον (Arnett, 200; 2015). Η επιτυχής αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων συνδέεται με τη βελτίωση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής ένταξης, την ενίσχυση της ψυχικής υγείας και τη μείωση των ποσοστών εγκατάλειψης των σπουδών. Αυτό δείχνει πως η συγκεκριμένη φάση αποτελεί βασικό παράγοντα, που καθορίζει τη συνολική πορεία και εμπειρία του φοιτητή (Credé & Niehorster, 2012; van Herpen et al., 202).

Πέρα από τα εμπόδια αυτά, η μετάβαση σε άλλη πόλη για τις σπουδές μπορεί να λειτουργήσει ως ουσιαστικό βήμα ωρίμανσης. Συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη της ανεξαρτησίας, της αυτοαποτελεσματικότητας, της υπευθυνότητας και στη γενικότερη

διαμόρφωση της προσωπικότητας (Arnett, 2015; Brewer et al., 2019). Τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η ομαλή ένταξη δεν εξαρτάται μόνο από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του φοιτητή, αλλά σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με το επίπεδο και την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσει στο νέο του περιβάλλον. Η στήριξη από τους γονείς, ο φιλικός κύκλος, η δημιουργία διαπροσωπικών επαφών και η ενεργή συμμετοχή στην πανεπιστημιακή κοινότητα λειτουργούν ως βασικοί μηχανισμοί προστασίας, που ενισχύουν την ψυχική υγεία και εξασφαλίζουν την επιτυχημένη έκβαση αυτής της μετάβασης (Dennis et al., 2005; Ahn & Davis, 2020; Pedler et al., 2022; Kahu & Picton, 2022).

Κεντρική θέση στο πεδίο αυτό έχει η θεωρητική προσέγγιση γύρω από την "αίσθηση του ανήκειν". Σύμφωνα με αυτή, οι φοιτητές, που νιώθουν ότι αποτελούν ενεργά και ισότιμα μέλη του πανεπιστημιακού οργανισμού, παρουσιάζουν μεγαλύτερη συμμετοχή στα μαθήματα, εμφανίζουν καλύτερους δείκτες ψυχικής υγείας, ενώ μειώνονται οι πιθανότητες διακοπής των σπουδών τους (Strayhorn, 2019; Allen et al., 2021; Gravett & Ajjawī, 2022). Η ανάπτυξη ουσιαστικών κοινωνικών δεσμών με άλλους φοιτητές αλλά και με το διδακτικό προσωπικό ενισχύει αυτό το αίσθημα, διευκολύνοντας την πορεία της ψυχοκοινωνικής ένταξης, που συμβάλλει στη μείωση της απομόνωσης και της μοναξιάς, φαινόμενα που εμφανίζονται, συχνά, στο πρώτο διάστημα της απομάκρυνσης από τον τόπο καταγωγής (Suh & Owens, 2021; Pedler et al., 2022; Gravett & Ajjawī, 2022).

Κατά τη διάρκεια της ένταξης στο πανεπιστήμιο, η ψυχοκοινωνική εναρμόνιση νοείται ως μια πολυεπίπεδη και συνεχιζόμενη διαδικασία και οι φοιτητές χρειάζεται να ισορροπήσουν ανάμεσα στις σπουδαστικές, κοινωνικές και προσωπικές προκλήσεις, που φέρνει το νέο πλαίσιο, με στόχο να επιτευχθεί μια ισορροπημένη ένταξη στον πανεπιστημιακό χώρο, χωρίς να διαταραχθεί η ψυχική τους υγεία (Credé & Niehorster, 2012). Οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις επισημαίνουν ότι η επιτυχία αυτού του εγχειρήματος δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τα ατομικά γνωρίσματα κάθε νέου. Αντίθετα, προκύπτει από μια δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα εσωτερικά εφόδια του ατόμου, τις διαπροσωπικές του επαφές και τα ερεθίσματα που δέχεται στο ακαδημαϊκό και κοινωνικό του περιβάλλον (Kahu & Nelson, 2018; Kritikou & Giovazolias, 2022).

Υπό αυτό το πρίσμα, η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, η δημιουργία ενός σταθερού δικτύου υποστήριξης και η καλλιέργεια της αίσθησης του ανήκειν αποτελούν βασικούς πυλώνες για την ψυχοκοινωνική ένταξη, τη συναισθηματική ισορροπία, την ενεργό συμμετοχή στα μαθήματα και την αφοσίωση στην ολοκλήρωση των σπουδών (Pedler et al., 2022; Allen et al., 2024; Bakker & Mostert, 2024).

Η ψυχοκοινωνική ένταξη του φοιτητικού πληθυσμού έχει μελετηθεί διεθνώς, με το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας να βασίζεται σε ποσοτικές μεθόδους και στη χρήση σταθμισμένων ψυχομετρικών εργαλείων, που ενδέχεται να μην αναδεικνύουν επαρκώς τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα της έρευνας βιώνουν, επεξεργάζονται και αποδίδουν νόημα στη μετάβασή τους προς την αυτόνομη διαβίωση. Η ολοκληρωμένη κατανόηση αυτών των εμπειριών μπορεί να αποτελέσει βάση για τον σχεδιασμό

κατάλληλων παρεμβάσεων στην ανώτατη εκπαίδευση (Kahu et al., 2022; Pedler et al., 2022; Bovill et al., 2023).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα, η παρούσα ποιοτική μελέτη περίπτωσης είχε ως κεντρικό στόχο να διερευνήσει την ψυχοκοινωνική ένταξη κατά τη μετάβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και τη διαβίωση μακριά από τον τόπο καταγωγής, εστιάζοντας στο βίωμα μίας φοιτήτριας. Μέσα από τη θεματική ανάλυση του υλικού, επιδιώκεται να παρουσιαστεί η ψυχοκοινωνική προσαρμογή ως ένα πολυδιάστατο και μεταβαλλόμενο φαινόμενο, εμπλουτίζοντας τη σχετική βιβλιογραφία μέσω της ανάδειξης της βιωμένης εμπειρίας της μετάβασης στην αυτόνομη διαβίωση.

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα υιοθέτησε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, με στόχο τη διερεύνηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής φοιτήτριας, που σπουδάζει μακριά από τον τόπο καταγωγής της. Η ποιοτική μεθοδολογία θεωρήθηκε κατάλληλη, καθώς δίνει τη δυνατότητα για εις βάθος κατανόηση των εμπειριών, των αντιλήψεων και των νοημάτων που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στις προσωπικές τους εμπειρίες (Creswell & Poth, 2018).

Ως ερευνητική στρατηγική επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης, επειδή επιτρέπει τη λεπτομερή διερεύνηση ενός συγκεκριμένου φαινομένου στο φυσικό του πλαίσιο και επειδή δεν είχε στόχο τη στατιστική γενίκευση των ευρημάτων, αλλά τη σε βάθος κατανόηση και ερμηνεία ενός σύνθετου ψυχοκοινωνικού φαινομένου στο ιδιαίτερο πλαίσιο, στο οποίο εκδηλώνεται (Yin, 2018).

Στην έρευνα συμμετείχε μία προπτυχιακή φοιτήτρια ελληνικού πανεπιστημίου, η οποία σπούδαζε σε πόλη διαφορετική από τον τόπο καταγωγής της. Η επιλογή της έγινε με σκόπιμη δειγματοληψία, καθώς πληρούσε το βασικό κριτήριο συμμετοχής, δηλαδή τη φοίτηση μακριά από το οικογενειακό περιβάλλον. Για προστασία της ιδιωτικότητας και της ανωνυμίας της δεν παρατίθενται προσωπικά στοιχεία ταυτοποίησης. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ημιδομημένης συνέντευξης, μιας από τις πιο διαδεδομένες τεχνικές συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ο οδηγός της συνέντευξης περιλάμβανε ανοικτές ερωτήσεις σχετικά με τη μετάβαση στη νέα πόλη, τις δυσκολίες προσαρμογής, τις σχέσεις με την οικογένεια και τους συμφοιτητές, τη διαχείριση της καθημερινότητας, την ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων και την προσωπική εξέλιξη. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε σε χρόνο και χώρο που επιλέχθηκαν από κοινού με τη συμμετέχουσα και καταγράφηκε με τη συγκατάθεσή της.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, σύμφωνα με την προσέγγιση των Braun και Clarke (2006; 2022). Ακολουθήθηκαν τα στάδια της εξοικείωσης με τα δεδομένα, της αρχικής κωδικοποίησης, της ομαδοποίησης των κωδίκων σε θεματικές κατηγορίες, της αναθεώρησης και οριστικοποίησης των θεμάτων και της ερμηνείας των ευρημάτων σε συνάρτηση με τη σχετική βιβλιογραφία. Μέσα

από τη διαδικασία αυτή αναδείχθηκαν οι βασικές θεματικές, που σχετίζονται με τις δυσκολίες της μετάβασης, τον ρόλο της οικογένειας και των κοινωνικών σχέσεων, την ανάπτυξη της αυτονομίας και την προσωπική ωρίμανση της συμμετέχουσας.

Η έρευνα διεξήχθη, σύμφωνα με τις βασικές αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας (BERA, 2024). Η συμμετέχουσα ενημερώθηκε για τον σκοπό της μελέτης, την εθελοντική φύση της συμμετοχής, την εμπιστευτικότητα των δεδομένων και το δικαίωμά της να αποχωρήσει οποιαδήποτε στιγμή χωρίς καμία συνέπεια. Η ανωνυμία της διασφαλίστηκε με την αφαίρεση κάθε στοιχείου, που θα μπορούσε να οδηγήσει στην ταυτοποίησή της.

Η ημιδομημένη συνέντευξη στηρίχτηκε σε οδηγό ανοικτών ερωτήσεων, οργανωμένων γύρω από θεματικούς άξονες που αφορούσαν την καθημερινή διαβίωση, την ακαδημαϊκή προσαρμογή, τις κοινωνικές σχέσεις, τη σχέση με την οικογένεια, την ανάληψη ευθυνών, την οικονομική διαχείριση και τις συναισθηματικές εμπειρίες της συμμετέχουσας. Η ευελιξία της ημιδομημένης συνέντευξης επέτρεψε την υποβολή διευκρινιστικών ερωτήσεων, όπου κρίθηκε απαραίτητο για την πληρέστερη κατανόηση των εμπειριών της.

Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας της ποιοτικής έρευνας, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη συστηματική καταγραφή και τεκμηρίωση όλων των σταδίων της ερευνητικής διαδικασίας. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με συνέπεια ως προς τα στάδια της θεματικής ανάλυσης, ενώ η ερμηνεία των ευρημάτων στηρίχτηκε αποκλειστικά στα δεδομένα της συνέντευξης και στη συνεχή αντιπαραβολή τους με τη σχετική βιβλιογραφία.

Παράλληλα, διατηρήθηκε αρχείο των κωδικοποιήσεων, ώστε να διασφαλιστεί η διαφάνεια της ερευνητικής διαδικασίας. Η αναλυτική περιγραφή του πλαισίου, της συμμετέχουσας, της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων και των σταδίων της ανάλυσης επιτρέπει στον αναγνώστη να αξιολογήσει την αξιοπιστία των συμπερασμάτων και τη δυνατότητα μεταφοράς των ευρημάτων σε παρόμοια ερευνητικά πλαίσια (Lincoln & Guba, 1985).

Αποτελέσματα

Η θεματική ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τέσσερις βασικές θεματικές που περιγράφουν την εμπειρία της συμμετέχουσας κατά τη μετάβασή της στη φοιτητική ζωή μακριά από τον τόπο καταγωγής της:

(α) οι προκλήσεις της αρχικής προσαρμογής. Η μετάβαση από την επαρχία στη μεγάλη πόλη συνοδεύτηκε από δυσκολίες προσαρμογής, κυρίως λόγω του διαφορετικού τρόπου ζωής και της ανάγκης εξοικείωσης με το νέο περιβάλλον. Η συμμετέχουσα αναφέρει ότι κατά τους πρώτους μήνες ένιωσε ανασφάλεια και μοναξιά, ενώ η χρήση των μέσων μεταφοράς και η καθημερινή μετακίνηση αποτελούσαν πηγές άγχους.

Ωστόσο, οι δυσκολίες αυτές αποδείχθηκαν προσωρινές και μειώθηκαν σταδιακά,

καθώς συνήθισε τη νέα πραγματικότητα. Όπως η ίδια αναφέρει: «Στην αρχή ήταν λίγο δύσκολο... Ομολογώ πως ένιωθα λίγο μόνη μου, όταν είχα πρωτοέρθει. Αλλά στη συνέχεια, μετά τις γνωριμίες που έκανα, ένιωθα κι εδώ ασφάλεια, όπως ένιωθα και στο σπίτι μου». Παράλληλα, η συμμετέχουσα περιγράφει συγκεκριμένες συμπεριφορές που αντανάκλουν την αρχική της ανασφάλεια: «Παραδείγματος χάριν στην αρχή αγχωνόμουν ότι μπορεί να χαθώ. Είχα πιάσει τον εαυτό μου να ξυπνάω πολύ νωρίς και να ξεκινάω πολύ νωρίτερα για τη σχολή μου...».

Τα παραπάνω δείχνουν ότι η πορεία προσαρμογής υπήρξε σταδιακή, κατά την οποία η εξοικείωση με το νέο περιβάλλον συνέβαλε στη μείωση του άγχους και στην ενίσχυση του αισθήματος ασφάλειας. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι η αρχική ανασφάλεια δεν αποτελεί ένδειξη αποτυχημένης προσαρμογής, αλλά αναμενόμενο στάδιο της μετάβασης στην ανεξάρτητη φοιτητική ζωή. Η σταδιακή εξοικείωση με το νέο περιβάλλον και η ανάπτυξη καθημερινών δεξιοτήτων φαίνεται πως ενίσχυσαν την αντιλαμβανόμενη επάρκεια της συμμετέχουσας, επιτρέποντάς της να ανταποκρίνεται με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στις απαιτήσεις της νέας πραγματικότητας.

(β) η σημασία της κοινωνικής και οικογενειακής υποστήριξης. Τα δεδομένα ανέδειξαν τον καθοριστικό ρόλο της οικογένειας και των κοινωνικών σχέσεων στη διαδικασία προσαρμογής. Η φυσική απόσταση δεν φαίνεται να αποδυνάμωσε τους οικογενειακούς δεσμούς, αντίθετα, η συμμετέχουσα αναφέρει ότι η σχέση της με τους γονείς της ενισχύθηκε, ενώ η καθημερινή επικοινωνία λειτουργούσε ως σημαντική πηγή συναισθηματικής υποστήριξης. Η ίδια αναφέρει: «Πιστεύω ότι με έφερε πιο κοντά μαζί τους... κατάλαβα τη σημασία που έχουν οι γονείς... Μιλώ καθημερινά μέσω Skype με τους γονείς μου». Παράλληλα, η ανάπτυξη νέων κοινωνικών σχέσεων στο πανεπιστήμιο συνέβαλε ουσιαστικά στην προσαρμογή της. Η ίδια αναφέρει: «Πιστεύω ότι είμαι αρκετά κοινωνική σαν άτομο... με όλους διατηρώ καλές σχέσεις... στην αρχή ένιωθα μόνη μου... μετά τις γνωριμίες που έκανα ένιωθα κι εδώ ασφάλεια».

Τα στοιχεία δείχνουν ότι τόσο η διατήρηση των οικογενειακών δεσμών όσο και η δημιουργία νέων φιλικών σχέσεων λειτούργησαν ως προστατευτικοί παράγοντες απέναντι στις δυσκολίες της μετάβασης. Αξιοσημείωτο είναι ότι η οικογενειακή υποστήριξη δεν λειτούργησε ως παράγοντας εξάρτησης, αλλά ως ασφαλής βάση που διευκόλυνε την ανεξαρτητοποίηση της συμμετέχουσας. Παράλληλα, η δημιουργία νέων κοινωνικών δεσμών στο πανεπιστήμιο συνέβαλε στην ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν και στη σταδιακή αντικατάσταση των αρχικών συναισθημάτων μοναξιάς από αίσθημα ασφάλειας και κοινωνικής αποδοχής.

(γ) η ανάπτυξη της αυτονομίας μέσα από την ανάληψη ευθυνών. Η ανεξάρτητη διαβίωση συνοδεύτηκε από την ανάγκη ανάληψης ευθυνών που μέχρι τότε ανήκαν, κυρίως, στην οικογένεια. Η συμμετέχουσα αναφέρει ότι χρειάστηκε να μάθει να διαχειρίζεται τις καθημερινές οικιακές εργασίες και να οργανώνει μόνη της την καθημερινότητά της. Η ίδια αναφέρει: «Αναγκαστικά, όταν ήρθα εδώ έπρεπε να μάθω να κάνω και αυτές τις δουλειές... υπήρχαν μερικές αποτυχίες... μου έχει τύχει να καεί το φαγητό... αλλά πλέον έμαθα». Παράλληλα, η οικονομική διαχείριση αναδείχθηκε ως ακόμη μία σημαντική

πρόκληση της ανεξάρτητης ζωής. Η ίδια αναφέρει: «Όσον αφορά τα χρήματα είναι πάρα πολλά έξοδα. Σουπερμάρκετ, ίντερνετ, ενοίκιο, κοινόχρηστα...».

Παρά τις δυσκολίες, η συμμετέχουσα βλέπει την ανάληψη ευθυνών ως μέρος της προσωπικής της εξέλιξης και όχι ως εμπόδιο. Η ανάληψη καθημερινών ευθυνών φαίνεται πως λειτούργησε ως μηχανισμός ενίσχυσης της αυτονομίας και της προσωπικής αποτελεσματικότητας. Παρά τις αρχικές δυσκολίες, η συμμετέχουσα αντιλαμβάνεται τις εμπειρίες αυτές ως σημαντικά στάδια μάθησης, κάτι που αναδεικνύει τον αναπτυξιακό χαρακτήρα της ανεξάρτητης διαβίωσης.

(δ) η προσωπική ωρίμανση ως αποτέλεσμα της ανεξάρτητης διαβίωσης. Η τελευταία θεματική δείχνει τον τρόπο με τον οποίο η συμμετέχουσα αξιολογεί συνολικά την εμπειρία της ανεξάρτητης διαβίωσης. Αν και αναγνωρίζει τις απαιτήσεις που συνεπάγεται η καθημερινή διαχείριση ενός νοικοκυριού, θεωρεί ότι η ζωή μακριά από την οικογένεια συνέβαλε καθοριστικά στην προσωπική της ανάπτυξη. Η ίδια αναφέρει: «Το να ζω μόνη μου μαζί με τις ευθύνες μου δίνει και μια ελευθερία και ανεξαρτησία που απολαμβάνω πολύ». Επιπλέον, επισημαίνει ότι η εμπειρία αυτή έχει αλλάξει ακόμη και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται την επιστροφή στο πατρικό της σπίτι, κάτι που δείχνει πως η διαδικασία προσαρμογής συνοδεύτηκε από ουσιαστική προσωπική ωρίμανση.

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε μια σε βάθος κατανόηση της μετάβασης μιας φοιτήτριας από την οικογενειακή εστία στην πανεπιστημιακή ζωή. Η συνέντευξή της δείχνει ότι η προσαρμογή δεν είναι γραμμική ούτε εξαρτάται από έναν μόνο παράγοντα. Αντίθετα, αποτελεί μια συνεχή και εξελισσόμενη διαδικασία, όπου προσωπικοί πόροι, οικογενειακές σχέσεις, νέες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και οι απαιτήσεις του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος συνδέονται και επηρεάζουν η μία την άλλη. Η εικόνα που προκύπτει είναι αυτή μιας σταδιακής αναδόμησης της καθημερινότητας και της προσωπικής ταυτότητας, καθώς η φοιτήτρια μαθαίνει να ανταποκρίνεται σε νέους ρόλους και ευθύνες.

Οι πρώτοι μήνες συνοδεύτηκαν από άγχος, ανασφάλεια και μοναξιά, συναισθήματα που η φοιτήτρια αναγνώρισε ως φυσικά κατά την εγκατάστασή της στη νέα πόλη. Παρότι οι αρχικές δυσκολίες ήταν έντονες, αποδείχθηκαν προσωρινές, καθώς με τον χρόνο εξοικειώθηκε με το περιβάλλον και ανέπτυξε αυτοπεποίθηση, στοιχείο που δείχνει ότι οι πρώτες συναισθηματικές επιβαρύνσεις δεν σημαίνουν απαραίτητα αδυναμία προσαρμογής, αλλά αποτελούν φυσιολογικό μέρος μιας σημαντικής αναπτυξιακής μετάβασης. Η διεθνής βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι οι πρώτοι μήνες των πανεπιστημιακών σπουδών συνδέονται συχνά με αυξημένη αβεβαιότητα και ψυχολογική πίεση, που μειώνονται καθώς οι φοιτητές αποκτούν αίσθημα οικειότητας με το νέο περιβάλλον (Arnett, 2000, 2015; Fisher, 1989; Hartley, 2011).

Η κοινωνική δικτύωση της φοιτήτριας είχε καθοριστικό ρόλο στην προσαρμογή της. Η

συνεχιζόμενη επικοινωνία με την οικογένεια προσέφερε σταθερότητα και συναισθηματική ασφάλεια, χωρίς όμως να εμποδίσει την πορεία προς την ανεξαρτησία. Οι οικογενειακοί δεσμοί λειτούργησαν ως ασφαλής βάση, επιτρέποντάς της να δοκιμάσει νέους ρόλους, ενώ οι νέες φίλιες με συμφοιτητές ενίσχυσαν το αίσθημα αποδοχής και συντροφικότητας, μειώνοντας τη μοναξιά. Η σύγχρονη βιβλιογραφία, που τονίζει τη σημασία της κοινωνικής υποστήριξης και της αίσθησης του ανήκειν ως προστατευτικών παραγόντων για την ψυχική ευημερία και την ακαδημαϊκή προσαρμογή, συνάδει με τα παραπάνω δεδομένα (Dennis et al., 2005; Credé & Niehorster, 2012; Allen et al., 2024; Pedler et al., 2022).

Η καθημερινή διαχείριση των απαιτήσεων της ανεξάρτητης διαβίωσης ανέδειξε μια ακόμη σημαντική διάσταση της προσαρμογής. Οι οικιακές εργασίες, η οικονομική διαχείριση και η οργάνωση της καθημερινότητας δεν αποτέλεσαν απλώς πρακτικές υποχρεώσεις, αλλά εξελίχθηκαν σε εμπειρίες μάθησης. Μέσα από δοκιμές και λάθη, η φοιτήτρια ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή της και ανέπτυξε την αυτονομία και την αίσθηση προσωπικής αποτελεσματικότητας. Η θεωρία της αναδυόμενης ενηλικίωσης, σύμφωνα με την οποία η περίοδος των πανεπιστημιακών σπουδών είναι κρίσιμο στάδιο διαμόρφωσης της ταυτότητας και της υπευθυνότητας, συμφωνεί με αυτή την προσέγγιση (Arnett, 2000; 2015).

Η φοιτήτρια αξιολόγησε συνολικά τη μετάβαση θετικά, θεωρώντας την ευκαιρία για προσωπική ωρίμανση και αυξημένη αυτοπεποίθηση. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη σημασία των κοινωνικών και προσωπικών πόρων στην προσαρμογή, καθώς και τη δυνατότητα των πανεπιστημιακών σπουδών να λειτουργούν ως πλαίσιο ανάπτυξης ανθεκτικότητας και αυτονομίας.

Παρότι η μελέτη αφορά μία μόνο περίπτωση, τα αποτελέσματα προσφέρουν ουσιαστική κατανόηση του τρόπου με τον οποίο προσωπικοί, οικογενειακοί και κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν την προσαρμοστική διαδικασία. Η ερμηνεία αυτή συνάδει με σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, που βλέπουν τη μετάβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως διαδικασία ανάπτυξης ανθεκτικότητας, αυτονομίας και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Brewer et al., 2019; Kahu & Nelson, 2018; Southwick et al., 2023; Bakker & Mostert, 2024).

Τα ευρήματα έχουν, επίσης, πρακτική αξία για τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας ότι η προσαρμογή των φοιτητών δεν εξαρτάται μόνο από ακαδημαϊκούς δείκτες, αλλά και από το πώς τα πανεπιστήμια ενισχύουν την κοινωνική ένταξη και την ανάπτυξη υποστηρικτικών σχέσεων. Πιο συγκεκριμένα, προγράμματα υποδοχής, mentoring και υπηρεσίες συμβουλευτικής φαίνεται να διευκολύνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, να ενισχύουν το αίσθημα του ανήκειν και να υποστηρίζουν τη μετάβαση των νέων φοιτητών (Allen et al., 2024; Pedler et al., 2022; Kahu et al., 2022).

Συνολικά, η μελέτη δείχνει ότι η μετάβαση στην πανεπιστημιακή ζωή μακριά από την οικογενειακή εστία είναι μια σύνθετη και εξελικτική εμπειρία, όπου οι προκλήσεις, οι νέες κοινωνικές σχέσεις, η οικογενειακή υποστήριξη και η σταδιακή ενίσχυση της

αυτονομίας συνυπάρχουν και αλληλοτροφοδοτούνται. Η ποιοτική διερεύνηση της εμπειρίας της φοιτήτριας ανέδειξε αυτή τη δυναμική πορεία προσαρμογής και δείχνει ότι η κατανόηση της υποκειμενικής οπτικής των ίδιων των φοιτητών μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά τόσο στη θεωρία όσο και στον σχεδιασμό αποτελεσματικότερων παρεμβάσεων υποστήριξης.

Περιορισμοί της μελέτης και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η μελέτη αυτή συνοδεύεται από ορισμένους περιορισμούς που χρειάζεται να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων. Καταρχάς, η έρευνα επικεντρώνεται σε μία μόνο περίπτωση, γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων για τον φοιτητικό πληθυσμό συνολικά. Παρ' όλα αυτά, η επιλογή αυτή συνάδει με τη φιλοσοφία της ποιοτικής έρευνας, η οποία στοχεύει στη βαθύτερη κατανόηση ενός φαινομένου μέσα από την ανάλυση των προσωπικών εμπειριών των συμμετεχόντων, αντί για τη στατιστική εξαγωγή συμπερασμάτων.

Επιπλέον, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν βασίζονται αποκλειστικά στην αφήγηση της φοιτήτριας. Αν και η μελέτη των υποκειμενικών εμπειριών είναι ουσιώδης για την ποιοτική προσέγγιση, οι προσωπικές αναφορές ενδέχεται να αντικατοπτρίζουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου, την οικογενειακή της κατάσταση ή τις ειδικές συνθήκες που αντιμετώπισε κατά τη διάρκεια των σπουδών της. Διαφορετικά ατομικά γνώρισμα, καθώς και διαφορετικά κοινωνικά ή ακαδημαϊκά περιβάλλοντα, μπορούν να επηρεάσουν τη διαδικασία προσαρμογής με ποικίλους τρόπους.

Η μελέτη επικεντρώνεται σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη, αποτυπώνοντας την ψυχοκοινωνική προσαρμογή της συμμετέχουσας σε μια ορισμένη φάση της φοιτητικής της ζωής. Ωστόσο, η προσαρμογή αποτελεί μια εξελικτική διαδικασία που μεταβάλλεται με την πάροδο του χρόνου και επηρεάζεται από μελλοντικά γεγονότα, γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία των μακροπρόθεσμων ποιοτικών ερευνών.

Στο μέλλον, οι ερευνητές θα μπορούσαν να εστιάσουν σε εμπειρίες μεγαλύτερων ομάδων φοιτητών που σπουδάζουν μακριά από τον τόπο καταγωγής τους, εφαρμόζοντας πολλαπλές μελέτες ή συνδυάζοντας ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους. Εξίσου ενδιαφέρουσα θα ήταν μια συγκριτική μελέτη φοιτητών από διαφορετικά πανεπιστήμια, ακαδημαϊκά πεδία ή με διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, καθώς και η διερεύνηση διαφορών που σχετίζονται, για παράδειγμα, με την οικονομική κατάσταση ή την ύπαρξη υποστηρικτικών δομών στα πανεπιστήμια. Η περαιτέρω ανάλυση αυτών των παραγόντων θα μπορούσε να συμβάλει στη διαμόρφωση πιο αποτελεσματικών πολιτικών και πρακτικών στήριξης για φοιτητές που βρίσκονται στη μετάβαση προς μια πιο ανεξάρτητη ζωή.

Συμπεράσματα

Η παρούσα ποιοτική μελέτη έδειξε ότι η είσοδος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η

παραμονή μακριά από το σπίτι συνιστούν μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, οι φοιτητές προσαρμόζονται ψυχοκοινωνικά μέσα από την αλληλεπίδραση προσωπικών χαρακτηριστικών, κοινωνικών σχέσεων και των απαιτήσεων του νέου ακαδημαϊκού περιβάλλοντος. Η φοιτήτρια ανέφερε ότι τα αρχικά συναισθήματα άγχους και μοναξιάς ήταν παροδικά και λειτούργησαν ως ενδιάμεσο στάδιο για την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και σχέσεων.

Η ανεξάρτητη διαβίωση δεν αποτέλεσε μόνο περίοδο αυξημένων απαιτήσεων, αλλά και ευκαιρία για προσωπική ανάπτυξη. Μέσα από την ανάληψη ευθυνών, τη διαχείριση της καθημερινότητας και την αντιμετώπιση πρακτικών δυσκολιών, οι φοιτητές ενισχύουν την αυτονομία και την αυτοπεποίθησή τους, καλλιεργώντας σταδιακά την αίσθηση της προσωπικής τους αποτελεσματικότητας. Έτσι, η μετάβαση στη νέα ζωή δεν είναι απλώς μια διαδικασία προσαρμογής, αλλά και μέσο προσωπικής ωρίμανσης.

Κομβικό στοιχείο αυτής της περιόδου αποτελεί η ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων. Οι οικογενειακοί δεσμοί, μαζί με τις νέες φιλίες, συγκροτούν ένα δίκτυο στήριξης που διευκολύνει την προσαρμογή και ενισχύει την ψυχική ευεξία. Αυτό φανερώνει ότι η επιτυχής μετάβαση δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τις ατομικές ικανότητες, αλλά και από το κοινωνικό πλαίσιο που στηρίζει το νεαρό άτομο όσο ζει και σπουδάζει μακριά από την οικογενειακή του εστία.

Η μετάβαση αυτή είναι μια ουσιαστική ευκαιρία για την καλλιέργεια της προσωπικής ευθύνης και της ανεξαρτησίας. Η εμπειρία της φοιτήτριας μας υπενθυμίζει ότι οι μικρές καθημερινές προκλήσεις, όπως το να μαγειρέψει κανείς το πρώτο του γεύμα ή να διαχειριστεί τα οικονομικά του, συνθέτουν τον καμβά μιας βαθιάς και αληθινής μαθησιακής διαδικασίας. Με την πάροδο του χρόνου, αυτές οι δεξιότητες μετατρέπονται σε σημαντικά εφόδια ζωής, εμπλουτίζοντας την αίσθηση της ετοιμότητας για το μέλλον.

Τα ευρήματα της μελέτης αναδεικνύουν επίσης την ανάγκη τα πανεπιστήμια να συμβάλουν ενεργά σε αυτή τη μετάβαση. Μέσα από συμβουλευτικές υπηρεσίες, προγράμματα υποδοχής, δράσεις καθοδήγησης και πρωτοβουλίες κοινωνικής δικτύωσης, μπορούν να ενισχύσουν το αίσθημα του ανήκειν και να διευκολύνουν την ένταξη των πρωτοετών φοιτητών.

Αν και η συγκεκριμένη μελέτη βασίστηκε σε μία μόνο περίπτωση και τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευθούν στον ευρύτερο φοιτητικό πληθυσμό, προσφέρει ωστόσο χρήσιμα στοιχεία για τη μετάβαση στην ανεξάρτητη διαβίωση των νέων φοιτητών. Η ποιοτική προσέγγιση επιτρέπει την ανάδειξη πλευρών που εμπλουτίζουν τη βιβλιογραφία και εμβαθύνουν στην κατανόηση της διαδικασίας προσαρμογής.

Συνολικά, η μελέτη καταδεικνύει ότι η μετάβαση στην πανεπιστημιακή ζωή αποτελεί ευκαιρία για ανάπτυξη αυτονομίας και ενίσχυση αυτοπεποίθησης, προσφέροντας χώρο για νέες σχέσεις και μορφές αυτοπραγμάτωσης. Αποτελεί, τελικά, μια ευκαιρία για προσωπική εξέλιξη και ωρίμανση μέσα σε έναν κόσμο γεμάτο προοπτικές.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ahn, M. Y., & Davis, H. H. (2020). Four domains of students' sense of belonging to university. *Studies in Higher Education*, 45(3), 622–634.
- Allen, K.-A., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInerney, D. M., & Slavich, G. M. (2021). Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 87–102.
- Allen, K.-A., Slaten, C. D., Hong, S., Lan, M., Craig, H., May, F., & Counted, V. (2024). Belonging in higher education: A twenty year systematic review. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(5), 1-55.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
- Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Bakker, A. B., & Mostert, K. (2024). Study demands–resources theory: Understanding student well-being in higher education. *Educational Psychology Review*, 36, Article 92 (1-29).
- Bewick, B., Koutsopoulou, G., Miles, J., Slaa, E., & Barkham, M. (2010). Changes in undergraduate students' psychological well-being as they progress through university. *Studies in Higher Education*, 35(6), 633–645.
- Bovill, C., Woolmer, C., & Perry, C. (2023). Student engagement in higher education: Understanding students' lived experiences. *Teaching in Higher Education*, 28(8), 1767–1783.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Braun, K. C. R., Marcilio, F. C. P., & Dias, A. C. G. (2024). Transition to higher education: A systematic review. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 24, e61266 (1-20).
- Brewer, M. L., van Kessel, G., Sanderson, B., Naumann, F., Lane, M., Reubenson, A., & Carter, A. (2019). Resilience in higher education students: A scoping review. *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1105–1120.
- British Educational Research Association. (2024). *Ethical guidelines for educational*

- research (5th ed.). British Educational Research Association.
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133–165.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Dennis, J. M., Phinney, J. S., & Chuateco, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 223–236.
- Fisher, S. (1989). *Homesickness, cognition and health*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Gravett, K., & Ajjaw, R. (2022). Belonging as situated practice. *Studies in Higher Education*, 47(7), 1386–1396.
- Hartley, M. T. (2011). Examining the relationships between resilience, mental health, and academic persistence in undergraduate college students. *Journal of American College Health*, 59(7), 596–604.
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71.
- Kahu, E. R., Ashley, N., & Picton, C. (2022). Exploring the complexity of first-year student belonging in higher education: Familiarity, interpersonal, and academic belonging. *Student Success*, 13(2), 10–20.
- Kritikou, M. K., & Giovazolias, T. (2022). Emotion regulation, academic buoyancy, and academic adjustment of university students within a self-determination theory framework: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1057697 (1-13).
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Inter Views: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Sage.
- Lee, B., Krishan, P., Goodwin, L., Iduye, D., Farfan de Los Godos, E., Fryer, J., ... McQuillan, R. (2023). Impact of COVID-19 mitigations on anxiety and depression amongst university students: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Global Health*, 13, 06035 (1-14).
- Lemyre, A., Palmer-Cooper, E., & Messina, J. P. (2023). Wellbeing among university

- students during the COVID-19 pandemic: A systematic review of longitudinal studies. *Public Health*, 222, 125–133.
- Li, J., & Lee, V. W. Y. (2025). Thriving through transitioning: Unravelling the interplay of transitional challenges and adjustments into university. *Higher Education Research & Development*, 44(2), 465–479.
- Lipson, S. K., Zhou, S., Abelson, S., Heinze, J., Jirsa, M., Morigney, J., Patterson, A., Singh, M., & Eisenberg, D. (2022). Trends in college student mental health and help-seeking by race/ethnicity: Findings from the Healthy Minds Study, 2013–2021. *Journal of Affective Disorders*, 306, 138–147.
- Pedler, M. L., Willis, R., & Nieuwoudt, J. E. (2022). A sense of belonging at university: Student retention, motivation and enjoyment. *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 397–408.
- Southwick, S. M., Pietrzak, R. H., Tsai, J., Krystal, J. H., & Charney, D. S. (2023). Resilience: An update. *The Lancet Psychiatry*, 10(12), 913–925.
- Stallman, H. M. (2020). Health theory of coping. *Australian Psychologist*, 55(4), 295–306.
- Strayhorn, T. L. (2019). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students* (2nd ed.). Routledge.
- Suh, E. K., & Owens, S. (2021). Reflecting on belonging: Stories to normalize college transition and encourage engagement. *Journal of Access, Retention, and Inclusion in Higher Education*, 4(1), 1-17.
- van Herpen, S. G. A., Meeuwisse, M., Hofman, W. H. A., Severiens, S. E., & Arends, L. R. (2020). A head start in higher education: The effect of a transition intervention on interaction, sense of belonging, and academic performance. *Studies in Higher Education*, 45(4), 862–877.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.

Η επίδραση της οικονομίας της γνώσης στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Προκλήσεις και προοπτικές για τη δια βίου μάθηση

Κόκκινος Δημήτριος, M.Sc

Περίληψη

Η μετάβαση των σύγχρονων κοινωνιών στην οικονομία της γνώσης έχει επιφέρει σημαντικές μεταβολές στους μηχανισμούς παραγωγής, στην οργάνωση της εργασίας και στις απαιτήσεις των επαγγελματικών προσόντων. Στο νέο αυτό περιβάλλον, η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (EEK) αναδεικνύεται σε βασικό εργαλείο ανάπτυξης ανθρώπινου κεφαλαίου και ενίσχυσης της απασχολησιμότητας. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η διερεύνηση της επίδρασης της οικονομίας της γνώσης στην EEK, με έμφαση στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, στη μαθητεία, στη δια βίου μάθηση, στο κοινωνικό κεφάλαιο και στις διαδικασίες πιστοποίησης προσόντων. Μέσα από βιβλιογραφική επισκόπηση αναδεικνύεται η ανάγκη αναπροσαρμογής των εκπαιδευτικών συστημάτων στις απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας και η σημασία της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών φορέων, επιχειρήσεων και πολιτείας. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η ανάπτυξη ευέλικτων δομών κατάρτισης και η ενίσχυση της δια βίου μάθησης αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για τη βιώσιμη οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη.

Λέξεις-Κλειδιά: οικονομία της γνώσης, επαγγελματική εκπαίδευση, δια βίου μάθηση

The Impact of the Knowledge Economy on Vocational Education and Training: Challenges and Prospects for Lifelong Learning

Kokkinos Dimitrios, M.Sc,

Abstracts

The transition of modern societies into the knowledge-based economy has brought about significant changes in the mechanisms of production, the organization of work and the requirements of professional qualifications. In this new environment, Vocational Education and Training (VET) is emerging as a key tool for developing human capital and enhancing employability. The purpose of this article is to investigate the impact of the knowledge economy on VET, with an emphasis on human capital theory, apprenticeships, lifelong learning, social capital and qualification certification procedures. A bibliographic review highlights the need to adapt educational systems to the requirements of the modern labor market and the importance of cooperation between educational institutions, businesses and the state. The findings suggest that the development of flexible training structures and the enhancement of lifelong learning are key factors for sustainable economic and social development.

Key-Words: knowledge-based economy, vocational training, lifelong learning

Εισαγωγή

Οι οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών έχουν οδηγήσει στη διαμόρφωση της λεγόμενης οικονομίας της γνώσης, ενός αναπτυξιακού μοντέλου στο οποίο η γνώση, η καινοτομία και οι δεξιότητες αποτελούν βασικούς παράγοντες οικονομικής ανάπτυξης και ανταγωνιστικότητας (OECD, 1996). Στο πλαίσιο αυτό, η παραγωγή και η αξιοποίηση της γνώσης αποκτούν μεγαλύτερη σημασία από τους παραδοσιακούς παραγωγικούς συντελεστές, επηρεάζοντας άμεσα την αγορά εργασίας και τα εκπαιδευτικά συστήματα.

Η εκπαίδευση αναγνωρίζεται πλέον ως βασικός μηχανισμός ανάπτυξης ανθρώπινου κεφαλαίου, συμβάλλοντας στην οικονομική πρόοδο και στην επαγγελματική εξέλιξη των ατόμων (Becker, 2002). Οι συνεχείς τεχνολογικές αλλαγές και η ταχεία ανανέωση των επαγγελματικών απαιτήσεων καθιστούν αναγκαία την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, γεγονός που ενισχύει τη σημασία της δια βίου μάθησης (Green, 2002).

Στο νέο αυτό περιβάλλον, η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (EEK) διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς συνδέει την εκπαίδευση με την απασχόληση και συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας. Παράλληλα, η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί πολιτικές που ενισχύουν τη μαθητεία, την πιστοποίηση προσόντων και τη συνεχή αναβάθμιση δεξιοτήτων, αναγνωρίζοντας τη σημασία τους για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή (European Commission, 2013).

Στην Ελλάδα, παρά τις σημαντικές μεταρρυθμίσεις που έχουν υλοποιηθεί τα τελευταία χρόνια, εξακολουθούν να υφίστανται προκλήσεις που σχετίζονται με την αντιστοίχιση των δεξιοτήτων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, τη συμμετοχή των επιχειρήσεων στην κατάρτιση και την κοινωνική αναγνώριση της επαγγελματικής εκπαίδευσης (Goulas & Litzeris, 2017). Επιπλέον, η ψηφιακή και πράσινη μετάβαση δημιουργούν νέες απαιτήσεις για εξειδικευμένες γνώσεις και επαγγελματικές ικανότητες.

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η διερεύνηση της επίδρασης της οικονομίας της γνώσης στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, με έμφαση στο ανθρώπινο κεφάλαιο, τη μαθητεία, τη δια βίου μάθηση, το κοινωνικό κεφάλαιο και τις διαδικασίες πιστοποίησης προσόντων. Επίσης, εξετάζονται οι βασικές προκλήσεις και οι προοπτικές ανάπτυξης της ελληνικής EEK στο σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον.

Συνοψίζοντας, η μελέτη της σχέσης μεταξύ οικονομίας της γνώσης και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς οι σύγχρονες κοινωνίες καλούνται να ανταποκριθούν σε σύνθετες προκλήσεις που συνδέονται με την τεχνολογική πρόοδο, την ψηφιοποίηση και τις μεταβαλλόμενες ανάγκες της απασχόλησης. Η αποτελεσματική προσαρμογή των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης στις νέες αυτές συνθήκες αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη ενός ανθρώπινου δυναμικού με σύγχρονες γνώσεις και δεξιότητες.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και η οικονομία της γνώσης

Η συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη αποτελεί διαχρονικό αντικείμενο μελέτης της οικονομικής και εκπαιδευτικής επιστήμης. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου ανέδειξε τον ρόλο των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων ως παραγόντων που ενισχύουν την παραγωγικότητα και συμβάλλουν στην οικονομική πρόοδο (Schultz, 1961).

Σύμφωνα με τον Schultz (1961), η εκπαίδευση συνιστά μορφή επένδυσης, καθώς αυξάνει την παραγωγική ικανότητα των ατόμων και βελτιώνει τις επαγγελματικές τους προοπτικές. Αντίστοιχα, ο Becker (2002) υποστήριξε ότι οι επενδύσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση αποφέρουν οφέλη τόσο στα άτομα όσο και στις κοινωνίες, μέσω της αύξησης της παραγωγικότητας, της καινοτομίας και της ανταγωνιστικότητας.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου συνδέθηκε με τη μετάβαση των ανεπτυγμένων οικονομιών από τη βιομηχανική παραγωγή στις οικονομίες υπηρεσιών και γνώσης. Η αυξανόμενη σημασία των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας, της καινοτομίας και της εξειδικευμένης γνώσης ανέδειξε την ανάγκη για εργαζομένους με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, ψηφιακές δεξιότητες και ικανότητα προσαρμογής στις τεχνολογικές εξελίξεις (OECD, 1996).

Η οικονομία της γνώσης χαρακτηρίζεται από την κεντρική θέση που κατέχει η παραγωγή, διάχυση και αξιοποίηση της γνώσης ως βασικού παράγοντα ανάπτυξης (OECD, 1996). Στο πλαίσιο αυτό, οι επιχειρήσεις αναζητούν εργαζομένους που διαθέτουν τόσο εξειδικευμένες επαγγελματικές γνώσεις όσο και οριζόντιες δεξιότητες, όπως κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, συνεργασία και επίλυση προβλημάτων (European Commission, 2013).

Οι εξελίξεις αυτές έχουν μεταβάλει και τον ρόλο της εκπαίδευσης. Η μάθηση δεν περιορίζεται πλέον στα πρώτα στάδια της ζωής, αλλά εξελίσσεται σε μια συνεχή διαδικασία που συνοδεύει το άτομο σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας. Η δια βίου μάθηση θεωρείται απαραίτητη για τη διατήρηση της απασχολησιμότητας και την προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας (Green, 2002· UNESCO, 2022).

Παράλληλα, σημαντική θέση κατέχει το κοινωνικό κεφάλαιο, το οποίο αναφέρεται στα δίκτυα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και κοινωνικών σχέσεων που διευκολύνουν τη διάδοση της γνώσης και την καινοτομία (Coleman, 1988). Σύμφωνα με τον Putnam (2000), οι κοινωνίες με ισχυρό κοινωνικό κεφάλαιο προσαρμόζονται αποτελεσματικότερα στις οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές, γεγονός που ενισχύει τη σημασία των συνεργατικών μορφών μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η σημασία του ανθρώπινου και του κοινωνικού κεφαλαίου αποτυπώνεται και στις σύγχρονες ευρωπαϊκές πολιτικές για τις δεξιότητες, οι οποίες δίνουν έμφαση στην εκπαίδευση, στην επαγγελματική κατάρτιση και στη συνεχή αναβάθμιση γνώσεων και ικανοτήτων (European Commission, 2013). Υπό αυτό το πρίσμα, η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην προετοιμασία των

πολιτών για τις απαιτήσεις της οικονομίας της γνώσης και της σύγχρονης αγοράς εργασίας.

Η επίδραση της οικονομίας της γνώσης στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση

Η οικονομία της γνώσης έχει μεταβάλει σημαντικά τον τρόπο οργάνωσης της παραγωγής και τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Η γνώση, η καινοτομία και η τεχνολογική εξειδίκευση αποτελούν πλέον βασικούς παράγοντες οικονομικής ανάπτυξης, επηρεάζοντας άμεσα τον ρόλο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (EEK). Σε αντίθεση με το παρελθόν, όπου ένας επαγγελματικός τίτλος μπορούσε να εξασφαλίσει μακροχρόνια επαγγελματική σταθερότητα, οι σύγχρονες συνθήκες απαιτούν συνεχή ανανέωση γνώσεων και δεξιοτήτων (OECD, 2023).

Στο πλαίσιο αυτό, η EEK δεν περιορίζεται πλέον στην προετοιμασία για συγκεκριμένα επαγγέλματα, αλλά συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που επιτρέπουν την προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Η αυτοματοποίηση, η τεχνητή νοημοσύνη και η ψηφιοποίηση των υπηρεσιών αυξάνουν τη ζήτηση για εργαζομένους με εξειδικευμένες γνώσεις, ψηφιακές δεξιότητες και ικανότητες επίλυσης προβλημάτων (European Commission, 2020).

Η εξέλιξη αυτή επιβάλλει την αναθεώρηση των προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης. Εκτός από τις τεχνικές γνώσεις, οι εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να αναπτύσσουν οριζόντιες δεξιότητες, όπως κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, συνεργασία, επικοινωνία και προσαρμοστικότητα, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για τη σύγχρονη επαγγελματική ζωή (European Commission, 2013). Ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι ψηφιακές δεξιότητες, καθώς η ψηφιακή μετάβαση επηρεάζει σχεδόν όλους τους τομείς της οικονομίας.

Παράλληλα, η πράσινη μετάβαση δημιουργεί νέες ανάγκες κατάρτισης σε τομείς όπως οι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, η κυκλική οικονομία και η περιβαλλοντική διαχείριση. Η EEK καλείται να ενσωματώσει νέα γνωστικά αντικείμενα και να προετοιμάσει εργαζομένους ικανούς να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της βιώσιμης ανάπτυξης (European Commission, 2021).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της οικονομίας της γνώσης είναι η ταχεία απαξίωση των γνώσεων. Η συνεχής τεχνολογική πρόοδος καθιστά αναγκαία τη διαρκή επιμόρφωση και επανακατάρτιση των εργαζομένων, μετατρέποντας την EEK σε μηχανισμό δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης (OECD, 2023). Παράλληλα, ιδιαίτερη πρόκληση αποτελεί η αναντιστοιχία δεξιοτήτων μεταξύ εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας, η οποία επηρεάζει τόσο την απασχολησιμότητα των ατόμων όσο και την παραγωγικότητα των επιχειρήσεων.

Η αντιμετώπιση των παραπάνω προκλήσεων προϋποθέτει στενή συνεργασία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, επιχειρήσεων και κρατικών φορέων, καθώς και αποτελεσματικούς μηχανισμούς πρόβλεψης αναγκών δεξιοτήτων. Παράλληλα, η ανάπτυξη συστημάτων πιστοποίησης και αναγνώρισης γνώσεων που αποκτώνται μέσω τυπικής, μη τυπικής

και άτυπης μάθησης ενισχύει τη διαφάνεια και την επαγγελματική κινητικότητα των πολιτών (UNESCO, 2022).

Στην Ελλάδα, παρά τις σημαντικές μεταρρυθμίσεις των τελευταίων ετών, εξακολουθούν να υπάρχουν δυσκολίες ως προς τη σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και τη συμμετοχή των επιχειρήσεων στη διαδικασία κατάρτισης (Goulas & Litzeris, 2017). Ωστόσο, η οικονομία της γνώσης δημιουργεί νέες ευκαιρίες για την αναβάθμιση της ΕΕΚ, η οποία καλείται να λειτουργήσει ως βασικός μηχανισμός ανάπτυξης ανθρώπινου κεφαλαίου και υποστήριξης της δια βίου μάθησης.

Ο θεσμός της μαθητείας ως μηχανισμός σύνδεσης εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας

Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας αποτελεί βασικό ζητούμενο των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών. Στο πλαίσιο της οικονομίας της γνώσης, η μαθητεία αναδεικνύεται ως σημαντικός θεσμός της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ), καθώς συνδυάζει τη θεωρητική εκπαίδευση με την πρακτική άσκηση σε πραγματικές συνθήκες εργασίας. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν τόσο τεχνικές όσο και κοινωνικές δεξιότητες απαραίτητες για την επαγγελματική τους ένταξη (European Commission, 2013).

Η μαθητεία αποτελεί μορφή μάθησης βασισμένης στην εργασία (work-based learning), η οποία συμβάλλει στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ θεωρίας και πράξης και διευκολύνει τη μετάβαση από την εκπαίδευση στην απασχόληση. Παράλληλα, ενισχύει την επαγγελματική αυτοπεποίθηση των νέων και τους βοηθά να κατανοήσουν καλύτερα τις απαιτήσεις του επαγγελματικού τους χώρου (OECD & Cedefop, 2022).

Η σημασία της μαθητείας είναι ιδιαίτερα εμφανής στις οικονομίες της γνώσης, όπου οι επιχειρήσεις αναζητούν εργαζομένους με συνδυασμό θεωρητικών γνώσεων και πρακτικών δεξιοτήτων. Μέσα από τη συμμετοχή τους σε πραγματικά εργασιακά περιβάλλοντα, οι μαθητευόμενοι αναπτύσσουν ικανότητες συνεργασίας, επίλυσης προβλημάτων και προσαρμογής σε νέες συνθήκες (OECD, 2021). Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι χώρες με ανεπτυγμένα συστήματα μαθητείας, όπως η Γερμανία και η Αυστρία, παρουσιάζουν αποτελεσματικότερη σύνδεση εκπαίδευσης και απασχόλησης καθώς και χαμηλότερα ποσοστά ανεργίας των νέων.

Η μαθητεία προσφέρει σημαντικά οφέλη και στις επιχειρήσεις, καθώς συμβάλλει στην προετοιμασία μελλοντικών εργαζομένων σύμφωνα με τις ανάγκες τους και διευκολύνει την ομαλή ένταξή τους στο εργασιακό περιβάλλον (European Commission, 2013). Επιπλέον, καλλιεργεί δεξιότητες όπως η υπευθυνότητα, η επαγγελματική συνέπεια, η διαχείριση χρόνου και η συνεργασία, οι οποίες δύσκολα αναπτύσσονται αποκλειστικά μέσα στο σχολικό περιβάλλον (UNESCO, 2022).

Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα της μαθητείας εξαρτάται από τη διασφάλιση της ποιότητας των προγραμμάτων, τη σαφή οργάνωση των μαθησιακών στόχων και τη στενή συνεργασία εκπαιδευτικών φορέων και επιχειρήσεων. Η έλλειψη κατάλληλης

εποπτείας μπορεί να περιορίσει τον εκπαιδευτικό της χαρακτήρα και να μειώσει τα αναμενόμενα οφέλη.

Στην Ελλάδα, ο θεσμός της μαθητείας έχει ενισχυθεί σημαντικά μέσω του Μεταλυκειακού Έτους – Τάξης Μαθητείας των ΕΠΑ.Λ. Παρά τη θετική αυτή εξέλιξη, εξακολουθούν να υπάρχουν δυσκολίες που σχετίζονται με τη συμμετοχή των επιχειρήσεων, τη διαθεσιμότητα θέσεων μαθητείας και τη διαχρονικά χαμηλότερη κοινωνική αναγνώριση της επαγγελματικής εκπαίδευσης σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση (Goulas & Litzeris, 2017).

Συνολικά, η μαθητεία αποτελεί έναν σημαντικό μηχανισμό ανάπτυξης ανθρώπινου κεφαλαίου και ενίσχυσης της απασχολησιμότητας. Η περαιτέρω αναβάθμιση και διεύρυνση του θεσμού μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση της σύνδεσης μεταξύ εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας, ανταποκρινόμενη στις απαιτήσεις της οικονομίας της γνώσης.

Δια βίου μάθηση, κοινωνικό κεφάλαιο και πιστοποίηση προσόντων

Η οικονομία της γνώσης έχει αναδείξει τη δια βίου μάθηση σε βασικό άξονα των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών. Καθώς οι τεχνολογικές εξελίξεις και οι απαιτήσεις της αγοράς εργασίας μεταβάλλονται διαρκώς, η αρχική εκπαίδευση δεν επαρκεί πλέον για τη διατήρηση της επαγγελματικής επάρκειας των πολιτών. Η συνεχής αναβάθμιση γνώσεων και δεξιοτήτων αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την απασχολησιμότητα, την κοινωνική συμμετοχή και την προσωπική ανάπτυξη (Green, 2002).

Η δια βίου μάθηση περιλαμβάνει κάθε μορφή τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης που πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, με στόχο τη βελτίωση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων (European Commission, 2021). Η σημασία της ενισχύεται από την ψηφιοποίηση, την τεχνητή νοημοσύνη και την πράσινη μετάβαση, οι οποίες δημιουργούν νέες απαιτήσεις σε επαγγελματικές δεξιότητες και επιβάλλουν τη συνεχή επιμόρφωση των εργαζομένων (OECD, 2023). Παράλληλα, η UNESCO (2022) επισημαίνει ότι η δια βίου μάθηση λειτουργεί όχι μόνο ως εργαλείο οικονομικής ανάπτυξης αλλά και ως μέσο κοινωνικής ενδυνάμωσης και ενεργού συμμετοχής των πολιτών.

Σημαντικό ρόλο στην οικονομία της γνώσης διαδραματίζει και το κοινωνικό κεφάλαιο, το οποίο αναφέρεται στα δίκτυα συνεργασίας, στην εμπιστοσύνη και στις κοινωνικές σχέσεις που διευκολύνουν την ανταλλαγή γνώσεων και τη συλλογική δράση (Coleman, 1988). Σύμφωνα με τον Putnam (2000), οι κοινωνίες με υψηλά επίπεδα κοινωνικού κεφαλαίου παρουσιάζουν μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή και αυξημένη ικανότητα προσαρμογής στις οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές. Η ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, επιχειρήσεων και κοινωνικών φορέων συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.

Παράλληλα, η πιστοποίηση προσόντων αποτελεί βασικό στοιχείο των σύγχρονων συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η αναγνώριση γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτώνται τόσο μέσω τυπικής όσο και μέσω μη τυπικής ή άτυπης μάθησης ενισχύει τη διαφάνεια και την κινητικότητα στην αγορά εργασίας. Στην κατεύθυνση αυτή, το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF) συμβάλλει στη συγκρισιμότητα και αναγνώριση των προσόντων μεταξύ των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Commission, 2021).

Στην Ελλάδα, παρά τη βελτίωση των διαδικασιών πιστοποίησης τα τελευταία χρόνια, εξακολουθούν να υπάρχουν προκλήσεις που αφορούν την αποτελεσματική σύνδεση των πιστοποιήσεων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και την ευρύτερη αξιοποίησή τους από εργοδότες και εργαζομένους (Goulas & Litzeris, 2017).

Συνολικά, η δια βίου μάθηση, το κοινωνικό κεφάλαιο και η πιστοποίηση προσόντων αποτελούν αλληλένδετους παράγοντες της οικονομίας της γνώσης. Η ενίσχυσή τους συμβάλλει στη δημιουργία ευέλικτων συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ικανών να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας και να υποστηρίζουν τη βιώσιμη οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη.

Προκλήσεις και προοπτικές της ελληνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα έχει γνωρίσει σημαντικές μεταρρυθμίσεις κατά τις τελευταίες δεκαετίες, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της εναρμόνισης με τις ευρωπαϊκές πολιτικές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη δια βίου μάθηση και τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Παρά τις θετικές εξελίξεις, εξακολουθούν να υφίστανται σημαντικές προκλήσεις που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του συστήματος και περιορίζουν τη συμβολή του στην οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή.

Μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις αφορά τη διαχρονική αναντιστοιχία μεταξύ των προσφερόμενων δεξιοτήτων και των αναγκών της αγοράς εργασίας. Παρά τις προσπάθειες εκσυγχρονισμού των προγραμμάτων σπουδών, σε αρκετές περιπτώσεις οι επιχειρήσεις εξακολουθούν να αναφέρουν ελλείψεις σε εξειδικευμένο προσωπικό, ενώ παράλληλα σημαντικός αριθμός αποφοίτων δυσκολεύεται να βρει εργασία αντίστοιχη των προσόντων του (OECD, 2023). Το φαινόμενο αυτό υποδηλώνει την ανάγκη για συστηματικότερη παρακολούθηση των εξελίξεων στην αγορά εργασίας και για στενότερη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών φορέων και παραγωγικών οργανισμών.

Μία δεύτερη πρόκληση σχετίζεται με την κοινωνική εικόνα της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Παρά τις μεταρρυθμίσεις και την αναβάθμιση των δομών ΕΕΚ, σημαντικό μέρος της ελληνικής κοινωνίας εξακολουθεί να αντιμετωπίζει την επαγγελματική εκπαίδευση ως επιλογή χαμηλότερου κύρους σε σύγκριση με τη γενική και πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Η αντίληψη αυτή επηρεάζει τις εκπαιδευτικές επιλογές των νέων και συχνά οδηγεί σε υποεκτίμηση των επαγγελματικών διαδρομών που προσφέρει η ΕΕΚ.

Παράλληλα, η ψηφιακή και πράσινη μετάβαση δημιουργούν νέες απαιτήσεις για τα συστήματα κατάρτισης. Οι τεχνολογικές εξελίξεις απαιτούν τη συνεχή ανανέωση των προγραμμάτων σπουδών, την αναβάθμιση του τεχνολογικού εξοπλισμού των εκπαιδευτικών δομών και τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων τεχνητής νοημοσύνης, κυβερνοασφάλειας, ανάλυσης δεδομένων και πράσινων τεχνολογιών αποτελεί πλέον στρατηγική προτεραιότητα για τα σύγχρονα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης (European Commission, 2013).

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά επίσης η ενίσχυση του θεσμού της μαθητείας. Παρότι έχουν γίνει σημαντικά βήματα τα τελευταία χρόνια, η συμμετοχή επιχειρήσεων εξακολουθεί να είναι περιορισμένη σε ορισμένους κλάδους της οικονομίας. Η δημιουργία κινήτρων για τους εργοδότες, η απλούστευση των διοικητικών διαδικασιών και η ενίσχυση των μηχανισμών ποιοτικής παρακολούθησης μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων μαθητείας (Becker, 2002).

Παρά τις δυσκολίες αυτές, οι προοπτικές της ελληνικής ΕΕΚ διαγράφονται ιδιαίτερα θετικές. Η αυξανόμενη έμφαση που δίνεται σε ευρωπαϊκό επίπεδο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση, η ενίσχυση της δια βίου μάθησης και η δημιουργία ευρωπαϊκών πλαισίων προσόντων δημιουργούν σημαντικές ευκαιρίες για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος. Η ανάπτυξη ευέλικτων εκπαιδευτικών διαδρομών, η ενίσχυση της συνεργασίας με τις επιχειρήσεις και η αξιοποίηση καινοτόμων μορφών μάθησης μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της ΕΕΚ (Baptiste, 2001).

Συμπεράσματα

Η οικονομία της γνώσης έχει μεταβάλει ριζικά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την εκπαίδευση, την εργασία και την επαγγελματική ανάπτυξη. Η γνώση, οι δεξιότητες και η καινοτομία αποτελούν πλέον τους σημαντικότερους παραγωγικούς πόρους, καθιστώντας την επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο βασική προϋπόθεση οικονομικής ανάπτυξης και κοινωνικής ευημερίας.

Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση αναδεικνύεται σε κεντρικό μηχανισμό ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού, καθώς συμβάλλει στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και επαγγελματικών ικανοτήτων που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου εξηγεί τη σημασία της εκπαίδευσης ως επένδυσης, ενώ η οικονομία της γνώσης αναδεικνύει την ανάγκη διαρκούς ανανέωσης των γνώσεων και των επαγγελματικών προσόντων.

Η μαθητεία, η δια βίου μάθηση, το κοινωνικό κεφάλαιο και οι διαδικασίες πιστοποίησης προσόντων αποτελούν θεμελιώδεις άξονες ενός σύγχρονου και αποτελεσματικού συστήματος ΕΕΚ. Μέσω των μηχανισμών αυτών ενισχύεται η σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, διευκολύνεται η επαγγελματική κινητικότητα και προωθείται η κοινωνική ένταξη των πολιτών.

Η ελληνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση βρίσκεται σήμερα σε μια κρίσιμη περίοδο μετασχηματισμού. Οι προκλήσεις που συνδέονται με την ψηφιακή

μετάβαση, την πράσινη ανάπτυξη, τη διεθνοποίηση της οικονομίας και την ανάγκη συνεχούς αναβάθμισης δεξιοτήτων καθιστούν αναγκαία την περαιτέρω ενίσχυση και αναβάθμιση του συστήματος. Η ανάπτυξη ισχυρών συνεργασιών μεταξύ κράτους, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, επιχειρήσεων και κοινωνικών εταίρων μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στη δημιουργία ενός ευέλικτου και αποτελεσματικού πλαισίου επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Συνολικά, η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση καλείται να διαδραματίσει πρωταγωνιστικό ρόλο στη μετάβαση προς την κοινωνία και την οικονομία της γνώσης. Η επιτυχία της θα εξαρτηθεί από την ικανότητά της να προσαρμόζεται στις τεχνολογικές και κοινωνικές εξελίξεις, να ενισχύει τη δια βίου μάθηση και να εξασφαλίζει στους πολίτες τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη συμμετοχή τους σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον εργασίας και ζωής.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Baptiste, I. (2001). Educating lone wolves: Pedagogical implications of human capital theory. *Adult Education Quarterly*, 51(3), 184–201. <https://doi.org/10.1177/074171360105100301>.
- Becker, G. S. (2002). Human capital. In D. R. Henderson (Ed.), *The concise encyclopedia of economics (2nd ed.)*. Liberty Fund. <https://www.econlib.org/library/Enc/HumanCapital.html>.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120. <https://doi.org/10.1086/228943>.
- European Commission. (2013). *The effectiveness and costs-benefits of apprenticeships: Results of the quantitative analysis*. European Commission. <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=11352&langId=en>.
- European Commission. (2020). *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. European Commission. https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/skills-and-qualifications/european-skills-agenda_en.
- European Commission. (2021). *The European Qualifications Framework (EQF)*. European Commission. <https://europass.europa.eu/en/european-qualifications-framework-eqf>.
- Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: Recent education policy trends in Europe. *Journal of Education Policy*, 17(6), 611–626. <https://doi.org/10.1080/0268093022000032274>.

- Goulas, C., & Lintzeris, P. (Eds.). (2017). *Lifelong learning, vocational training, employment and economy: New data, priorities and challenges*. IME GSEVEE & INE GSEE.
- OECD. (1996). *The knowledge-based economy*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). *OECD Skills Outlook 2023: Skills for a resilient green and digital transition*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/27452f29-en>.
- OECD, & Cedefop. (2022). *Apprenticeships for greener economies and societies*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/628930>.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51(1), 1–17.
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>.

Η οικονομία της γνώσης και ο μετασχηματισμός της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Ο ρόλος του ανθρώπινου κεφαλαίου, της μαθητείας και της δια βίου μάθησης

Συνοδή Μιχάλη, Εκπαιδευτικός ΠΕ87.02/Νοσηλευτικής, M.Sc.,

Περίληψη

Η οικονομία της γνώσης έχει μετασχηματίσει ουσιαστικά τον ρόλο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (EEK), αναδεικνύοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη δια βίου μάθηση και τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας ως βασικές προτεραιότητες των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο η οικονομία της γνώσης επηρεάζει την EEK, μέσα από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, τη συμβολή του κοινωνικού κεφαλαίου, τον ρόλο της μαθητείας και τη σημασία της δια βίου μάθησης και της πιστοποίησης προσόντων. Η μελέτη βασίζεται σε βιβλιογραφική ανασκόπηση ελληνικών και διεθνών επιστημονικών πηγών, καθώς και σε σύγχρονα κείμενα ευρωπαϊκών και διεθνών οργανισμών. Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι η αποτελεσματική προσαρμογή της EEK στις απαιτήσεις της ψηφιακής και πράσινης μετάβασης προϋποθέτει ευέλικτα προγράμματα σπουδών, ενίσχυση της μαθητείας, ανάπτυξη συνεργασιών με την αγορά εργασίας και καλλιέργεια κουλτούρας διαρκούς μάθησης. Συνεπώς, η επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό και στη συνεχή ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανταγωνιστικότητα, την κοινωνική συνοχή και τη βιώσιμη ανάπτυξη.

Λέξεις-Κλειδιά: οικονομία της γνώσης, επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση

The Knowledge Economy and the Transformation of Vocational Education and Training: The Role of Human Capital, Apprenticeships and Lifelong Learning

Synodi Michali, Teacher (PE87.02/Nursing), M.Sc., Assistant Principal of the Almyros Evening Vocational High School in Magnesia

Abstract

The knowledge economy has substantially transformed the role of Vocational Education and Training (VET), highlighting skills development, lifelong learning and the connection of education with the labor market as key priorities of modern education policies. The purpose of this article is to explore how the knowledge economy affects VET, through human capital theory, the contribution of societal capital, the role of apprenticeships and the importance of lifelong learning and qualification certification. The study is based on a bibliographic review of Greek and international scientific sources, as well as on contemporary texts of European and international organizations. The findings highlight that the effective adaptation of VET to the requirements of the digital and green transition requires flexible curricula, strengthening apprenticeships, developing partnerships with the labor market and cultivating a culture of continuous learning. Investing in human resources and continuous skills development is therefore

a key prerequisite for competitiveness, social cohesion and sustainable development.

Key-Words: knowledge-based economy, vocational education and training

Εισαγωγή

Η μετάβαση από τις βιομηχανικές οικονομίες στις οικονομίες της γνώσης αποτελεί μία από τις σημαντικότερες κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών. Η γνώση, η καινοτομία, η πληροφορία και η ικανότητα συνεχούς παραγωγής και αξιοποίησης τους αναγνωρίζονται πλέον ως οι βασικότεροι παράγοντες οικονομικής ανάπτυξης και κοινωνικής προόδου, αντικαθιστώντας σταδιακά τους παραδοσιακούς συντελεστές παραγωγής (OECD, 1996). Στο νέο αυτό περιβάλλον, η ανταγωνιστικότητα των επιχειρήσεων και των εθνικών οικονομιών εξαρτάται ολοένα και περισσότερο από το επίπεδο των γνώσεων, των δεξιοτήτων και της προσαρμοστικότητας του ανθρώπινου δυναμικού.

Οι εξελίξεις αυτές έχουν επηρεάσει ουσιαστικά τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία καλούνται πλέον να προετοιμάζουν πολίτες ικανούς να ανταποκρίνονται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ) αποκτά, συνεπώς, στρατηγική σημασία, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη εξειδικευμένων γνώσεων, τεχνικών και οριζόντιων δεξιοτήτων, ενισχύοντας τόσο την απασχολησιμότητα των ατόμων όσο και την οικονομική ανταγωνιστικότητα (European Commission, 2020). Παράλληλα, η δια βίου μάθηση αναδεικνύεται σε βασική συνιστώσα της εκπαιδευτικής πολιτικής, δεδομένου ότι η συνεχής ανανέωση των γνώσεων και η αναβάθμιση των δεξιοτήτων αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για την επαγγελματική και κοινωνική προσαρμογή.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου προσφέρει το βασικό ερμηνευτικό πλαίσιο για την κατανόηση της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομικής ανάπτυξης, υποστηρίζοντας ότι οι επενδύσεις στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση αυξάνουν την παραγωγικότητα, ενισχύουν την καινοτομία και δημιουργούν προοπτικές βιώσιμης ανάπτυξης (Becker, 2002). Παράλληλα, η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου αναδεικνύει τη σημασία της συνεργασίας, της εμπιστοσύνης και της δικτύωσης για τη διάχυση της γνώσης και τη διαμόρφωση μαθησιακών κοινοτήτων που ενισχύουν τη συλλογική ανάπτυξη (Putnam, 2000). Στο πλαίσιο αυτό, η μαθητεία, η πιστοποίηση προσόντων και η αναγνώριση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης αποτελούν κρίσιμους μηχανισμούς σύνδεσης της εκπαίδευσης με τις πραγματικές ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Οι πρόσφατες ευρωπαϊκές και διεθνείς πολιτικές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ενίσχυση της ΕΕΚ ως βασικού εργαλείου αντιμετώπισης των προκλήσεων που δημιουργούν η ψηφιακή και η πράσινη μετάβαση. Η προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, η ανάπτυξη ευέλικτων μορφών μάθησης, η ενίσχυση της μαθητείας και η στενότερη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και παραγωγικών φορέων θεωρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού συστήματος ανάπτυξης δεξιοτήτων (European Commission, 2020).

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο η οικονομία της γνώσης μετασχηματίζει την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, εξετάζοντας τη συμβολή του ανθρώπινου και του κοινωνικού κεφαλαίου, της δια βίου μάθησης και της μαθητείας στη διαμόρφωση ενός σύγχρονου και ευέλικτου συστήματος ανάπτυξης δεξιοτήτων.

Η οικονομία της γνώσης και ο μετασχηματισμός της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

Η μετάβαση από τις βιομηχανικές οικονομίες στις οικονομίες της γνώσης αποτελεί μία από τις σημαντικότερες μεταβολές που έχουν επηρεάσει τη λειτουργία των σύγχρονων κοινωνιών και των εκπαιδευτικών συστημάτων. Στο νέο παραγωγικό πρότυπο, η οικονομική ανάπτυξη δεν στηρίζεται κυρίως στη διαθεσιμότητα φυσικών πόρων ή στην ένταση της χειρωνακτικής εργασίας, αλλά στην παραγωγή, αξιοποίηση και διάχυση της γνώσης. Η πληροφορία, η καινοτομία και η τεχνολογική εξέλιξη συνιστούν πλέον τους βασικούς μοχλούς ανταγωνιστικότητας, μεταβάλλοντας ουσιαστικά τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η εκπαίδευση και η κατάρτιση (OECD, 1996· OECD, 2023).

Η εξέλιξη αυτή επαναπροσδιόρισε τον ρόλο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (EEK), η οποία από μηχανισμός μετάδοσης εξειδικευμένων τεχνικών γνώσεων μετασχηματίζεται σε ένα δυναμικό σύστημα ανάπτυξης δεξιοτήτων με διαρκή προσαρμογή στις κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Η αποτελεσματικότητα της EEK δεν αξιολογείται πλέον μόνο από την ικανότητά της να προετοιμάζει αποφοίτους για συγκεκριμένα επαγγέλματα, αλλά κυρίως από την ικανότητά της να καλλιεργεί δεξιότητες που επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να ανταποκρίνονται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, όπως η κριτική σκέψη, η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργικότητα και η ψηφιακή επάρκεια (European Commission, 2020· Cedefop, 2023).

Το θεωρητικό υπόβαθρο της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομικής ανάπτυξης διαμορφώνεται από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Ο Schultz (1961) υποστήριξε ότι οι επενδύσεις στην εκπαίδευση, στην κατάρτιση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων λειτουργούν ως επενδύσεις με υψηλή κοινωνική και οικονομική απόδοση, καθώς αυξάνουν την παραγωγικότητα και δημιουργούν προϋποθέσεις οικονομικής ανάπτυξης. Η προσέγγιση αυτή αναπτύχθηκε περαιτέρω από τον Becker (2002), ο οποίος ανέδειξε ότι οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι επαγγελματικές εμπειρίες αποτελούν μορφές κεφαλαίου, ικανές να ενισχύσουν τόσο την ατομική επαγγελματική εξέλιξη όσο και τη συνολική ανταγωνιστικότητα των οικονομιών. Στην οικονομία της γνώσης, το ανθρώπινο κεφάλαιο αποτελεί τον σημαντικότερο παραγωγικό πόρο, καθώς η αξία της εργασίας συνδέεται ολοένα και περισσότερο με την ικανότητα παραγωγής και αξιοποίησης νέας γνώσης.

Παράλληλα, η ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου δεν μπορεί να αποσυνδεθεί από το κοινωνικό κεφάλαιο, το οποίο αναφέρεται στις σχέσεις συνεργασίας, εμπιστοσύνης και δικτύωσης που αναπτύσσονται μεταξύ ατόμων, οργανισμών και θεσμών. Σύμφωνα με τον Coleman (1988), τα κοινωνικά δίκτυα διευκολύνουν τη διάχυση της γνώσης,

ενισχύουν τη συνεργασία και δημιουργούν ευνοϊκές συνθήκες για συλλογική μάθηση και καινοτομία. Αντίστοιχα, ο Putnam (2000) υποστηρίζει ότι κοινωνίες με υψηλά επίπεδα κοινωνικού κεφαλαίου παρουσιάζουν μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα στις οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές, καθώς η εμπιστοσύνη και η συνεργασία ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των θεσμών και διευκολύνουν τη συνεχή ανάπτυξη δεξιοτήτων. Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση λειτουργεί ως χώρος καλλιέργειας τόσο του ανθρώπινου όσο και του κοινωνικού κεφαλαίου, αφού προάγει όχι μόνο την απόκτηση επαγγελματικών γνώσεων αλλά και τη δημιουργία συνεργατικών μαθησιακών κοινοτήτων.

Οι μεταβολές που προκαλεί η οικονομία της γνώσης επηρεάζουν άμεσα και το περιεχόμενο των επαγγελματικών προσόντων. Η αυτοματοποίηση, η τεχνητή νοημοσύνη, η ψηφιοποίηση των υπηρεσιών και η πράσινη μετάβαση δημιουργούν νέες ανάγκες σε δεξιότητες και επιβάλλουν τη συνεχή επικαιροποίηση των προγραμμάτων σπουδών. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επισημαίνει ότι οι σύγχρονες πολιτικές δεξιοτήτων πρέπει να εστιάζουν τόσο στις εξειδικευμένες επαγγελματικές γνώσεις όσο και στις οριζόντιες δεξιότητες, όπως η προσαρμοστικότητα, η ψηφιακή επάρκεια, η επικοινωνία και η συνεργασία, οι οποίες αποτελούν προϋποθέσεις για τη διατήρηση της απασχολησιμότητας σε ένα περιβάλλον συνεχών αλλαγών (European Commission, 2020). Αντίστοιχα, το Cedefop (2023) υπογραμμίζει ότι τα ευρωπαϊκά συστήματα ΕΕΚ καλούνται να λειτουργούν με μεγαλύτερη ευελιξία, αναπτύσσοντας μηχανισμούς έγκαιρης προσαρμογής στις νέες ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Οι σύγχρονες διεθνείς πολιτικές αντιμετωπίζουν πλέον την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση ως βασικό πυλώνα βιώσιμης ανάπτυξης και κοινωνικής συνοχής. Η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, επιχειρήσεων και κοινωνικών εταίρων, η αξιοποίηση της καινοτομίας και η καλλιέργεια κουλτούρας συνεχούς μάθησης αποτελούν στρατηγικές επιλογές για τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της ψηφιακής και πράσινης οικονομίας (OECD, 2023· Cedefop, 2022). Υπό το πρίσμα αυτό, η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση δεν περιορίζεται πλέον στην προετοιμασία του ανθρώπινου δυναμικού για την άσκηση ενός επαγγέλματος, αλλά αναλαμβάνει έναν ευρύτερο αναπτυξιακό ρόλο, συμβάλλοντας στη δημιουργία πολιτών ικανών να προσαρμόζονται, να καινοτομούν και να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία της γνώσης.

Δια βίου μάθηση, μαθητεία και ανάπτυξη δεξιοτήτων στην οικονομία της γνώσης

Η οικονομία της γνώσης έχει αναδείξει τη δια βίου μάθηση σε βασική προϋπόθεση επαγγελματικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Οι συνεχείς τεχνολογικές εξελίξεις, η ψηφιοποίηση και η πράσινη μετάβαση μεταβάλλουν διαρκώς τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, καθιστώντας αναγκαία τη συνεχή αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των πολιτών. Η μάθηση δεν περιορίζεται πλέον στην αρχική εκπαίδευση, αλλά εξελίσσεται σε μια διαρκή διαδικασία που συνοδεύει το άτομο σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας (Green, 2002· UNESCO, 2022). Στο πλαίσιο αυτό, η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί πολιτικές που ενισχύουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω

διαδικασιών αναβάθμισης (*upskilling*) και επανακατάρτισης (*reskilling*), ώστε το ανθρώπινο δυναμικό να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες προκλήσεις (European Commission, 2020· OECD, 2023).

Κεντρικό ρόλο στη διαδικασία αυτή διαδραματίζει η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, η οποία καλείται να συνδέσει αποτελεσματικά τη θεωρητική γνώση με τις πραγματικές ανάγκες της παραγωγής. Η ανάπτυξη σαφώς προσδιορισμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων και η συνεχής επικαιροποίηση των προγραμμάτων σπουδών επιτρέπουν την καλλιέργεια τόσο εξειδικευμένων όσο και οριζόντιων δεξιοτήτων, όπως η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων και η προσαρμοστικότητα, που αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του σύγχρονου εργαζομένου (Cedefop, 2023· OECD, 2023).

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η μαθητεία ως μορφή μάθησης στον χώρο εργασίας (*work-based learning*), καθώς συνδυάζει τη θεωρητική εκπαίδευση με την πρακτική εμπειρία. Η συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε πραγματικές εργασιακές συνθήκες διευκολύνει την ανάπτυξη επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα ενισχύει τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι τα οργανωμένα συστήματα μαθητείας συμβάλλουν στη βελτίωση της απασχολησιμότητας των νέων και στη μείωση της αναντιστοιχίας μεταξύ προσόντων και επαγγελματικών απαιτήσεων (European Commission, 2013· OECD & Cedefop, 2022· Woessmann, 2017).

Παράλληλα, η αναγνώριση και η πιστοποίηση των προσόντων αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της οικονομίας της γνώσης. Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF) και το Europass ενισχύουν τη διαφάνεια και τη συγκρισιμότητα των επαγγελματικών προσόντων, διευκολύνοντας τόσο την κινητικότητα των εργαζομένων όσο και την αναγνώριση γνώσεων που αποκτώνται μέσω τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης (European Commission, 2021). Στην ελληνική πραγματικότητα, παρά τις μεταρρυθμίσεις που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια, εξακολουθούν να υφίστανται προκλήσεις σχετικά με την ενίσχυση της μαθητείας, τη συνεργασία με τις επιχειρήσεις και τη συνεχή προσαρμογή των προγραμμάτων ΕΕΚ στις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Γούλας & Λιντζέρης, 2017). Η αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία ενός σύγχρονου συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Προκλήσεις και προοπτικές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ελλάδα

Η μετάβαση προς την οικονομία της γνώσης δημιουργεί νέες προκλήσεις για τα συστήματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, τα οποία καλούνται να προσαρμοζονται διαρκώς στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας. Η ταχεία ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών, η αυτοματοποίηση της παραγωγής και οι απαιτήσεις της πράσινης μετάβασης μεταβάλλουν το περιεχόμενο πολλών επαγγελμάτων, καθιστώντας αναγκαία τη συνεχή επικαιροποίηση των γνώσεων και των επαγγελματικών δεξιοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό, η ανάπτυξη μηχανισμών αναβάθμισης (*upskilling*) και επανακατάρτισης (*reskilling*) αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διατήρηση της

απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας του ανθρώπινου δυναμικού (OECD, 2023· Cedefop, 2023).

Στην Ελλάδα, σημαντική προσπάθεια αναβάθμισης της ΕΕΚ πραγματοποιήθηκε με τον Ν. 4763/2020, ο οποίος αναδιοργάνωσε το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης, επιδιώκοντας στενότερη σύνδεση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της οικονομίας και μεγαλύτερη ευελιξία στις εκπαιδευτικές διαδρομές. Παρά τις θεσμικές παρεμβάσεις, εξακολουθούν να παρατηρούνται δυσκολίες που σχετίζονται με την περιορισμένη συμμετοχή των επιχειρήσεων στη μαθητεία, την αναντιστοιχία μεταξύ προσφερόμενων και απαιτούμενων δεξιοτήτων, καθώς και τη χαμηλότερη κοινωνική αναγνώριση της επαγγελματικής εκπαίδευσης σε σχέση με άλλες εκπαιδευτικές διαδρομές (Γούλας & Λιντζέρης, 2017).

Η αντιμετώπιση των παραπάνω προκλήσεων προϋποθέτει στενότερη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, επιχειρήσεων και κοινωνικών εταίρων, ώστε τα προγράμματα σπουδών να ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες της παραγωγής. Παράλληλα, η αξιοποίηση των ευρωπαϊκών εργαλείων πιστοποίησης προσόντων και η ενίσχυση της δια βίου μάθησης μπορούν να διευκολύνουν την επαγγελματική κινητικότητα και να ενισχύσουν την προσαρμοστικότητα των εργαζομένων στις σύγχρονες οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις (European Commission, 2021· OECD, 2023). Η αποτελεσματική λειτουργία της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης αποτελεί, επομένως, κρίσιμο παράγοντα για την ανάπτυξη ανθρώπινου κεφαλαίου υψηλής ποιότητας και για τη διαμόρφωση ενός παραγωγικού μοντέλου που θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της οικονομίας της γνώσης.

Συμπεράσματα

Η μετάβαση στην οικονομία της γνώσης έχει μεταβάλει ουσιαστικά τον ρόλο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, μετατρέποντάς την από μηχανισμό μετάδοσης επαγγελματικών γνώσεων σε βασικό πυλώνα ανάπτυξης ανθρώπινου κεφαλαίου και διαρκούς ανανέωσης δεξιοτήτων. Οι τεχνολογικές εξελίξεις, η ψηφιακή και πράσινη μετάβαση, καθώς και οι μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας καθιστούν αναγκαία τη διαμόρφωση ευέλικτων εκπαιδευτικών συστημάτων που θα ενισχύουν τη δια βίου μάθηση, τη μαθητεία και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των πολιτών (OECD, 2023· Cedefop, 2023).

Η βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε ότι η επένδυση στο ανθρώπινο και κοινωνικό κεφάλαιο αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή. Η αποτελεσματική σύνδεση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την αγορά εργασίας, η αξιοποίηση της μάθησης στον χώρο εργασίας, η πιστοποίηση προσόντων και η καλλιέργεια οριζόντιων δεξιοτήτων ενισχύουν την απασχολησιμότητα και την προσαρμοστικότητα των εργαζομένων στις σύγχρονες οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές (European Commission, 2021· UNESCO, 2022).

Για την ελληνική πραγματικότητα, η περαιτέρω αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης προϋποθέτει τη συνεχή επικαιροποίηση των προγραμμάτων σπουδών, την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και

επιχειρήσεων, καθώς και την ανάπτυξη μηχανισμών έγκαιρης πρόγνωσης των αναγκών σε δεξιότητες. Παράλληλα, η ενίσχυση της κοινωνικής αναγνώρισης της ΕΕΚ και η διαμόρφωση μιας ισχυρής κουλτούρας δια βίου μάθησης μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη δημιουργία ενός ανθεκτικού και σύγχρονου συστήματος ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού. Υπό το πρίσμα αυτό, η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση αναδεικνύεται σε στρατηγικό εργαλείο για την υποστήριξη της καινοτομίας, της ανταγωνιστικότητας και της βιώσιμης ανάπτυξης στις σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης.

Βιβλιογραφία

- Baptiste, I. (2001). Educating lone wolves: Pedagogical implications of human capital theory. *Adult education quarterly*, 51(3), 184-201. <https://doi.org/10.1177/0741713601051003>.
- Becker, G. S. (2002). Human capital. In D. R. Henderson (Ed.), *The concise encyclopedia of economics* (2nd ed.). Liberty Fund. <https://www.econlib.org/library/Enc/HumanCapital.html>
- Cedefop. (2022). *The future of vocational education and training in Europe: Volume 2. Delivering IVET: Institutional diversification and/or expansion*, 84. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/780431>.
- Cedefop. (2023). *The future of vocational education and training in Europe: Synthesis report*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/08824>.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120. <https://doi.org/10.1086/228943>.
- European Commission. (2013). *The effectiveness and costs-benefits of apprenticeships: Results of the quantitative analysis*. European Commission. <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=11352&langId=en>.
- European Commission. (2020). *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. European Commission. https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/skills-and-qualifications/european-skills-agenda_en.
- European Commission. (2021). *The European Qualifications Framework (EQF)*. European Commission. <https://europass.europa.eu/en/european-qualifications-framework-eqf>.

- Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: Recent education policy trends in Europe. *Journal of Education Policy*, 17(6), 611–626. <https://doi.org/10.1080/0268093022000032274>.
- Goulas, C., & Lintzeris, P. (Eds.). (2017). *Lifelong learning, vocational training, employment and economy: New data, priorities and challenges*. IME GSEVEE & INE GSEE.
- OECD. (1996). *The knowledge-based economy*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/1996/05/oecd-observer-volume-1996-issue-3_g1g343a0/observer-v1996-3-en.pdf.
- OECD. (2023). *Building future-ready vocational education and training systems*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/28551a79-en>.
- OECD (2023), *OECD Skills Outlook 2023: Skills for a Resilient Green and Digital Transition*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/27452f29-en>.
- OECD, & Cedefop. (2022). *Apprenticeships for greener economies and societies*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/628930>
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon and schuster. [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=rd2ibodep7UC&oi=fnd&pg=PA13&dq=Putnam,+R.+D.+\(2000\).+Bowling+alone:+The+collapse+and+revival+of+American+commu-nity.+Simon+%26+Schuster.&ots=G7L9p2nkU5&sig=Cy-VhhaTnZuJlNJRQXOGT16HdfQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=rd2ibodep7UC&oi=fnd&pg=PA13&dq=Putnam,+R.+D.+(2000).+Bowling+alone:+The+collapse+and+revival+of+American+commu-nity.+Simon+%26+Schuster.&ots=G7L9p2nkU5&sig=Cy-VhhaTnZuJlNJRQXOGT16HdfQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false).
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1–17. <http://www.jstor.org/stable/1818907>.
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>.
- Woessmann, L. (2017). *Vocational education in apprenticeship systems: Facing the life-cycle trade-offs*. Finnish Economic Policy Council. https://www.doria.fi/bit-stream/handle/10024/187954/Woessmann_2017.pdf?sequence=1.

**Η λήψη αποφάσεων στην ελληνική σχολική μονάδα:
Από το συγκεντρωτικό στο συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης**

Μέλλιος Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε. ΙΙ, Μ.Εδ.,

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά κριτικά τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στις σχολικές μονάδες, εστιάζοντας στη σύνδεση μεταξύ μοντέλων διοίκησης (αυταρχικό έως συναποφασιστικό) και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ο σκοπός είναι η ανάλυση των τύπων αποφάσεων (στρατηγικές, διαχειριστικές, λειτουργικές), των πολυπαραγοντικών επιρροών (θεσμικές, οργανωτικές, ατομικές) και των στρατηγικών υπέρβασης δυσκολιών, εντός του συγκεντρωτικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης ελληνικών και διεθνών πηγών, η έρευνα αναδεικνύει την κεντρική σημασία της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων για τη λειτουργία και εξέλιξη των σχολικών οργανισμών. Τα ευρήματα υποδεικνύουν σαφώς ότι η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών ενισχύει τη δημοκρατική κουλτούρα, την ηθική δέσμευση και την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα. Επομένως, τονίζεται επιτακτικά η ανάγκη για μετάβαση από τα παραδοσιακά συγκεντρωτικά σε συμμετοχικά μοντέλα διοίκησης. Η ορθή διαδικασία λήψης αποφάσεων αποτελεί βασικό παράγοντα προσαρμογής, συμβάλλοντας στον εκδημοκρατισμό της διοίκησης και την επαγγελματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Λέξεις – κλειδιά: Λήψη αποφάσεων, σχολική διοίκηση, συμμετοχικότητα, ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εκδημοκρατισμός.

Abstract

Mellios Vasilios, Teacher P.E. II, M.Ed.,

This study critically investigates decision-making processes in school units, focusing on the connection between management models (authoritarian to co-decision-making) and the quality of educational work. The aim is to analyze the types of decisions (strategic, managerial, operational), the multifactorial influences (institutional, organizational, individual) and the strategies for overcoming difficulties, within the centralized Greek educational system. Through a bibliographic review of Greek and international sources, the research highlights the central importance of participatory decision-making for the operation and development of school organizations. The findings clearly indicate that the active participation of teachers strengthens democratic culture, ethical commitment and organizational effectiveness. Therefore, the need for a transition from traditional centralized to participatory management models is urgently emphasized. The correct decision-making process is a key factor in adaptation, contributing to the democratization of administration and the professional empowerment of educational staff.

Keywords: Decision-making, school administration, participation, greek educational system, democratization.

Εισαγωγή

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων βρίσκεται στον πυρήνα της αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων, καθώς καθορίζει την ποιότητα, την προσαρμογή και την επιβίωσή τους σε ένα περιβάλλον συνεχών εκπαιδευτικών και κοινωνικών αλλαγών (Saiti & Saitis, 2012· Chatzipanagiotou, 2001). Η μελέτη της βιβλιογραφίας αναδεικνύει τη μετάβαση από τα παραδοσιακά αυταρχικά μοντέλα διοίκησης σε συμμετοχικά και συναποφασιστικά ως κρίσιμη παράμετρο για την ενίσχυση της δέσμευσης του εκπαιδευτικού προσωπικού και τον εκδημοκρατισμό της διοίκησης (Ingersoll et al., 2018· Pasiardis, 2014· Pashiardis & Johansson, 2021). Ωστόσο, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό συγκεντρωτισμού (Koutouzis, 2008), η εφαρμογή και οι επιπτώσεις της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων (στρατηγικών, διαχειριστικών, λειτουργικών) παραμένουν πεδίο με σημαντικά ερευνητικά κενά. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η βιβλιογραφική διερεύνηση των μοντέλων λήψης αποφάσεων, των παραγόντων που επιδρούν και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι σχολικές μονάδες στην Ελλάδα, κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Επίσης αναδεικνύεται η καθοριστική σημασία της υιοθέτησης συμμετοχικών πρακτικών ως απαραίτητης συνθήκης για την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, την οργανωσιακή ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού έργου.

Η εργασία περιλαμβάνει την εισαγωγή, το κύριο μέρος και ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα. Αναλύει διεξοδικά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Αρχικά, παρουσιάζονται οι βασικοί τύποι αποφάσεων και τα πρακτικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την αποτελεσματική διαχείρισή τους. Στη συνέχεια, εξετάζονται οι ποικίλοι παράγοντες, από το οργανωσιακό κλίμα έως τους εξωτερικούς περιορισμούς, που επηρεάζουν καθοριστικά την ποιότητα και την ταχύτητα των αποφάσεων. Έμφαση δίνεται στην ανάγκη ενίσχυσης του ρόλου των εκπαιδευτικών σε αυτή τη διαδικασία, αναγνωρίζοντας τη σημασία της συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων. Τέλος, αναλύονται οι συνηθέστερες δυσκολίες που αντιμετωπίζονται κατά τη λήψη αποφάσεων, προτείνοντας παράλληλα συγκεκριμένες στρατηγικές και πρακτικές για την επιτυχή αντιμετώπισή τους και τη βελτίωση της συνολικής αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Τύποι και εργαλεία λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διαρθρώνονται σύμφωνα με τις θεμελιώδεις αρχές που χαρακτηρίζουν κάθε οργανωσιακή δομή, λειτουργώντας εντός ενός σύνθετου πλαισίου με πολλαπλές οργανώσεις και εισαγωγές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Koutouzis, 2008· Papaioannou, 2020). Η διαδικασία λήψης αποφάσεων διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην εκπλήρωση των στόχων του οργανισμού, εστιάζοντας στην επιλογή της βέλτιστης λύσης μεταξύ εναλλακτικών (Saiti & Saitis, 2012· Typas & Katsaros, 2003).

Ο ορισμός της εκπαιδευτικής απόφασης αποδίδεται ως η συνειδητή ενέργεια αρμόδιου οργάνου για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών (Athanasoula-Reppa, 2008), διαδικασία η οποία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για το μέλλον και τη βιωσιμότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών, καθώς συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματική λειτουργία τους (Chatzipanagiotou, 2001). Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτή διαδραματίζει η εξουσία (Athanasoula-Reppa, 2008), καθώς οι σχολικές μονάδες λειτουργούν εντός ενός πολυεπίπεδου διοικητικού συστήματος. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η ιεραρχία αυτή περιλαμβάνει τέσσερα επίπεδα: εθνικό, περιφερειακό, νομαρχιακό και σχολικής μονάδας (Saitis, 2008).

Οι αποφάσεις κατατάσσονται, αναλόγως του επιπέδου, σε στρατηγικές (ανώτατο επίπεδο), διαχειριστικές (μεσαία διοίκηση) και λειτουργικές, που αφορούν την καθημερινή σχολική πράξη (Athanasoula-Reppa, 2008· Davies, 1994, όπ. αναφ. στη Chatzipanagiotou, 2001). Σε επίπεδο σχολείου, διακρίνονται σε ατομικές και συλλογικές αποφάσεις, με ευθύνη ανάλογα του/της διευθυντή/τριας ή του συλλόγου διδασκόντων (Athanasoula-Reppa, 2008), καθώς και σε προγραμματισμένες/μη προγραμματισμένες ή αποφάσεις βεβαιότητας, αβεβαιότητας και κινδύνου (Athanasoula-Reppa, 2008· Koutouzis, 1999). Η πολυπλοκότητα αυτών των επιπέδων αναδεικνύει την ανάγκη υιοθέτησης κατάλληλου μοντέλου διοίκησης, που θα καθορίσει τον τρόπο και τα εργαλεία λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα.

Τα πρότυπα διοίκησης στη σχολική μονάδα (αυταρχικό, πειστικό, συμβουλευτικό, συναποφασιστικό) προσδιορίζουν και τον τρόπο εξέτασης των εναλλακτικών λύσεων (Athanasoula-Reppa, 2008· Everard & Morris, 1999). Το αυταρχικό μοντέλο βασίζεται σε μονοπρόσωπες αποφάσεις, με περιορισμένα εργαλεία, όπως η γνώση του θεσμικού πλαισίου και βασικών δεδομένων (Brossard & Shanahan, 2003). Το πειστικό μοντέλο χαρακτηρίζεται από αυταρχική λήψη με μεταγενέστερη συναίνεση μέσω πειθούς, παραμένοντας όμως συγκεντρωτικό (Everard & Morris, 1999· Kousoulos κ. συν., 2004). Αντίθετα, το συμβουλευτικό μοντέλο ενθαρρύνει τη συμμετοχή με την τελική ευθύνη να ανήκει στον διευθυντή, ενώ το συναποφασιστικό προωθεί τη συλλογική ευθύνη (Everard & Morris, 1999).

Τα συμμετοχικά διοικητικά πρότυπα (συμβουλευτικό – συναποφασιστικό) ενισχύουν τη δέσμευση, το ηθικό και την πρωτοβουλία των μελών της σχολικής κοινότητας (Pasiardis, 2014· Chatzipanagiotou, 2001), συμβάλλοντας στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας, αν και η εφαρμογή τους δύναται να αντιμετωπίζει πρακτικές δυσκολίες σε συγκεντρωτικά συστήματα.

Ο προγραμματισμός και η ανάλυση SWOT ξεχωρίζουν ως εργαλεία τεκμηριωμένης λήψης αποφάσεων, προάγοντας τον μεθοδικό σχεδιασμό, την αξιολόγηση δυνατοτήτων και αδυναμιών και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας (Mprinia, 2014· Petridou, 2000· Sidiropoulou, 2015). Η εφαρμογή σχεδίων δράσης σχετίζεται με μορφές κατανεμημένης, μετασχηματιστικής και ηθικής ηγεσίας και βασίζεται

σταδιακά στη στοχοθεσία και αξιολόγηση (Papavasileiou-Pyrgiotaki & Pyrgiotakis, 2015).

Τέλος, σύγχρονα εργαλεία όπως ο καταγιγισμός ιδεών, ενισχύουν τη συλλογική λήψη αποφάσεων, προάγοντας τη δημιουργική σκέψη και την παραγωγή εναλλακτικών λύσεων (Lussier, 2013, οπ. αναφ. στην Tsalla, 2017). Παράλληλα, αξιοποιούνται στατιστικές και μαθηματικές αναλύσεις, μοντέλα προσομοίωσης και οπτικοποιημένα εργαλεία όπως ο πίνακας ή το δέντρο αποφάσεων, καθώς και οι τεχνικές Μόντε-Κάρλο, Δελφών και Porter (Athanasoula-Reppa, 2008· Chatzipanagiotou, 2001). Η μεθοδικότητα και η προσαρμογή στις πραγματικές ανάγκες της σχολικής μονάδας αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική αξιοποίηση των παραπάνω εργαλείων.

Παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων

Σύμφωνα με την εκπαιδευτική νομοθεσία, βασικά διοικητικά όργανα της σχολικής μονάδας είναι ο/η Διευθυντής/τρια και ο Σύλλογος Διδασκόντων, με τον τελευταίο να συνιστά το κυρίαρχο συλλογικό όργανο που παρεμβαίνει ουσιαστικά στη λειτουργία του σχολείου μέσω έγκρισης μέτρων για ποικίλα ζητήματα (F.E.K. 1340/2002). Ο/η Διευθυντής/τρια φέρει την ευθύνη του σχεδιασμού και της οργάνωσης, ασκώντας ταυτόχρονα ηγετικό και διαχειριστικό ρόλο (Papastamatis, 2008). Ωστόσο, στο συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου το Υπουργείο Παιδείας ρυθμίζει σχεδόν κάθε πτυχή της λειτουργίας, τα περιθώρια αυτόνομης λήψης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας παραμένουν περιορισμένα (Saitis, 2008), καθιστώντας αναγκαία τη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις αποφάσεις και των τρόπων ενίσχυσης της συμμετοχής των εκπαιδευτικών.

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων σε μια σχολική μονάδα είναι πολυπαραγοντική, καθώς διαμορφώνεται από θεσμικούς, οργανωτικούς και ατομικούς παράγοντες. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του συστήματος μειώνει την αυτονομία των σχολείων, αφού οι κρίσιμες αποφάσεις προέρχονται κυρίως από το Υπουργείο Παιδείας, περιορίζοντας τις τοπικές πρωτοβουλίες (Saitis, 2008). Παρά ταύτα, οι σχολικές μονάδες εξακολουθούν να λαμβάνουν σημαντικές αποφάσεις που σχετίζονται με τη διοίκηση, τη διδασκαλία και τη σχολική ζωή, επηρεαζόμενες από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι διαθέσιμοι πόροι, οι κοινωνικές πιέσεις και η συμμετοχή της κοινότητας (Chitpin, 2020· Summak & Kalman, 2020).

Καθοριστικός είναι ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας, του/της οποίου/που τα ηγετικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τόσο την ποιότητα των αποτελεσμάτων όσο και τον βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών (Brezicha et al., 2019). Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι δεξιότητες όπως η στοχοθεσία, η αποτελεσματική ανάθεση αρμοδιοτήτων και η ορθολογική διαχείριση των πόρων ενισχύουν την αίσθηση κοινότητας και τη δέσμευση των μελών (Ingersoll et al., 2018), ενώ η σχολική κουλτούρα λειτουργεί ως θεμέλιο πλαίσιο που προσδιορίζει τις αξίες και τη στάση απέναντι στην αλλαγή (Antonίου, 2015). Ο/η διευθυντής/τρια οφείλει να διαθέτει

όραμα και να καταστήσει κοινωνούς του οράματος όλους τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διαμορφωθεί κοινό αξιακό υπόβαθρο (Papavasileiou-Pyrgiotaki & Pyrgiotakis, 2015).

Επιπλέον, κρίσιμη είναι η δυναμική της ομάδας, η οποία συνδέεται με την ποιότητα της επικοινωνίας, την ψυχολογική ασφάλεια και τον διαθέσιμο χρόνο για διαβούλευση. Η απουσία ουσιαστικού διαλόγου και συντονισμού μπορεί να οδηγήσει σε βεβιασμένες ή μη αποδεκτές αποφάσεις (Tsalla, 2017), στοιχειοθετώντας ότι η λήψη συνιστά περισσότερο προϊόν συλλογικών αλληλεπιδράσεων και κλίματος εμπιστοσύνης παρά μια απλή διοικητική πράξη.

Η ενίσχυση του ρόλου των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων

Η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων αποτελεί δείκτη δημοκρατικής κουλτούρας και συνδέεται με την αναβάθμιση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Chatzipanagiotou, 2001). Η εμπλοκή αυτή υπερβαίνει την τυπική παρουσία σε συλλογικά όργανα, συμβάλλοντας στην προσωπική και επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στην ποιοτική αναβάθμιση των αποφάσεων, καθώς ενισχύει τη δέσμευση σε κοινές διαμορφωμένες επιλογές (Hulpria et al., 2011).

Οι Berkovich και Eyal (2015) επισημαίνουν ότι πολλές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αποτυγχάνουν ακριβώς επειδή παρακάμπτουν τη φωνή των εκπαιδευτικών ως βασικών φορέων. Σε αντίστοιχο πλαίσιο, οι Ingersoll και συν. (2018) υπογραμμίζουν ότι η κουλτούρα εμπιστοσύνης και αναγνώρισης που καλλιεργεί ο/η διευθυντής/τρια αποτελεί προϋπόθεση για τη συγκρότηση επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης και συνδέεται με ουσιαστική βελτίωση της σχολικής ζωής. Όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν επαγγελματική αυτονομία, είναι περισσότερο διατεθειμένοι να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων, αυτοπροσδιοριζόμενοι ως συν-διαμορφωτές και όχι απλοί εκτελεστές, με τον/την διευθυντή/τρια να λειτουργεί ως «οδηγός» και «συντονιστής» της διαδικασίας (Bredeson, 2000).

Η συμμετοχική και κατανοημένη ηγεσία (Pashiardis & Johansson, 2021) αναδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική προσέγγιση, καθώς η ανάθεση ρόλων, η συνεργασία και η από κοινού λογοδοσία ενισχύουν τη συλλογικότητα, το αίσθημα συνιδιοκτησίας και την επαγγελματική ικανότητα (Chi Keung, 2008). Ο Bourantas (2002) τονίζει ότι η διαδικασία λήψης αποφάσεων προϋποθέτει από τον/την διευθυντή/τρια προνοητικότητα, ευελιξία και ουσιαστική διαβούλευση με τους εκπαιδευτικούς για την επιτυχία των στόχων, ενώ ο σαφής καθορισμός αρμοδιοτήτων και η ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης μετασχηματίζουν την τυπική συνεργασία σε σχέση αμοιβαίας δέσμευσης (Pasiardis, 2014).

Η ουσιαστική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών προϋποθέτει, ωστόσο, μια βαθύτερη αλλαγή νοοτροπίας στη διοικητική πρακτική. Ο Fullan (2016) υπογραμμίζει ότι η μετάβαση από συγκεντρωτικά σε περισσότερα συνεργατικά μοντέλα διοίκησης είναι

μία μακροχρόνια διαδικασία που απαιτεί συνεκτικό όραμα και συστηματική προσπάθεια. Στο ελληνικό πλαίσιο, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό σε ανώτερα διοικητικά επίπεδα, η ενίσχυση της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων μπορεί να υποστηριχθεί μέσω ομάδων δράσης, στοχευμένων επιμορφώσεων και συνεργατικού προγραμματισμού, μετατρέποντας τη συμμετοχή από τυπική διαδικασία σε ουσιαστική συνευθύνη για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Saitis, 2008).

Δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων και στρατηγικές αντιμετώπισης

Στις σχολικές μονάδες λαμβάνονται καθημερινά αποφάσεις που διαμορφώνουν την ποιότητα της σχολικής ζωής και την οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου (Everard & Morris, 1999). Η διαδικασία, ωστόσο, αντιμετωπίζει συστηματικά εμπόδια που υπονομεύουν την αποτελεσματικότητα και την ταχύτητα υλοποίησης των σχεδίων (Chatzipanagiotou, 2001), όπως είναι για παράδειγμα οι συγκρούσεις και η έλλειψη δεξιοτήτων.

Οι ενδοοργανωσιακές συγκρούσεις συνιστούν την πρώτη κύρια δυσκολία, ως αναμενόμενο αλλά αποσταθεροποιητικό φαινόμενο της σχολικής ζωής (Athanasoula-Reppa, 2008· Athanasoula-Reppa, 2012). Αυτές προκύπτουν από διαφοροποιημένες αντιλήψεις, συγκρουόμενα συμφέροντα ή ελλιπή κατανόηση προτεραιοτήτων, εκδηλώνονται διαπροσωπικά ή ομαδικά και παρεμποδίζουν τον παραγωγικό διάλογο. Η ανεπαρκής επικοινωνία, η ασάφεια ρόλων και οι περιορισμένοι πόροι αναδεικνύονται ως κύριες πηγές τριβών (Saitis & Saiti, 2011, όπ. αναφ. στην Mprinia, 2014), με τις διαφωνίες να κλιμακώνονται συχνά σε αδιέξοδα, όπου καμία πλευρά δεν υποχωρεί, οδηγώντας στην αναστολή της λήψης αποφάσεων και στην αδυναμία προώθησης του έργου της σχολικής μονάδας (Everard & Morris, 1999).

Η δεύτερη κατηγορία δυσκολιών αφορά την ανεπαρκή ανάπτυξη ηγετικών και διοικητικών δεξιοτήτων. Η ποιότητα της απόφασης συνδέεται άμεσα με τις ικανότητες του διευθυντή, ο οποίος καλείται να συντονίζει, να εμπνέει και να διαχειρίζεται την ομάδα με τρόπο που να προωθεί τη συνέργεια και την εμπιστοσύνη (Chatzipanagiotou, 2008). Ωστόσο, όταν ο διευθυντής δεν διαθέτει τεχνικές διαχείρισης ομάδων ή εμπειρία σε σύνθετες διαπραγματεύσεις, ο ρόλος του αμφισβητείται, οδηγώντας σε δυσλειτουργίες (Athanasoula-Reppa, 2008). Διεθνείς μελέτες δείχνουν ότι νέοι διευθυντές χωρίς στοχευμένη επιμόρφωση τείνουν σε παρορμητικές και μη τεκμηριωμένες επιλογές (Sahlin, 2023).

Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων απαιτεί στρατηγική προσέγγιση και συστηματική επαγγελματική ανάπτυξη των διοικητικών στελεχών (Bush, 2018), με στοχευμένα προγράμματα επιμόρφωσης σε δεξιότητες λήψης αποφάσεων, διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και ρύθμιση συγκρούσεων (Mprinia, 2014). Σύμφωνα με τα ευρήματα της Sahlin (2023) η επιμόρφωση συμβάλει στην αναγνώριση αδυναμιών και στην ενίσχυση της διοικητικής επάρκειας.

Παράλληλα, η συγκρότηση ομάδων με ρόλους προσαρμοσμένους στις δεξιότητες των μελών ενισχύει την παραγωγικότητα και τη συνεργασία (Everard & Morris, 1999), μέσω ξεκάθαρης σύνθεσης, καθοδήγησης και κοινών πρωτοκόλλων λειτουργίας. Οι ομάδες προετοιμάζουν εισηγήσεις προς τον Σύλλογο Διδασκόντων, ενώ η θετική διαπραγμάτευση γεφυρώνει αντιθέσεις εστιάζοντας στο πρόβλημα και όχι στα πρόσωπα (Athanasoula-Reppa, 2008· Athanasoula-Reppa, 2012). Η συνεργατική επίλυση προβλημάτων, βασισμένη στην ανοιχτή επικοινωνία και στην αναζήτηση λύσεων που ικανοποιούν όλους τους εμπλεκόμενους καλλιεργεί τη δημιουργικότητα και τη δέσμευση (Mavrantza, 2011). Τέλος, μοντέλα λήψης αποφάσεων, όπως τα επτά στάδια λήψης απόφασης (Kioulafas, 2016) ή η τεσσάρων σταδίων ορθολογική προσέγγιση, σε συνδυασμό με εργαλεία όπως η ανάλυση SWOT (Mprinia, 2011), συστηματοποιούν τη διαδικασία λήψης και αποτρέπουν παρορμητικές κρίσεις, ενώ η ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών διευρύνει τη συμμετοχικότητα και βελτιώνει την επικοινωνία (Kioulafas, 2016).

Συμπεράσματα

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε την κρίσιμη ανάγκη για αλλαγή του παραδοσιακού, συγκεντρωτικού πλαισίου λήψης αποφάσεων στις ελληνικές σχολικές μονάδες. Το βασικό συμπέρασμα είναι ότι η υιοθέτηση συμμετοχικών και συναποφασιστικών μοντέλων δεν συνιστά απλώς μια ιδεολογική επιλογή, αλλά πυλώνα για την ενίσχυση της επαγγελματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών, την καλλιέργεια δημοκρατικής κουλτούρας και την αύξηση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η μετάβαση αυτή απαιτεί υπέρβαση υφιστάμενων δυσκολιών, όπως συγκρούσεις και ανεπαρκείς ηγετικές δεξιότητες, μέσω στοχευμένης επιμόρφωσης και ενδυνάμωσης σχολικών ομάδων εργασίας.

Βάσει των παραπάνω, η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στη διερεύνηση συμμετοχικών μοντέλων στην πράξη. Συγκεκριμένα, προτείνονται εμπειρικές μελέτες (ποσοτικές ή/και ποιοτικές) που θα μετρήσουν την άμεση επίδραση αποκεντρωμένων διαδικασιών λήψης αποφάσεων: α) στην επίδοση μαθητών, β) στο εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών και γ) στην οργανωσιακή καινοτομία σχολείων στην Ελλάδα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Athanasoula-Reppa, A. (2008). Lipsi apofaseon ston choro tis ekpaidefsis. Sto G. Mavrogiorgos (epim.), *Ekpaideftiki dioikisi kai politiki* (ss. 71-118). Tomos A'. Patra: E.A.P.
- Athanasoula-Reppa, A. (2012). Sygkrouseis - Igesia kai apotelesmatikotita sta scholeia. Sto D. Karakatsani & P. Papadiamantaki (epim.), *Synchrone Themata Ekpaideftikis Politikis: anazitontas to Neo Scholeio*. Epikentro, 183-200.
- Antoniou, A. (2015). Igesia kai kouloura sti scholiki monada. *Ekpaidefsi & Erevnitiki Praxi*, 8(1), 45–58.

- Berkovich, I., & Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 2012–2019. *Review of Educational Research*, 85(1), 129–167. <https://www-jstor-org.proxy.eap.gr/stable/24434334?seq=1>
- Bredeson, P. V. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385–401. <https://doi.org/10.1080/13674580000200114>
- Brezicha, K. F., Ikoma, S., Park, H., & LeTendre, G. K. (2019). The ownership perception gap: exploring teacher job satisfaction and its relationship to teachers' and principals' perception of decision-making opportunities. *International Journal of Leadership in Education*, 23(4), 428–456. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1562098>
- Brossard, D., & Shanahan, J. (2003). Do citizens want to have their say? media, agricultural biotechnology, and authoritarian views of democratic processes in science. *Mass Communication & Society*, 6(3), 291–312. https://doi.org/10.1207/S15327825MCS0603_4
- Bush, T. (2018). Preparation and induction for school principals: Global perspectives. *Management in Education* 32(6), 66–71. <https://doi.org/10.1177/0892020618761805>
- Chi Keung, C. (2008). The effect of shared decision-making on the improvement in teachers' job development. *New Horizons in Education (Hong Kong)*, 56(3), 31. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ832908.pdf>
- Chitpin, S. (2020). Decision making, distributed leadership and the objective knowledge growth framework. *International Journal of Educational Management*, 34(2), 217–231.
- Everard, B. K. & Morris, G. (1999). *Apotelesmatiki ekpaideftiki dioikisi* (mtf.: Kikizas, D.). Patra: E.A.P.
- F.E.K. 1340/2002/Arith. F. 353.1/324/105657/D1. Kathorismos ton eidikoteron kathikonton kai armodiotiton ton proistamenon ton periferiakon ypiresion protovathmias kai defterovathmias ekpaideftis, ton diefthynton kai ypodiefthynton ton scholikon monadon kai SEK kai ton syllogon ton didaskonton. <https://bit.ly/48jPehx>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). New York, NY: Teachers College Press/ Routledge/ Ontario Principals' Council. <http://bit.ly/48w0giv>

- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2011). The Relation Between School Leadership From a Distributed Perspective and Teachers' Organizational Commitment: Examining the Source of the Leadership Function: Examining the Source of the Leadership Function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 728-771. <https://doi-org.proxy.eap.gr/10.1177/0013161X11402065>
- Ingersoll, R. M., Sirinides, P., & Dougherty, P. (2018). Leadership matters: Teachers' roles in school decision making and school performance. *American Educator*, 42(1), 13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1173452.pdf>
- Kioulafas, M. (2016). Diadikasia lipsis apofasis se epipedo scholikos monadas. I periptosi tis axiopoisis ton TPE sti didaktiki praktiki. *Epitheorisi Ekpaideftikon-Epistimonikon Thematou*, 10, 135-145.
- Kousoulos, A., Bounias, K., & Kampouridis, G. (2004). Symmetochiki dioikisi kai diadikasia lipsis apofaseon stin Protovathmia Ekpaidefsi. *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematou*, 9, 33-41.
- Koutouzis, M. (1999). *Genikes arches manatzment, touristiki nomothesia kai organosi ergodotikon kai syllogikon foreon* (tom. A'). Patra: E.A.P.
- Koutouzis, M. (2008). I ekpaideftiki monada os organismos. Sto G. Mavrogiorgos (epim.). *Ekpaideftiki dioikisi kai politiki* (ss. 27-49). Tomos A'. Patra: E.A.P.
- Mavrantza, E. (2011). *Diacheirisi sygkrouseon. I periptosi ton scholikon monadon* (diplomatiki ergasia – Panepistimio Makedonias). <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14495/3/MaurantzaEutychiaMsc2011.pdf>
- Bourantas, D. (2002). *Manatzment*. Benou. Athina.
- Brinia, V. (2011). Analysi SWOT tou ekpaideftikou perivallontos gia tin apotelesmatiki dioikisi tou ekpaideftikou organismou. *Anoichto scholeio*. Athina. <http://paperzz.com/doc/5190696>
- Brinia, V. (2014). *Meletes periptoseon ekpaideftikon monadon* (v' ekd). Athina: Stamoulis.
- Papaioannou, M. (epim.). (2020). *Synchrones prosengiseis gia ena aftonomo elliniko scholeio* (sel. 15–40). Athina: Grigoris.
- Papavasileiou - Pyrgiotaki, Ch., & Pyrgiotakis, I. E. (2015). O diefthyntis tou scholeiou ypo to prisma ton synchronon theorion peri Igesias: Ena paradeigma efarmogis stin ekpaideftiki praxi. *Paidagogiki Epitheorisi*, 60, ss. 140-157. <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8612/8662>

- Papastamatis, A. (2008). I simasia tis igesias kai tou manatzment stin ekpaidefsi. *Praktika Synedriou "Epimorfosi Stelechon tis Ekpaidefsis: Draseis-Apotelesmata-Prooptikes"*(s.247-256). Volos: Paidagogiko Institutou.
- Pasiardis, P. (2014). *Igesia gia apotelesmatika scholeia*. Athina: Gutenberg.
- Pashiardis, P., & Johansson, O. (2021). Successful and effective schools: Bridging the gap. *Educational Management, Administration & Leadership*, 49(5), 690. <https://doi.org/10.1177/1741143220932585>
- Petridou, E. (2000). Protasi mias protypis diadikasias programmatismou tou ergou tis scholikas monadas. Sto Z. Papanauou (epim.) *O Programmatismos tou ekpaideftikou ergou sti scholiki monada: apo ti theoria stin praxi*. IEP, APTh.
- Sahlin, S. (2023). Professional development of school principals – how do experienced school leaders make sense of their professional learning? *Educational Management Administration & Leadership*, 53(2), 380-397. <https://doi.org/10.1177/17411432231168235011>
- Saitis, Ch. (2008). *Organosi kai dioikisi domon ekpaidefsis*. Athina: YPEPTh. <http://hdl.handle.net/10795/1377>
- Saitis, Ch. (2008). *O diefthyntis sto dimosio scholeio*. P.I. Athina.
- Saiti, A., & Saitis, Ch. (2012). *O diefthyntis sto synchrono scholeio*. Athina: Aftoekdosi.
- Sidiropoulou, M. (2015). I leitourgia tis lipsis apofaseon stin ekpaidefsi, *C.V.P. Paidagogikis & Ekpaidefsis*.
- Summak, S. M., & Kalman, M. (2020). A Q-methodological analysis of school principals' decision-making strategies during the change process at schools. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 10(2), 123-144. <https://doi.org/10.26529/cepsj.527>
- Tsalla, D. (2017). *Staseis kai antilipseis ekpaideftikon Protovathmias Ekpaidefsis tis Anatolikis Attikis schetika me tin apotelesmatiki leitourgia tou Syllogou Didaskonton kai ton vathmo epidrasis tou sto exodidaktiko ergo ton ekpaideftikon* (Diplomatiki Ergasia - Charokopeio Panepistimio).
- Typas, G., & Katsaros, G. (2003). *Eisagogi sti Dioikitiki Epistimi*. Athina: Gutenberg.
- Chatzipanagiotou, P. (2001). *I dioikisi tou scholeiou kai i symmetochi ton ekpaideftikon sti diadikasia lipsis apofaseon* (Didaktoriki diatrivi - APTh). <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/13525>

Chatzipanagiotou, P. (2008). Ο ρολος τις koulouras stin apotelesmatikotita tou scholikou organismou, sto *Odigos epimorfosis: Diapolitismiki ekpaidefsi kai agogi*, 213-230. APTh.

Η συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη σχολική βελτίωση και στην ενίσχυση της ελκυστικότητας μικρής σχολικής μονάδας: Μελέτη περίπτωσης δημοτικού σχολείου της ελληνικής περιφέρειας

Χατζηδημητρίου Βασιλική, Εκπαιδευτικός ΠΕ11, M.Sc.

Περίληψη

Η εκπαιδευτική ηγεσία αναγνωρίζεται διεθνώς ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα, το σχολικό κλίμα και τη βιώσιμη ανάπτυξη των σχολικών μονάδων, ιδίως στις μικρές μονάδες της ελληνικής περιφέρειας, οι οποίες αντιμετωπίζουν δημογραφική συρρίκνωση και μετακίνηση μαθητών προς αστικά κέντρα. Σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση της συμβολής της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη σχολική βελτίωση και στην ενίσχυση της ελκυστικότητας μιας μικρής σχολικής μονάδας, μέσω ανάλυσης των ηγετικών πρακτικών που εφαρμόστηκαν κατά το σχολικό έτος 2025–2026. Η έρευνα ακολούθησε ποιοτική μεθοδολογία μελέτης περίπτωσης, αξιοποιώντας την Ετήσια Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης, διοικητικά στοιχεία, συμμετοχικές διαδικασίες σχεδιασμού και συστηματική παρατήρηση. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η εφαρμογή μετασχηματιστικής και συμμετοχικής ηγεσίας βελτίωσε το σχολικό κλίμα, ενίσχυσε τη συνεργασία σχολείου–οικογένειας–κοινότητας, αναβάθμισε τις υποδομές και υποστήριξε την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οδηγώντας σε μηδενική μαθητική διαρροή και αύξηση του μαθητικού πληθυσμού. Η μελέτη αναδεικνύει την εκπαιδευτική ηγεσία ως μοχλό οργανωσιακής αλλαγής ακόμη και σε μικρές μονάδες με περιορισμένους πόρους.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτική ηγεσία, σχολική βελτίωση, μικρές σχολικές μονάδες, μετασχηματιστική ηγεσία, σχολική αποτελεσματικότητα.

The Contribution of Educational Leadership to School Improvement and to Enhancing the Attractiveness of a Small School Unit: A Case Study of a Primary School in the Greek Periphery

Vasiliki Chatzidimitriou, Physical Education Teacher, M.Sc.

Abstract

Educational leadership is internationally recognized as one of the most important factors influencing school effectiveness, school climate, and the sustainable development of school units, particularly in small schools in the Greek periphery, which face demographic decline and student outflow toward urban centers. This study aims to explore the contribution of educational leadership to school improvement and to enhancing the attractiveness of a small school unit, through an analysis of the leadership practices implemented during the 2025–2026 school year. The research followed a qualitative case-study methodology, drawing on the school's Annual Internal Evaluation Report, administrative data, participatory planning processes, and

systematic observation. The findings show that transformational and participatory leadership improved the school climate, strengthened school–family–community cooperation, upgraded infrastructure, and supported teachers' professional development, resulting in zero student attrition and an increase in student enrollment. The study highlights educational leadership as a lever for organizational change even in small units with limited resources.

Key-Words: educational leadership, school improvement, small school units, transformational leadership, school effectiveness.

Εισαγωγή

Η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων αποτελεί διαχρονικά αντικείμενο επιστημονικού ενδιαφέροντος, καθώς συνδέεται με την ποιότητα της εκπαίδευσης, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η εκπαιδευτική ηγεσία αναγνωρίζεται διεθνώς ως ο σημαντικότερος ενδοσχολικός παράγοντας μετά την ποιότητα της διδασκαλίας, επηρεάζοντας τη διοικητική οργάνωση, τη συνεργατική κουλτούρα, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τις σχέσεις εμπιστοσύνης με τη σχολική κοινότητα (Hallinger & Heck, 1998· Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020).

Η σημασία της γίνεται ακόμη μεγαλύτερη στις μικρές σχολικές μονάδες της ελληνικής περιφέρειας, οι οποίες λειτουργούν μέσα σε συνθήκες δημογραφικής συρρίκνωσης, περιορισμένων πόρων και αυξημένου ανταγωνισμού από μεγαλύτερα αστικά σχολεία. Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, τα σχολεία που αναπτύσσουν κουλτούρα συνεργασίας, υψηλές προσδοκίες και συμμετοχικές μορφές ηγεσίας παρουσιάζουν μεγαλύτερη οργανωσιακή ανθεκτικότητα απέναντι σε αυτές τις προκλήσεις (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020).

Παρά την εκτενή διεθνή βιβλιογραφία, περιορισμένος παραμένει ο αριθμός εμπειρικών μελετών που εξετάζουν πώς η ηγεσία μπορεί να συμβάλει όχι μόνο στη βελτίωση της εσωτερικής λειτουργίας μιας μικρής σχολικής μονάδας αλλά και στη διατήρηση ή αύξηση του μαθητικού της πληθυσμού. Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στο ότι εξετάζει την εκπαιδευτική ηγεσία ως στρατηγικό μηχανισμό σχολικής βελτίωσης και ενίσχυσης της ελκυστικότητας μιας μικρής σχολικής μονάδας, συνδέοντας ηγετικές πρακτικές με συγκεκριμένους οργανωσιακούς δείκτες, όπως η διατήρηση του μαθητικού πληθυσμού και η ανάπτυξη συνεργασιών με την τοπική κοινωνία.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει με ποιον τρόπο ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο εκπαιδευτικής ηγεσίας μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της λειτουργίας μιας μικρής σχολικής μονάδας και στην ενίσχυση της ελκυστικότητάς της. Ειδικότερα, η έρευνα επιδιώκει να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες ηγετικές παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2025–2026;

2. Με ποιους μηχανισμούς οι παρεμβάσεις αυτές επηρέασαν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας;
3. Ποια ήταν τα ποιοτικά και ποσοτικά αποτελέσματα των παρεμβάσεων, όπως αποτυπώνονται στα δεδομένα της εσωτερικής αξιολόγησης;
4. Σε ποιο βαθμό τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν τις θεωρητικές παραδοχές της μετασχηματιστικής και της κατανεμημένης εκπαιδευτικής ηγεσίας;

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η εκπαιδευτική ηγεσία ως παράγοντας σχολικής αποτελεσματικότητας

Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί διαχρονικά έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των σχολικών οργανισμών. Μετά την ποιότητα της διδασκαλίας, η ηγεσία του σχολείου συμβάλλει καθοριστικά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της οργανωσιακής λειτουργίας (Hallinger & Heck, 1998· Leithwood et al., 2006· Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020). Ο σύγχρονος διευθυντής λειτουργεί ως ηγέτης που εμπνέει και υποστηρίζει τη συλλογική προσπάθεια της σχολικής κοινότητας, συνδυάζοντας διοικητικές, οργανωτικές και παιδαγωγικές δεξιότητες (Πασιαρδής, 2014· Σαΐτης, 2008).

Η μετασχηματιστική ηγεσία στη σχολική μονάδα

Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί βασική θεωρητική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διοίκησης. Κατά τον Burns (1978), ο αποτελεσματικός ηγέτης εμπνέει τα μέλη του οργανισμού να συμμετέχουν ενεργά στην επίτευξη κοινού οράματος. Στην εκπαίδευση, οι Leithwood και Jantzi (2000) προσδιορίζουν τέσσερις βασικές διαστάσεις της: ανάπτυξη κοινού οράματος, εξατομικευμένη υποστήριξη, κουλτούρα συνεργασίας και ενίσχυση επαγγελματικής μάθησης, στοιχεία που συνδέονται θετικά με την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020).

Κατανεμημένη ηγεσία και επαγγελματικές κοινότητες μάθησης

Η κατανεμημένη ηγεσία (distributed leadership) θεωρεί ότι η αποτελεσματική ηγεσία διαχέεται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Οι Harris και Lambert (2003) υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων ενισχύει την επαγγελματική υπευθυνότητα, ενώ οι Silins και Mulford (2002) συνδέουν την κατανεμημένη ηγεσία με τη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Πρόσφατες μελέτες επιβεβαιώνουν τη θετική της σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Yang & Chang, 2024· Nadeem, 2024).

Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας

Η συνεργασία σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας αποτελεί βασικό άξονα της αποτελεσματικής σχολικής λειτουργίας (Epstein, 1995). Η ενεργός συμμετοχή των

γονέων συνδέεται με αυξημένη εμπιστοσύνη και αποτελεσματικότερη επικοινωνία, ενώ στις μικρές σχολικές μονάδες η ανάπτυξη δεσμών με την τοπική κοινωνία ενισχύει τη δημόσια εικόνα του σχολείου.

Ηγεσία, σχολική βελτίωση και βιωσιμότητα μικρών σχολικών μονάδων

Οι μικρές σχολικές μονάδες της ελληνικής περιφέρειας αντιμετωπίζουν προκλήσεις που σχετίζονται με τη δημογραφική συρρίκνωση και τη μετακίνηση μαθητών προς αστικά κέντρα. Η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να ενισχύσει την οργανωσιακή ανθεκτικότητα απέναντι σε αυτές τις προκλήσεις (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020), ωστόσο οι εμπειρικές μελέτες που εξετάζουν τη συμβολή της στη διατήρηση του μαθητικού πληθυσμού παραμένουν περιορισμένες στην ελληνική βιβλιογραφία -κενό που επιχειρεί να καλύψει η παρούσα μελέτη.

Μεθοδολογία

Ερευνητικός σχεδιασμός

Η έρευνα υιοθετεί ποιοτική προσέγγιση μελέτης περίπτωσης (case study), κατάλληλη για τη διερεύνηση σύνθετων εκπαιδευτικών φαινομένων στο φυσικό τους πλαίσιο (Yin, 2018). Έχει χαρακτήρα **περιγραφικό-ερμηνευτικό** (descriptive–interpretive case study), καθώς καταγράφει συστηματικά τις ηγετικές παρεμβάσεις και ερμηνεύει τη συμβολή τους στη σχολική βελτίωση και στην ενίσχυση της ελκυστικότητας της σχολικής μονάδας.

Πλαίσιο της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημόσιο δημοτικό σχολείο της ελληνικής περιφέρειας, σε μικρή απόσταση από την πρωτεύουσα του νομού, γεγονός που δίνει στις οικογένειες τη δυνατότητα επιλογής μεταξύ τοπικού και αστικού σχολείου. Κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2025–2026 η σχολική μονάδα αντιμετώπιζε ανάγκες αναβάθμισης υποδομών, ενίσχυσης της συνεργασίας με την τοπική κοινωνία και διατήρησης του μαθητικού δυναμικού.

Πηγές και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε στην αρχή της **μεθοδολογικής τριγωνοποίησης** (methodological triangulation), με στόχο την ενίσχυση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των ευρημάτων.

Οι πηγές δεδομένων περιλάμβαναν:

- την Ετήσια Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας για το σχολικό έτος 2025–2026,

- διοικητικά στοιχεία σχετικά με τον μαθητικό πληθυσμό, τις εγγραφές, τις μετεγγραφές και τη συμμετοχή στην Πρωινή Ζώνη και στο Ολοήμερο Πρόγραμμα,
- ερωτηματολόγια συμμετοχικού σχεδιασμού που συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς και μαθητές,
- ημερολόγιο δράσεων της σχολικής μονάδας,
- φωτογραφικό και οπτικοακουστικό υλικό τεκμηρίωσης,
- αρχεία ευρωπαϊκών προγραμμάτων (eTwinning),
- συστηματική συμμετοχική παρατήρηση της σχολικής καθημερινότητας.

Η αξιοποίηση πολλαπλών πηγών δεδομένων επέτρεψε τη διασταύρωση των πληροφοριών και τη διαμόρφωση μιας πληρέστερης εικόνας σχετικά με τις επιδράσεις των ηγετικών παρεμβάσεων στη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στη λογική της **Θεματικής Ανάλυσης (Thematic Analysis)**, αντλώντας από το μοντέλο των Braun και Clarke (2006). Ακολουθήθηκε μια πορεία εξοικείωσης με το υλικό, εντοπισμού επαναλαμβανόμενων μοτίβων και προοδευτικής συγκρότησής τους σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες, οι οποίες αναθεωρήθηκαν και οριστικοποιήθηκαν μέσα από επανειλημμένη ανάγνωση των πηγών.

Μέσα από τη διαδικασία αυτή αναδείχθηκαν πέντε βασικοί θεματικοί άξονες:

- συμμετοχική ηγεσία και κοινό όραμα,
- αναβάθμιση σχολικών υποδομών,
- ψυχοκοινωνική υποστήριξη και σχολικό κλίμα,
- επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών,
- εξωστρέφεια και συνεργασίες με την τοπική κοινωνία.

Οι θεματικές αυτές αποτέλεσαν τη βάση για την παρουσίαση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Αξιοπιστία, δεοντολογία και περιορισμοί της έρευνας

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας ενισχύθηκαν μέσω πολλαπλών πηγών δεδομένων, τριγωνοποίησης, συστηματικής τεκμηρίωσης και αναστοχαστικής στάσης της ερευνήτριας κατά την ανάλυση. Την εγκυρότητα των ευρημάτων ενισχύει περαιτέρω το γεγονός ότι μία από τις βασικές παρεμβάσεις της μελέτης, η αναβάθμιση της σχολικής αυλής, αποτέλεσε αντικείμενο επίσημης αξιολόγησης από Σχολικό Σύμβουλο, ο οποίος τη χαρακτήρισε ολοκληρωμένη, τεκμηριωμένη και συμμετοχική -

μια ανεξάρτητη, θεσμική επιβεβαίωση που συμπληρώνει τις εσωτερικές πηγές τεκμηρίωσης. Η έρευνα τήρησε τις βασικές αρχές επιστημονικής δεοντολογίας και προστασίας προσωπικών δεδομένων: δεν συλλέχθηκαν ούτε δημοσιοποιούνται στοιχεία ταυτοποίησης μαθητών ή εκπαιδευτικών, και τα δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς, με σεβασμό στο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

Βασικός περιορισμός της μελέτης είναι ότι αφορά μία μόνο σχολική μονάδα και ένα σχολικό έτος, γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, ενώ η διττή ιδιότητα της ερευνήτριας ως διευθύντριας απαιτεί προσοχή κατά την ερμηνεία των ευρημάτων -περιορισμός που αντιμετωπίστηκε μέσω τριγωνοποίησης και πολλαπλών πηγών τεκμηρίωσης. Παρά τους περιορισμούς αυτούς, η μελέτη προσφέρει μια τεκμηριωμένη αποτύπωση των μηχανισμών μέσω των οποίων η εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να συμβάλει στη σχολική βελτίωση.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ότι η εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου πλαισίου συμμετοχικής και μετασχηματιστικής εκπαιδευτικής ηγεσίας επηρέασε θετικά πολλαπλές διαστάσεις της λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Τα ευρήματα οργανώνονται σε πέντε θεματικούς άξονες που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων.

Ανάπτυξη κοινού οράματος και συμμετοχικής κουλτούρας

Η πρώτη θεματική κατηγορία αφορά τη διαμόρφωση κοινού οράματος μέσω της ενεργού συμμετοχής εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των παρεμβάσεων της σχολικής μονάδας. Η συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων ενίσχυσε το αίσθημα συλλογικής ευθύνης, την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας: οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν ενεργά στον σχεδιασμό δράσεων, ενώ οι μαθητές είχαν ουσιαστικό ρόλο στην καταγραφή αναγκών. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η συμμετοχική ηγεσία λειτούργησε ως μηχανισμός ενίσχυσης της οργανωσιακής συνοχής και της συλλογικής δέσμευσης.

Αναβάθμιση των υποδομών και του σχολικού περιβάλλοντος

Η δεύτερη θεματική κατηγορία αφορά τις παρεμβάσεις στις κτιριακές εγκαταστάσεις και στον περιβάλλοντα χώρο. Η ολοκλήρωση έργων υποδομής, η αναβάθμιση της σχολικής αυλής και η βελτίωση των χώρων του Ολοήμερου Προγράμματος συνέβαλαν στη δημιουργία ενός ασφαλέστερου και λειτουργικότερου μαθησιακού περιβάλλοντος, ενώ λειτούργησαν παράλληλα ως παράγοντας ενίσχυσης της εμπιστοσύνης της τοπικής κοινωνίας, καθώς αποτέλεσαν ορατό αποτέλεσμα της συνεργασίας μεταξύ σχολείου, Δήμου και τοπικών φορέων.

Βελτίωση του σχολικού κλίματος

Η τρίτη θεματική κατηγορία αφορά τις δράσεις ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των μαθητών και δημιουργίας θετικού σχολικού κλίματος. Η αξιοποίηση της ψυχολόγου του σχολείου, η εφαρμογή δράσεων πρόληψης συγκρούσεων και η ανάπτυξη προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης συνέβαλαν στη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, με βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ μαθητών, περιορισμό των εντάσεων και ενίσχυση της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας.

Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η τέταρτη θεματική κατηγορία αφορά την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η συστηματική συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις, ο συνεργατικός σχεδιασμός παρεμβάσεων και η ανταλλαγή καλών πρακτικών διαμόρφωσαν κουλτούρα συνεχούς επαγγελματικής μάθησης: οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν ενεργότερο ρόλο στη λήψη αποφάσεων, ενισχύοντας την επαγγελματική αυτοπεποίθηση και τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων.

Εξωστρέφεια και ενίσχυση της σχέσης με την τοπική κοινωνία

Η πέμπτη θεματική κατηγορία αφορά την ανάπτυξη συνεργασιών με φορείς της τοπικής κοινωνίας και τη συμμετοχή σε εθνικά και ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα. Η συνεργασία με τον Δήμο, τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και πολιτιστικούς συλλόγους ενίσχυσε την εξωστρέφεια του σχολείου, ενώ η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα ενίσχυσε τη δημόσια εικόνα της σχολικής μονάδας και ανέδειξε τον ενεργό ρόλο της στην τοπική κοινωνία.

Πίνακας 1. Βασικά ευρήματα της έρευνας

Θεματικός άξονας	Κύριο εύρημα	Τεκμηρίωση
Συμμετοχική ηγεσία	Ενίσχυση συλλογικής ευθύνης	Συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών στον σχεδιασμό δράσεων
Υποδομές	Βελτίωση σχολικού περιβάλλοντος	Ολοκλήρωση τεχνικών έργων και αναβάθμιση χώρων
Σχολικό κλίμα	Θετικότερο ψυχοκοινωνικό περιβάλλον	Δράσεις πρόληψης και υποστήριξης
Εκπαιδευτικοί	Ενίσχυση επαγγελματικής ανάπτυξης	Επιμορφώσεις και συνεργατικές πρακτικές
Εξωστρέφεια	Ενίσχυση σχέσης σχολείου-κοινότητας	Συνεργασίες και ευρωπαϊκά προγράμματα

Πίνακας 2. Δείκτες αποτελεσματικότητας

Δείκτης	Πριν τις παρεμβάσεις	Μετά τις παρεμβάσεις
Μαθητικός πληθυσμός	39	41
Μαθητική διαρροή	Υφιστάμενη τάση	Μηδενική
Μετάβαση Νηπιαγωγείου– Δημοτικού	Κίνδυνος απώλειας μαθητών	Διατήρηση όλων των μαθητών
Πρωινή Ζώνη	Περιορισμένη συμμετοχή	Υπερδιπλασιασμός αιτήσεων
Συνεργασίες	Αποσπασματικές	Συστηματικές και πολυεπίπεδες

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο η εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου πλαισίου εκπαιδευτικής ηγεσίας συνέβαλε στη σχολική βελτίωση και στην ενίσχυση της ελκυστικότητας μιας μικρής σχολικής μονάδας της ελληνικής περιφέρειας. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία λειτουργεί ως σύνθετη οργανωσιακή διαδικασία που επηρεάζει το σχολικό κλίμα, τη συνεργασία της σχολικής κοινότητας, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία, συμφωνώντας με τη διεθνή βιβλιογραφία (Hallinger & Heck, 1998· Leithwood et al., 2006· Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020).

Ιδιαίτερα σημαντική αναδεικνύεται η συμβολή της συμμετοχικής και κατανεμημένης ηγεσίας: η ενεργός συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων ενίσχυσε το αίσθημα συλλογικής ευθύνης και διαμόρφωσε κουλτούρα συνεργασίας, σε συμφωνία με τις θεωρητικές προσεγγίσεις των Harris και Lambert (2003), Silins και Mulford (2002), καθώς και με νεότερες έρευνες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Yang & Chang, 2024· Nadeem, 2024). Εξίσου σημαντική είναι η συστηματική ανάπτυξη συνεργασιών με την τοπική κοινωνία -Δήμο, Σύλλογο Γονέων, πολιτιστικούς φορείς- η οποία ενίσχυσε τη δημόσια εικόνα της σχολικής μονάδας, επιβεβαιώνοντας τις θέσεις της Epstein (1995) για τη σημασία της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινότητας.

Το σημαντικότερο εύρημα αφορά τη διατήρηση και αύξηση του μαθητικού πληθυσμού: η μηδενική μαθητική διαρροή κατά τη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, η αύξηση των εγγραφών και η ενίσχυση της συμμετοχής στην Πρωινή Ζώνη δείχνουν ότι οι ηγετικές παρεμβάσεις επηρέασαν όχι μόνο την εσωτερική λειτουργία του σχολείου αλλά και την εμπιστοσύνη της τοπικής κοινωνίας. Η διάσταση αυτή είναι ιδιαίτερα πρωτότυπη, καθώς η διεθνής βιβλιογραφία έχει επικεντρωθεί κυρίως στη σχέση ηγεσίας-αποτελεσματικότητας και λιγότερο στη συμβολή της στη βιωσιμότητα μικρών σχολικών μονάδων.

Τα ευρήματα πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή, καθώς η μελέτη αφορά μία μόνο σχολική μονάδα και ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα· η εφαρμογή παρόμοιων σχεδίων σε περισσότερες μονάδες θα ενίσχυε τη δυνατότητα γενίκευσης. Συνολικά, η μελέτη υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί βασικό παράγοντα οργανωσιακής ανάπτυξης και ενίσχυσης της σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινωνίας, με ιδιαίτερη σημασία για τις μικρές σχολικές μονάδες της ελληνικής περιφέρειας.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τη συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη σχολική βελτίωση και στην ενίσχυση της ελκυστικότητας μιας μικρής σχολικής μονάδας της ελληνικής περιφέρειας, μέσω ποιοτικής μελέτης περίπτωσης. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η συστηματική εφαρμογή πρακτικών μετασχηματιστικής και συμμετοχικής ηγεσίας συνέβαλε τόσο στη βελτίωση της εσωτερικής λειτουργίας του σχολείου όσο και στην ενίσχυση της σχέσης του με την τοπική κοινωνία.

Η ανάπτυξη κοινού οράματος, η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, η αναβάθμιση των υποδομών, η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού και οι συνεργασίες με τοπικούς φορείς λειτούργησαν συμπληρωματικά, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι οι αλλαγές αυτές συνοδεύτηκαν από συγκεκριμένους δείκτες αποτελεσματικότητας -μηδενική μαθητική διαρροή, αύξηση του μαθητικού πληθυσμού, ενίσχυση της συμμετοχής στην Πρωινή Ζώνη- που δείχνουν ότι η ηγεσία επηρέασε και τη δημόσια εικόνα και ελκυστικότητα του σχολείου.

Η μελέτη συμβάλλει στην ελληνική βιβλιογραφία συνδέοντας συγκεκριμένες ηγετικές πρακτικές με μετρήσιμα οργανωσιακά αποτελέσματα, αναδεικνύοντας τον ρόλο της ηγεσίας στη διατήρηση του μαθητικού δυναμικού. Ως μελέτη περίπτωσης μίας σχολικής μονάδας και ενός σχολικού έτους, δεν επιτρέπει γενίκευση των αποτελεσμάτων, ενώ η διττή ιδιότητα της ερευνήτριας ως διευθύντριας απαιτεί προσοχή κατά την ερμηνεία των ευρημάτων. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν το ζήτημα μέσα από συγκριτικές ή μεικτές μεθοδολογικές προσεγγίσεις σε περισσότερες μικρές σχολικές μονάδες.

Συνοψίζοντας, η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα οργανωσιακής ανάπτυξης και σχολικής βελτίωσης. Η κουλτούρα συνεργασίας, η ενεργός συμμετοχή της σχολικής κοινότητας και η αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων μπορούν να μετατρέψουν ακόμη και μια μικρή σχολική μονάδα σε έναν δυναμικό οργανισμό μάθησης με ουσιαστικό παιδαγωγικό και κοινωνικό αποτύπωμα.

Βιβλιογραφία

Andreou, A. (1999). Themata organosis kai dioikisis tis ekpaidefsis kai tis scholikis monadas. Nea Synora.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Dimotiko Scholeio Kallifytou. (2026). Etisia Ekthesi Esoterikis Axiologisis tou Ekpaideftikou Ergou tis Scholikis Monadas, scholiko etos 2025-2026. Institouto Ekpaideftikis Politikis.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Open University Press.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership.
- 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>
- Nadeem, M. (2024). Distributed leadership in educational contexts: A catalyst for school improvement. *Social Sciences & Humanities Open*, 9, 100835.
<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100835>
- Pasiardis, P. (2014). *Ekpaideftiki igesia*. Ion.
- Saitis, CH. (2008). *O diefthyntis sto sygchrono scholeio: Apo ti theoria stin praxi. Aftoekdosi*.

- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Leadership and school results. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 561-612). Kluwer Academic Publishers.
- Yang, X., & Chang, Y.-C. (2024). The effects of perceived distributed leadership on teacher professional development among primary school teachers: The mediating role of teacher professional learning community. *Journal of Pedagogical Research*, 8(4), 163-177. <https://doi.org/10.33902/JPR.202429304>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.

Σχολική ηγεσία και Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης: Ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης βιώσιμων σχολικών πρακτικών.

Ευαγγελία Καθολική Φώτη, Προπτυχιακή φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η εξέταση των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης υπό το πρίσμα της σχολικής ηγεσίας, αξιοποιώντας θεωρητικές προσεγγίσεις του κοινωνικού εποικοδομητισμού, της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής και της βιώσιμης ηγεσίας. Προτείνεται μια ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης σχολικής ηγεσίας, κριτήρια της οποίας συνιστούν οι βασικοί άξονες δράσης του πλαισίου Education for Sustainable Development 2030 της UNESCO. Στη ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης περιλαμβάνονται πέντε βασικές διαστάσεις: Οι πολιτικές βιωσιμότητας, ο μετασχηματισμός των μαθησιακών περιβαλλόντων, η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η ενδυνάμωση των μαθητών/τριών εκ μέρους της σχολικής μονάδας και οι τοπικές συνεργασίες της σχολικής ηγεσίας. Το εργαλείο αυτό στοχεύει να αποτελέσει εργαλείο αναστοχασμού για τις σχολικές ηγεσίες ως προς τον άξονα των δράσεων βιωσιμότητας για τη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας, έτσι ώστε να προσανατολίζεται στους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης.

Λέξεις κλειδιά: Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης SDGs, σχολική ηγεσία, αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη.

School Leadership and Sustainable Development Goals: A Self-Assessment Rubric for Sustainable School Practices

Evangelia Katholiki Foti, Undergraduate student, Department of Primary Education, Rhodes.

Abstracts

This paper attempts to examine the Sustainable Development Goals from the perspective of school Leadership, drawing on theoretical approaches of social constructivism, transformative pedagogy and Sustainable leadership. A self-assessment rubric for school Leadership is proposed, the criteria of which are the main axes of action of the UNESCO Education for Sustainable Development 2030 framework. The self-assessment rubric includes five main dimensions: Sustainability policies, transformation of learning environments, teacher development, student empowerment by the school unit and local collaborations of school Leadership. This tool aims to be a reflection tool for school leaders regarding the axis of Sustainability actions for the formation of a school culture oriented towards the Sustainable Development Goals.

Key-Words: Sustainable Development Goals SDGs, school leadership, school unit self-evaluation, education for sustainable development

Θεωρητικό Πλαίσιο

Οι 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης και η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη

Οι 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης του ΟΗΕ (United Nations, n.d.) συνιστούν ένα σχέδιο παγκόσμιου χαρακτήρα, με σκοπό να βελτιωθεί η ζωή των ανθρώπων και να προστατευθεί ο πλανήτης έως το 2030. Περιλαμβάνεται η εξάλειψη της φτώχειας, η εξάλειψη της πείνας, η εξασφάλιση υγείας, η εξασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης, η ισότητα των φύλων, η μείωση των ανισοτήτων, η πρόσβαση σε πηγές ενέργειας και σε καθαρό νερό, η οικονομική ανάπτυξη, η διασφάλιση εργασιακών δικαιωμάτων, η υπεύθυνη παραγωγή και κατανάλωση και η εξασφάλιση βιώσιμης ανάπτυξης στις πόλεις, η προσπάθεια αντιμετώπισης της κλιματικής αλλαγής, η προστασία των οικοσυστημάτων στη στεριά και στη θάλασσα, η διασφάλιση της δικαιοσύνης, της ειρήνης και η προσπάθεια συνεργασίας όλων των κρατών, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί.

Σύμφωνα με την UNESCO (2020) η εκπαίδευση αποτελεί αναγκαία και ικανή συνθήκη για την επίτευξη όλων των στόχων βιώσιμης ανάπτυξης και όχι μόνο στην επίτευξη του στόχου σχετικά με την εξασφάλιση Ποιοτικής Εκπαίδευσης, όπως συχνά συγχέεται. Επιπλέον, η βασική έκθεση της UNESCO (2020) σχετικά με την εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη υποστηρίζει ότι οι μαθητές/τριες πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις, να αναπτύξουν δεξιότητες και να καλλιεργήσουν στάσεις τέτοιες, ώστε να καθίσταται δυνατή η αντιμετώπιση σύγχρονων προκλήσεων για τη διασφάλιση κοινωνικής και περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης αναφορικά με τη βιώσιμη ανάπτυξη. Η βασική αρχή της έκθεσης αυτής συνάδει με τους σκοπούς που επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να επιτύχουν στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα σύμφωνα με την αναθεωρημένη ταξινομία του Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001).

Η μετασχηματιστική παιδαγωγική και ο κοινωνικός εποικοδομητισμός ως καταλύτες της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη

Προκειμένου να υλοποιηθεί ρεαλιστικά η προσπάθεια επίτευξης των στόχων Βιώσιμης ανάπτυξης, πρέπει η εκπαίδευση να έχει μετασχηματιστικό χαρακτήρα. Η θέση αυτή συμφωνεί με τη θεωρία μετασχηματιστικής παιδαγωγικής. Σύμφωνα με αυτή, το σχολείο πρέπει να λειτουργεί ως μέσο τροποποίησης και ανοικοδόμησης αντιλήψεων, απόψεων και στάσεων των μαθητών/τριών για τη σύγχρονη πραγματικότητα (Merizow, 1977). Η ποιότητα της εκπαίδευσης δεν εξαρτάται μόνο από τις υποδομές, τη χρηματοδότηση και τη χρήση προγραμμάτων σπουδών, αλλά περισσότερο από τη μετασχηματιστική ηγεσία στην εκπαίδευση. Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ένας τρόπος ηγεσίας με τον οποίο μπορεί να προκληθεί αλλαγή κουλτούρας και καινοτομία (Mezirow, 1977). Οι Στόχοι Βιώσιμης ανάπτυξης έχουν συλλογικό αντίκτυπο αναφορικά με το συντονισμό δράσεων και την προσπάθεια δημιουργίας αλλαγών (McCann & Ortega-Argikéa, 2023), γι' αυτό και δύναται στο πλαίσιο αυτό να αξιοποιούνται πρακτικές μετασχηματιστική ηγεσίας στις σχολικές μονάδες.

Σύμφωνα με την UNESCO (2020) ένας κεντρικός άξονας εφαρμογής για την επίτευξη των στοχών βιώσιμης ανάπτυξης είναι τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Δηλαδή, τα σχολεία πρέπει να λειτουργούν βάσει των αρχών βιωσιμότητας. Οι μαθητές/τριες από τη μεριά τους κρίνεται απαραίτητο να μην αποδέχονται παθητικά της γνώσεις αλλά να συμφωνούν και να συμμετέχουν ως ενεργοί φορείς αλλαγών των γνώσεων μέσω της συνεργασίας. Η θέση αυτή συνάδει με τη σύγχρονη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομητισμού: Οι μαθητές/τριες μέσω της συνεργασίας και των ομαδικών δραστηριοτήτων μπορούν να μεταβούν από το Επίπεδο Πραγματικής τους Ανάπτυξης στο Επίπεδο Δυνητικής τους Ανάπτυξης (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017; Bartlett & Burton, 2019). Στα πλαίσια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης των μαθητών/τριών κρίνεται σημαντικό να διοργανώνονται πρότζεκτ τέτοια, ώστε να επιτυγχάνεται η προσπάθεια κατάκτησης των δεκαεπτά Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης SDGs. Επίσης, προκειμένου να ενσωματωθεί η βιωσιμότητα στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το σχολείο, όχι μόνο τα παιδιά, αλλά και οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να συνεργάζονται, να δημιουργούν κοινά οράματα, καλλιεργώντας μια κουλτούρα καινοτομίας για την ενεργή ενσωμάτωση της βιωσιμότητας στο εκάστοτε σχολείο (UNESCO, 2020).

Ο πρακτικός οδηγός που προτείνεται από την UNESCO (2017) για στελέχη εκπαίδευσης, δηλαδή διευθυντές, ενεργούς εκπαιδευτικούς, ερευνητές και δημιουργούς εκπαιδευτικών προγραμμάτων προτείνει μια ολιστική προσέγγιση. Η προσέγγιση αυτή ενσωματώνει τη βιωσιμότητα ενεργά στα Προγράμματα Σπουδών (Bartlett & Burton, 2019; UNESCO, 2017). Στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό κρίνεται σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη η οικολογική διάσταση και η τεχνολογική διάσταση (UNESCO, 2017; Κοντάκος & Καλαβάσης, 2011). Επιπρόσθετα, αυτή η προσέγγιση προτείνει την υιοθέτηση πρακτικών βιωσιμότητας στον τρόπο διοίκησης από τους διευθυντές των σχολείων, την υλοποίηση σχολικών πολιτικών, την εξωστρέφεια και συνεργασία με την εν λόγω τοπική κοινωνία, αλλά και την ενεργό συμμετοχή, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (UNESCO, 2017).

Προκειμένου να υιοθετηθεί μία ολιστική προσέγγιση στις σχολικές μονάδες, η σχολική ηγεσία καλείται να λάβει μέτρα τέτοια, ώστε να επιτύχει όσα ο πρακτικός οδηγός της UNESCO (2017) προβλέπει. Η ηγεσία, δηλαδή, οφείλει να δημιουργεί κοινωνικό όφελος και να συνιστά συλλογική διαδικασία: Τα ηγετικά στελέχη καλούνται να βασίζονται σε αξίες που υπηρετούν την κοινωνική ευθύνη, τη βιωσιμότητα και το κοινό καλό, προσπαθώντας να προσαρμόζονται διαρκώς στα περιβάλλοντα συνεχών μεταβολών (By, 2021; UNESCO, 2017).

Σχολική ηγεσία και βιώσιμη ηγεσία

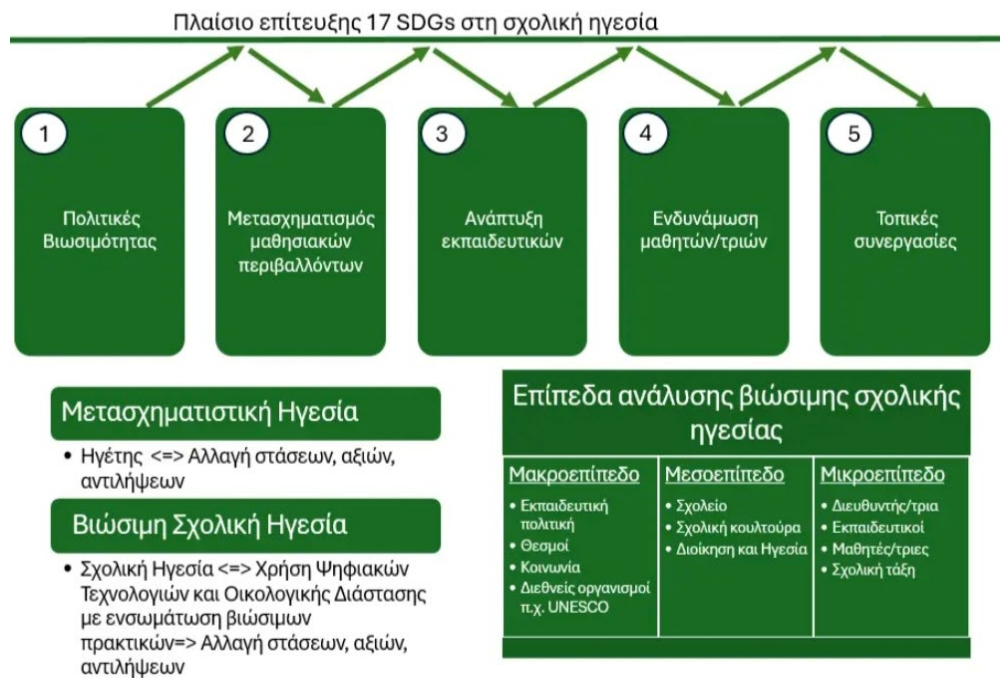
Οι σχολικοί ηγέτες έχουν ευθύνη να γεφυρώνουν διαφορετικές αντιλήψεις, προωθώντας το διάλογο: Καλούνται να συμμετέχουν, τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές και οι γονείς σε συνεργασία με την τοπική κοινωνία για την λήψη συλλογικών αποφάσεων (Godfrey, et al., 2025). Επιπρόσθετα, η σχολική ηγεσία πρέπει να προετοι-

μάζει τους/τις μαθητές/τριες ως μελλοντικούς πολίτες που πρόκειται να αντιμετωπίσουν περιβαλλοντικές και κοινωνικές προκλήσεις (Godfrey et al., 2025; Kyei - Nuahmah & Peng, 2023).

Τα πολύπλοκα κοινωνικά προβλήματα δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν μόνο από έναν ηγέτη, αλλά μέσα από τη συνεργασία ηγετών, επαγγελματιών, τοπικών κοινοτήτων και οργανισμών μέσω σχέσεων εμπιστοσύνης σε μακροεπίπεδο, σε μέσο επίπεδο και σε μικροεπίπεδο (Moore et al., 2023). Η σχολική ηγεσία για να είναι αποτελεσματική, δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στη διοίκηση και διαχείριση προσωπικού, αλλά να μπορεί να εκδηλωθεί μέσω πρακτικών τέτοιων που να συμβάλλουν στη συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κοινοτήτων για τη βελτίωση των σχολικών περιβαλλόντων (Myende et al., 2024). Αυτές οι διαστάσεις μπορούν να αποτελέσουν βάση για να αναπτυχθεί ένα Πλαίσιο επίτευξης των 17 SDGs στη σχολική ηγεσία, προσανατολισμένο στην βιώσιμη ανάπτυξη, προκειμένου οι πρακτικές των σχολικών ηγετών να ευθυγραμμίζονται στη σχολική πράξη με τους στόχους SDGs.

Η βιώσιμη σχολική ηγεσία αποτελεί μετεξέλιξη της μετασχηματιστικής ηγεσίας η οποία αποσκοπεί στη βελτίωση της απόδοσης της σχολικής μονάδας μέσω μακροχρόνιων περιβαλλοντικών και κοινωνικών πρακτικών: Βασίζεται στην ενεργή συμμετοχή, στη συνεργασία, στην ανάληψη κοινωνικών ευθυνών και στη συνολική διαμόρφωση κουλτούρας βιωσιμότητας στο σχολικό περιβάλλον (Hargreaves & Fink, 2006; Sterling, 2001). Η σχολική ηγεσία συνιστά μια κοινωνική διαδικασία (Ngcobo, 2025). Γι' αυτό και είναι κρίσιμη για τη βιώσιμη εκπαίδευση, καθώς ως παράγοντες αλλαγές και ως πρότυπα για τα εκπαιδευτικά στελέχη και για τα παιδιά, η εισαγωγή στην ψηφιακή εποχή (Τζόρτζογλου & Σοφός, 2022) απαιτεί ανάπτυξη δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού (Σοφός, 2023), οι οποίες μπορούν να συντελέσουν στην ενεργή ενσωμάτωση τρόπων επίτευξης των στόχων βιώσιμης ανάπτυξης SDGs (Awodiji et al., 2023). Οι διευθυντές/τριες των σχολείων έχουν ευθύνη για τη διαχείριση υλικών πόρων και την κοινωνική δικαιοσύνη, λαμβάνοντας υπόψιν τον παράγοντα της διαφορετικότητας (Supising et al., 2024). Για το λόγο αυτό, η σχολική ηγεσία πρέπει να υιοθετεί πρακτικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Βαλιαντή & Νεόφυτος, 2017). Απαιτείται μια ολιστική διασυνδεδεμένη προσέγγιση στην οποία οι στόχοι βιώσιμης ανάπτυξης λειτουργούν ως αλληλοσυνδεδεμένο σύστημα (Mohamed et al., 2026).

Εικόνα. Εννοιολογικό Πλαίσιο Βιώσιμης Σχολικής Ηγεσίας για την Επίτευξη των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης.



Μεθοδολογία

Χρησιμοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο για τη βιώσιμη εκπαίδευση, τη βιώσιμη ηγεσία και τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης αναπτύσσεται εργαλείο αυτοαξιολόγησης της σχολικής ηγεσίας. Ειδικότερα, η εργαλειοθήκη για την Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη έως το 2030 συνιστά μια συλλογή. Περιλαμβάνει οδηγούς με διάφορα εργαλεία και προτάσεις χρήσης εκπαιδευτικών υλικών, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν στα σχολεία. Η UNESCO (n.d.) προτείνει την αλλαγή του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν: Να βρίσκουν, δηλαδή, λύσεις διερευνώντας, και συμμετέχοντας σε βιώσιμες αλλαγές. Η πρόταση αυτή συμφωνεί με τη διερευνητική μάθηση Inquiry Based Learning (Aditomo et al., 2013), σύμφωνα με τις αρχές της οποίας οι μαθητές/τριες καλούνται να τροποποιήσουν τις αντιλήψεις για επιστημονικά ζητήματα, συμπεριλαμβανομένων των περιβαλλοντικών, μέσω της εξέτασης υποθέσεων, του πειραματισμού με μεταβλητές και της ανατροφοδότησης στα πλαίσια συνεργασίας της ομάδας (Aditomo et al., 2013).

Η UNESCO (n.d.) προτείνει πέντε βασικούς άξονες δράσης για την επίτευξη των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης : Η προώθηση πολιτικών, ο μετασχηματισμός των μαθησιακών περιβαλλόντων, η ανάπτυξη ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, η ενδυνάμωση και κινητοποίηση των νέων, καθώς και η επιτάχυνση δράσεων σε επίπεδο τοπικό. Με άλλα λόγια, η βιώσιμη ανάπτυξη πρέπει να είναι όχι μέρος των αναλυτικών προγραμμάτων, ούτε μόνο ένα μάθημα, αλλά ένα μέρος και σκοπός της καθημερινής ζωής. Στην παρούσα εργασία, επιχειρείται η συγκρότηση ρουμπρίκας αυτοαξιολόγησης στην οποία οι βασικοί άξονες δράσης για την πραγματοποίηση των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης (UNESCO, n.d.) μετατρέπονται σε κριτήρια αυτοαξιολόγησης της σχολικής ηγεσίας για την εξέταση του βαθμού επίτευξης προσπάθειας ενσωμάτωσης βιώσιμων πρακτικών στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Η παρούσα ρουμπρίκα δύναται να

χρησιμοποιηθεί από διευθυντές/τριες και εκπαιδευτικούς Π.Ε.70. Η κλίμακα αξιολόγησης αποτελείται από τέσσερα επίπεδα: Στο επίπεδο 0 απουσιάζουν πρακτικές με οργανωμένες εφαρμογές και δεν υιοθετούνται πολιτικές βιωσιμότητας χαρακτήρα. Στο επίπεδο 1 υπάρχουν εκ μέρους της ηγεσίας αποσπασματικές προσπάθειες επίτευξης των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης, ενώ στο επίπεδο 2 η σχολική ηγεσία εφαρμόζει συστηματικά και σχεδιάζει με οργανωμένο τρόπο βάσει των αρχών βιώσιμης ηγεσίας και εκπαίδευσης. Στο επίπεδο 3, η βιωσιμότητα ενσωματώνεται ολιστικά στην κουλτούρα του σχολείου, δημιουργώντας ευρύτερο κοινωνικό αντίκτυπο.

Πίνακας: Ρουμπρίκα Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Ηγεσίας για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη βάσει των αξόνων δράσης της UNESCO.

Αξονες δράσεις UNESCO για την επίτευξη ενσωμάτωσης βιώσιμων πρακτικών και την προώθηση των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης				0	1	2	3
1.	Πολιτικές βιωσιμότητας	1.1.	Υιοθέτηση στρατηγικής και οράματος σχολικής ηγεσίας για τη βιώσιμη ανάπτυξη.				
		1.2.	Ενσωμάτωση αρχών βιωσιμότητας στο σχολικό προγραμματισμό της σχολικής ηγεσίας.				
		1.3.	Θεσμοθέτηση παρακολούθησης και ανατροφοδότησης των δράσεων βιωσιμότητας.				
		1.4.	Συλλογική δέσμευση για επίτευξη βιωσιμότητας.				
2.	Μετασχηματισμός μαθησιακών περιβαλλόντων.	2.1.	Εφαρμογή πρακτικών και υπόδειξη περιβαλλοντικής υπευθυνότητας στον καθημερινό τρόπο λειτουργίας της σχολικής ηγεσίας.				
		2.2.	Πραγματοποίηση δράσεων για εξοικονόμηση ενέργειας και υπεύθυνη διαχείριση φυσικών πόρων.				
		2.3.	Πραγματοποίηση ανακύκλωσης και κυκλικής διαχείρισης των υλικών για τη μείωση αποβλήτων σχολικής μονάδας.				
		2.4.	Σύνδεση δραστηριοτήτων σχολικής μονάδας με πραγματικά περιβάλλοντος ζητήματα κοινωνικού				

			χαρακτήρα μέσω διερευνητική μαθησιακών προσεγγίσεων.				
3.	Ανάπτυξη εκπαιδευτικών.	3.1.	Πρόσβαση εκπαιδευτικών σε δράσεις επιμορφωτικό χαρακτήρα για τη βιώσιμη ανάπτυξη.				
		3.2.	Προώθηση συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών για επίτευξη στόχων βιώσιμης ανάπτυξης.				
		3.3.	Επιδίωξη ομαδικών πρότζεκτ και συνδιδασκαλίες για την επίτευξη στόχων βιώσιμης ανάπτυξης.				
		3.4.	Ενσωμάτωση καινοτόμων παιδαγωγικών και περιβαλλοντικών πρακτικών, προώθηση διερευνητικής μάθησης και εξοπλισμός εργαστηρίων για επίτευξη στόχων βιώσιμης ανάπτυξης.				
4.	Ενδυνάμωση μαθητών/τριών.	4.1.	Συμμετοχή μαθητών/τριών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο σχολείο για δράσεις βιωσιμότητας.				
		4.2.	Συμμετοχή μαθητών/τριών σε διαγωνισμούς επιχειρηματικότητας για την προώθηση στόχων βιώσιμης ανάπτυξης. Συμμετοχή σε διερευνητικά πρότζεκτ STEM.				
		4.3.	Συμμετοχή σε διερευνητικά πρότζεκτ STEM.				
		4.4.	Δημιουργία εκ μέρους των μαθητών /τριών σχολικής εφημερίδας και διοργάνωση παζαριού για την ευαισθητοποίηση σχετικά με τους στόχους βιώσιμης ανάπτυξης.				

5.	Τοπικές συνεργασίες σχολικής ηγεσίας.	5.1.	Η σχολική ηγεσία επιδιώκει ανάπτυξη συνεργασίας με τοπικούς φορείς για δράσεις βιωσιμότητας.				
		5.2.	Η σχολική ηγεσία επιδιώκει συνεργασία με γειτονικά σχολεία, λειτουργώντας ως διαμεσολαβητής προώθησης της κουλτούρας της βιωσιμότητας στην τοπική κοινωνία.				
		5.3.	Επιδίωξη συνεργασίας της σχολικής ηγεσίας με σχολεία του εξωτερικού για επίτευξη στόχων βιώσιμης ανάπτυξης.				
		5.4.	Επιδίωξη συνεργασίας με ΑΕΙ και ερευνητικά προγράμματα.				

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία αναδεικνύει ότι η επίτευξη των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης στη σχολική πραγματικότητα δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται υπό το πρίσμα αποσπασματικών δράσεων. Κρίνεται σημαντική η ολιστική ενσωμάτωση βιώσιμων πρακτικών εκ μέρους της σχολικής ηγεσίας η οποία καλείται να λειτουργήσει ως καταλύτης αλλαγών, δημιουργώντας προϋποθέσεις τέτοιες, ώστε να εξασφαλίζεται η ενεργή ενσωμάτωση πρακτικών βιώσιμου χαρακτήρα στην καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η συμβολή της ρουμπρίκας που συγκροτείται μετατρέπει τους βασικούς άξονες δράσεις της UNESCO σε συγκεκριμένα κριτήρια αυτοαξιολόγησης, προσφέροντας στην εκάστοτε σχολική ηγεσία ένα εργαλείο αναστοχασμού για την ενσωμάτωση πρακτικών που αποβλέπουν στην ενσωμάτωση των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης, εντοπίζοντας δυνατά σημεία της σχολικής ηγεσίας και σημεία βελτίωσης.

Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Η ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης που προτείνεται στο παρόν άρθρο συνιστά θεωρητική πρόταση. Χρειάζεται, δηλαδή, εφαρμογή της σε σχολικές μονάδες, προκειμένου να ελεγχθεί συστηματικά η εγκυρότητα της, η αξιοπιστία της και να προταθούν εκ μέρους των εκπαιδευτικών και των σχολικών ηγετών προτάσεις βελτίωσης και να αναπτυχθεί ψηφιακή μορφή του εργαλείου. Επιπλέον, η παρούσα ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης μπορεί να μετατραπεί σε κλείδα παρατήρησης για φοιτητές/τριες, προκειμένου να έχουν τη δυνατότητα να εντοπίζουν την εφαρμογή βιώσιμων πρακτικών στην εκάστοτε σχολική μονάδα στην οποία κάνουν πρακτική άσκηση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Bartlett, S., & Burton, D. (2019). *Eisagogi stis epistimes tis ekpaidefsis* (E. Avgita, Met.; St. F. Vasilopoulos, Epist. epim.). Gutenberg. (Prototypo ergo dimosieftike to 2016). Gutenberg.
- Dimitriadou, K. (2016). *Neoi prosanatolismoi tis didaktikis: Prosarmogi tis didaskalias stis ekpaideftikes prokliseis tou 21ou aiona*. Gutenberg.
- Kontakos, A., & Kalavasis, F. (Epim.). (2011). *Themata ekpaideftikous sche-diasmou: Schediasmos kai anaptyxi ekpaideftikon monadon*. (Tom. 2.). Dia-drasi.
- Sofos, A. (L.), & Tzortzoglou, F. (2022). *50+8 WEB 2.0 ergaleia gia tin Ekpaidefsi kai ton ekpaideftiko*. Grigoris.
- Sofos, A. (L.). (2023). *Schediazontas senaria didaskalias gia tin praktiki askisi ton foititon. Olistiko montelo dierevnikis kai stochastikis pra-ktikis gia tin enischysi tou psifiakou grammatismou sto plaisio tis ment-reias*. Grigoris.
- Valianti, S., & Neofytou, L. (2017). *Diaforopoiimeni didaskalia: Lei-tourgiki kai apotelesmatiki efarmogi*. Pedio.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Aditomo, A., Goodyear, P., Bliuc, A.-M., & Ellis, R. A. (2013). *Inquiry-based learning in higher education: Principal forms, educational objectives, and disciplinary variations*. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1239-1258. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.616584>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman. <https://books.google.com/books?id=JPKXAQAAMAAJ>
- Awodiji, O. A., Uleanya, C., & Naicker, S. R. (2023). *School Leadership Development for Sustainability in the Post-Digital Era*. *SFU Educational Review*, 15(1). <https://doi.org/10.21810/sfuer.v15i1.6146>
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. https://books.google.com/books/about/Sustainable_Leadership.html?id=G2KdAAAMAAJ
- Kyei-Nuamah, D. And Peng. Z. (2023). 'High school principals in Ghana: Leadership styles and practices toward effective educational outcomes', *International Journal*

of Leadership in Education, pp. 1-21.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2023.22272146>

McCann P. and Ortega-Argilés, R. (2023). *'SDG localization: Mobilizing the potential of place leadership through collective impact and mission-oriented innovation methodologies'*. *European Planning Studies*, 31(11), 2327-2347.
<https://doi.org/10.1080/14697017.2023.2167226>

Mezirow, J. (1997). *Transformative Learning: Theory to Practice*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 197(74), 5-12.
<https://doi.org/10.1002/ace.7401>

Mohamed, A., A., AI-Thani, A. J., AI-Marri, A., AI-Hajri, D., AI-Mansoori, H., Eletreby, J., Aldossari, M., Hahladakis, J. N., et al. (2026). *Human Development in the People-Centered SDGs: Poverty, Health, Education, Gender and Environmental Burdens*. *Circular Economy and Sustainability*, 6, 220.
<https://doi.org/10.1007/s43615-026-00948-6>

Moore, J., Elliott, I. C., & Hesselgreaves, H. (2023). *Collaborative leadership in integrated care systems: Creating leadership for the common good*. *Journal of Change Management* 23(4), 358-373.
<https://doi.org/10.1080/14697017.2023.2261126>

Ngcobo, G. B., Kafu-Quvane, B., & Nkosi, N. (2025). *Refending Leadership: Overcoming Gender Barriers in School Leadership and Management*. In N. Nkosi & M. C. Maphalala (Eds.), *Women's leadership in African education* (pp. 117-141). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-90038-9_5

Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*. Totnes: *Green Books*. https://books.google.com/books/about/Sustainable_Education.html?id=KcIsAQAAMAAJ

Supising, J. Boonrawd, S., Taweeboonyawat, S., Chaichana, P., Puthaprasert, C., & Kosanpipat, S. (2024). *School Administration Model in Driving the Sustainable Development Goals (SDGs)*. *Interdisciplinary Research Review*. 19(4), 39-51.
<https://doi.org/10.14456/irr.2024.16>

UNESCO. (n.d.). *Education for sustainable development for 2030 toolbox*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education/toolbox>

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>

UNESCO. (2020). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000374802>

Το Σχολείο ως Δημόσια Υπηρεσία και ως Μανθάνων Οργανισμός

Αθανάσιος Χαμουρούδης, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο λειτουργεί ως δημόσια υπηρεσία και ως μανθάνων οργανισμός, μέσα από τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμπλήρωσαν δομημένο ερωτηματολόγιο με δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά και ερωτήσεις αξιολόγησης της οργανωσιακής μάθησης, της δημόσιας λειτουργίας και της συνολικής αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετικές αξιολογήσεις και στις τρεις διαστάσεις, με υψηλότερη μέση τιμή στη συνολική αποτελεσματικότητα και προσαρμοστικότητα. Παράλληλα, τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας συσχετίστηκαν αρνητικά με τα βασικά σκορ, ενώ ο ανώτατος τίτλος σπουδών παρουσίασε θετικές συσχετίσεις. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη σημασία της οργανωσιακής μάθησης για τη βελτίωση της λειτουργίας του σύγχρονου δημόσιου σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: δημόσιο σχολείο, οργανωσιακή μάθηση, σχολική αποτελεσματικότητα

Abstract

The present study examines how schools function as public services and learning organizations through the perceptions of primary and secondary education teachers. The study involved 100 educators who completed a structured questionnaire including demographic and professional characteristics, as well as items assessing organizational learning, public service functioning, and overall school effectiveness. The results indicated positive evaluations across all three dimensions, with the highest mean score recorded for overall effectiveness and adaptability. In addition, years of teaching experience were negatively associated with the main study scores, whereas higher educational qualifications were positively correlated with them. The findings highlight the importance of organizational learning processes in improving the effectiveness, adaptability, and overall functioning of contemporary public schools.

Key-words: public school, organizational learning, school effectiveness

Εισαγωγή

Το σχολείο, ως βασικός θεσμός του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, καλείται να παρέχει ποιοτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες με όρους ισότητας, αποτελεσματικότητας, διαφάνειας και ανταπόκρισης στις ανάγκες των μαθητών και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Η αποτελεσματική λειτουργία του δεν περιορίζεται στην επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά συνδέεται επίσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, τη λογοδοσία, την προσαρμογή στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές μεταβολές και τη συνεχή βελτίωση. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από σχετικά συγκεντρωτική διοικητική δομή, οι πρόσφατες με-

ταρρυθμίσεις έχουν δώσει αυξημένη έμφαση στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, στη διαφάνεια, στη λογοδοσία και στην ενίσχυση της ποιότητας και της ισότητας στην εκπαίδευση (OECD, 2026).

Παράλληλα, ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσέγγιση του σχολείου ως μανθάνοντος οργανισμού (*Learning Organization*). Στο πλαίσιο αυτό, η σχολική μονάδα αντιμετωπίζεται ως ένας οργανισμός που δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων προς τους μαθητές, αλλά αναπτύσσει και ο ίδιος την ικανότητα να μαθαίνει, να προσαρμόζεται και να βελτιώνεται. Οι Kools και Stoll (2016) προσδιορίζουν ως βασικά χαρακτηριστικά του μανθάνοντος σχολείου την ύπαρξη κοινού οράματος, τη συνεχή επαγγελματική μάθηση, τη συνεργασία, την καινοτομία, την ανταλλαγή γνώσης, τη σύνδεση με το εξωτερικό περιβάλλον και την ηγεσία που υποστηρίζει τη μάθηση. Η μεταγενέστερη εμπειρική διερεύνηση του μοντέλου σε 1.703 μέλη σχολικού προσωπικού επιβεβαίωσε τη δυνατότητα συστηματικής αποτίμησης του βαθμού στον οποίο ένα σχολείο λειτουργεί ως μανθάνων οργανισμός (Kools et al., 2020).

Η σημασία της οργανωσιακής μάθησης έχει επιβεβαιωθεί και στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι Papazoglou και Koutouzis (2020), σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 418 σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ανέδειξαν διακριτές διαστάσεις της λειτουργίας του σχολείου ως μανθάνοντος οργανισμού και διαπίστωσαν ότι χαρακτηριστικά όπως το μέγεθος της σχολικής μονάδας μπορούν να σχετίζονται με τον βαθμό ανάπτυξης αυτών των χαρακτηριστικών. Παράλληλα, νεότερα ερευνητικά δεδομένα υπογραμμίζουν τη σημασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της οργανωσιακής κουλτούρας για την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος συνεχούς μάθησης και προσαρμογής (Kareem et al., 2024).

Υπό αυτό το πρίσμα, η παρούσα έρευνα εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως μανθάνοντος οργανισμού και ως δημόσιας υπηρεσίας, καθώς και τη συνολική αποτελεσματικότητα και προσαρμοστικότητα της. Παράλληλα, διερευνάται κατά πόσο συγκεκριμένα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συνδέονται με τις παραπάνω διαστάσεις. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι:

1. Ποιο είναι το επίπεδο λειτουργίας της σχολικής μονάδας ως μανθάνοντος οργανισμού, ως δημόσιας υπηρεσίας και ως προς τη συνολική αποτελεσματικότητα και προσαρμοστικότητά της, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών;
2. Σε ποιο βαθμό τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τις αντιλήψεις τους για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως μανθάνοντος οργανισμού, ως δημόσιας υπηρεσίας και για τη συνολική αποτελεσματικότητα και προσαρμοστικότητά της;

Θεωρητικό πλαίσιο

Η σύγχρονη σχολική μονάδα αποτελεί έναν σύνθετο οργανισμό που καλείται να συνδυάζει την παροχή ποιοτικής δημόσιας εκπαίδευσης με την ικανότητα συνεχούς μάθησης, προσαρμογής και βελτίωσης. Ως δημόσια υπηρεσία, το σχολείο οφείλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και της κοινωνίας, να αξιοποιεί αποτελε-

σματικά τους διαθέσιμους πόρους και να λειτουργεί με όρους ισότητας, διαφάνειας και λογοδοσίας. Η λογοδοσία αποτελεί σημαντικό στοιχείο της σύγχρονης εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, χωρίς ωστόσο να ταυτίζεται αποκλειστικά με την εξωτερική αξιολόγηση ή τον έλεγχο των επιδόσεων. Η ανασκόπηση των Levatino et al. (2024), η οποία εξέτασε 133 εμπειρικές μελέτες, έδειξε ότι τα συστήματα λογοδοσίας μπορούν να αποσκοπούν στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και της ισότητας, αλλά τα αποτελέσματά τους επηρεάζονται σημαντικά από τον τρόπο σχεδιασμού και εφαρμογής τους.

Η αξιολόγηση της σχολικής λειτουργίας μπορεί παράλληλα να αποτελέσει εργαλείο οργανωσιακής βελτίωσης, όταν συνδέεται με ουσιαστική ανατροφοδότηση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της. Οι McClurg et al. (2025), εξετάζοντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις σχολικές επιθεωρήσεις, επισημαίνουν ότι η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλει στην αποτίμηση και βελτίωση των εκπαιδευτικών προτύπων, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί μηχανισμό λογοδοσίας. Αντίστοιχα, οι Mongillo et al. (2025), σε έρευνα με 1.991 εκπαιδευτικούς, έδειξαν ότι οι αντιλήψεις σχετικά με διαδικασίες αξιολόγησης και λογοδοσίας επηρεάζονται από το σχολικό και επαγγελματικό πλαίσιο. Η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου ως δημόσιας υπηρεσίας, επομένως, προϋποθέτει διαδικασίες αξιολόγησης που δεν περιορίζονται στον έλεγχο, αλλά προσφέρουν δυνατότητες ανατροφοδότησης, επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Παράλληλα, η έννοια του σχολείου ως μανθάνοντος οργανισμού επικεντρώνεται στην ικανότητα της σχολικής μονάδας να αναπτύσσει και να αξιοποιεί συλλογικά νέα γνώση. Σε έναν τέτοιο οργανισμό, η μάθηση δεν αφορά αποκλειστικά τους μαθητές, αλλά επεκτείνεται στους εκπαιδευτικούς, στη διοίκηση και συνολικά στις διαδικασίες λειτουργίας του σχολείου. Οι Gouëdard et al. (2023), αξιοποιώντας δεδομένα της διεθνούς έρευνας TALIS, διαπίστωσαν ότι χαρακτηριστικά του σχολείου ως μανθάνοντος οργανισμού, όπως η κουλτούρα διερεύνησης, το κοινό όραμα, η υποστηρικτική ηγεσία, η επαγγελματική μάθηση και η ομαδική εργασία, συνδέονται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν την αντίληψη ότι η οργανωσιακή μάθηση αποτελεί ουσιαστικό μηχανισμό σχολικής ανάπτυξης και όχι απλώς ένα θεωρητικό πρότυπο διοίκησης.

Ιδιαίτερη σημασία για την ανάπτυξη ενός μανθάνοντος σχολείου έχουν η συνεργασία και η δημιουργία οργανωτικών συνθηκών που επιτρέπουν τη διάχυση της γνώσης. Οι Pinheiro και Alves (2024) έδειξαν ότι η ανάπτυξη εκπαιδευτικών ομάδων μπορεί να ενισχύσει την ατομική, συλλογική και οργανωσιακή μάθηση, υπογραμμίζοντας ότι η ουσιαστική αλλαγή στο σχολείο απαιτεί συνδυασμένες παρεμβάσεις στις οργανωτικές δομές, στην ηγεσία και στην κουλτούρα. Υπό αυτή την έννοια, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται στην ανταλλαγή πληροφοριών, αλλά μπορεί να αποτελέσει διαδικασία μέσα από την οποία παράγεται νέα γνώση, αναθεωρούνται πρακτικές και αναπτύσσεται η συλλογική ικανότητα της σχολικής μονάδας να αντιμετωπίζει προβλήματα.

Καθοριστικό ρόλο στη λειτουργία του σχολείου ως μανθάνοντος οργανισμού διαδραματίζει και η σχολική ηγεσία. Οι Kareem et al. (2025), σε έρευνα με 750 εκπαιδευτικούς, διαπίστωσαν ότι η οργανωσιακή κουλτούρα λειτουργεί ως σημαντικός μηχανισμός σύνδεσης της ηγεσίας και της προσωπικής δέσμευσης με την ανάπτυξη ενός οργανισμού μάθησης. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος συνεχούς μάθησης εξαρτάται τόσο από άυλα στοιχεία, όπως οι κοινές αξίες, οι αντιλήψεις και οι οργανωσιακοί κανόνες, όσο και από περισσότερο δομικά χαρακτηριστικά της σχολικής λειτουργίας. Η ηγεσία, επομένως, μπορεί να ενισχύσει την οργανωσιακή μάθηση δημιουργώντας ευκαιρίες συνεργασίας, ενθαρρύνοντας την ανάληψη πρωτοβουλιών και υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η οργανωσιακή μάθηση συνδέεται παράλληλα με την ικανότητα του σχολείου να προσαρμόζεται σε νέες ή απρόβλεπτες συνθήκες. Οι σχολικές μονάδες καλούνται να ανταποκρίνονται σε μεταβολές των εκπαιδευτικών πολιτικών, στις διαφορετικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, στις τεχνολογικές εξελίξεις και σε έκτακτες καταστάσεις, γεγονός που καθιστά την προσαρμοστικότητα κρίσιμο στοιχείο της οργανωσιακής τους αποτελεσματικότητας. Οι Maag Merki et al. (2023) υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματική προσαρμογή των σχολικών πρακτικών σε απαιτητικές καταστάσεις συνδέεται με συλλογικές διαδικασίες μάθησης και ρύθμισης. Αντίστοιχα, οι Zadok et al. (2024), σε έρευνα με στελέχη και εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπίστωσαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η οποία με τη σειρά της συμβάλλει στην οργανωσιακή ανθεκτικότητα του σχολείου.

Κατά συνέπεια, η λειτουργία του σχολείου ως δημόσιας υπηρεσίας, η οργανωσιακή μάθηση και η συνολική αποτελεσματικότητα και προσαρμοστικότητά του μπορούν να αντιμετωπιστούν ως αλληλένδετες διαστάσεις της σύγχρονης σχολικής οργάνωσης. Η παροχή αποτελεσματικών δημόσιων εκπαιδευτικών υπηρεσιών προϋποθέτει ένα σχολείο που δεν εφαρμόζει απλώς προκαθορισμένες διαδικασίες, αλλά αξιολογεί τη λειτουργία του, αξιοποιεί την ανατροφοδότηση, ενθαρρύνει τη συνεργασία και αναπροσαρμόζει τις πρακτικές του όταν μεταβάλλονται οι ανάγκες του περιβάλλοντος. Η ανάπτυξη χαρακτηριστικών μανθάνοντος οργανισμού μπορεί, επομένως, να δημιουργήσει τις συνθήκες μέσα από τις οποίες η σχολική μονάδα ενισχύει τόσο την ποιότητα της λειτουργίας της όσο και την ικανότητά της να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις.

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα ακολούθησε ποσοτική, διατομεακή ερευνητική προσέγγιση, με σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως μανθάνοντος οργανισμού και ως δημόσιας υπηρεσίας, καθώς και με τη συνολική αποτελεσματικότητα και προσαρμοστικότητά της. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με δειγματοληψία ευκολίας, ενώ η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική και ανώνυμη. Οι συμμετέχοντες

ενημερώθηκαν για τον ερευνητικό σκοπό της μελέτης και τη χρήση των δεδομένων αποκλειστικά για επιστημονικούς σκοπούς.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο διαμορφώθηκε με βάση το θεωρητικό πλαίσιο του σχολείου ως μανθάνοντος οργανισμού και τις βασικές αρχές λειτουργίας του σχολείου ως δημόσιας υπηρεσίας. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε εννέα ερωτήσεις δημογραφικού και επαγγελματικού χαρακτήρα, οι οποίες αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, τη θέση στη σχολική μονάδα, τον ανώτατο τίτλο σπουδών, τη σχέση εργασίας, την περιοχή και το μέγεθος της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, περιλάμβανε 17 δηλώσεις αξιολόγησης, οι οποίες απαντήθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert, από 1 = Διαφωνώ απόλυτα έως 5 = Συμφωνώ απόλυτα. Από τις απαντήσεις δημιουργήθηκαν τρία επιμέρους σκορ: το Σκορ Λειτουργίας ως Μανθάνων Οργανισμός, το Σκορ Λειτουργίας ως Δημόσια Υπηρεσία και το Σκορ Συνολικής Αποτελεσματικότητας και Προσαρμοστικότητας της Σχολικής Μονάδας. Υψηλότερες τιμές στα σκορ αντιστοιχούσαν σε θετικότερη αξιολόγηση της αντίστοιχης διάστασης.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του IBM SPSS Statistics. Αρχικά εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική για την παρουσίαση των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών του δείγματος μέσω συχνοτήτων και ποσοστών. Για τα τρία βασικά σκορ υπολογίστηκαν οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, καθώς και οι ελάχιστες και μέγιστες τιμές. Για τη διερεύνηση της σχέσης των ετών εκπαιδευτικής υπηρεσίας και του ανώτατου τίτλου σπουδών με τα τρία βασικά σκορ χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $p < 0,05$.

Αποτελέσματα έρευνας

Στην παρούσα ενότητα θα μελετηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Ειδικότερα, θα παρουσιαστούν τα χαρακτηριστικά του δείγματος, τα βασικά σκορ της έρευνας και οι συσχετίσεις μεταξύ των επιλεγμένων μεταβλητών.

Στον Πίνακα 1 και το Γράφημα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Ως προς το φύλο, οι γυναίκες αποτελούν το 68,0% και οι άνδρες το 32,0%. Αναφορικά με την ηλικία, το 41,0% ανήκει στην κατηγορία 31–40 ετών, το 30,0% στην κατηγορία 41–50 ετών, το 19,0% είναι 51 ετών και άνω και το 10,0% έως 30 ετών. Σε σχέση με τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, το 47,0% διαθέτει 6–10 έτη, το 25,0% 11–20 έτη, το 16,0% 0–5 έτη και το 12,0% πάνω από 20 έτη. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ανήκει το 73,0%, ενώ στην Πρωτοβάθμια το 27,0%. Ως προς τη θέση στη σχολική μονάδα, το 44,0% είναι εκπαιδευτικοί, το 43,0% υποδιευθυντές/υποδιευθύντριες και το 13,0% διευθυντές/διευθύντριες. Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ διαθέτει το 56,0%, μεταπτυχιακό τίτλο το 35,0% και διδακτορικό δίπλωμα το 9,0%. Μόνιμη σχέση εργασίας έχει το 72,0%, ενώ το 28,0% είναι αναπληρωτές/τριες. Η μισθιακή είναι η περιοχή της σχολικής μονάδας για το 44,0%, αστική για το 29,0% και αγροτική για το 27,0%. Τέλος, το 51,0% εργάζεται σε σχολικές μονάδες 201–400

μαθητών, το 32,0% σε μονάδες 101–200 μαθητών, το 9,0% σε μονάδες έως 100 μαθητών και το 8,0% σε μονάδες άνω των 400 μαθητών.

Πίνακας 1. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Μεταβλητή	Κατηγορία	n	%
Φύλο	Άνδρας	32	32,0
	Γυναίκα	68	68,0
Ηλικία	Έως 30 ετών	10	10,0
	31–40 ετών	41	41,0
	41–50 ετών	30	30,0
	51 ετών και άνω	19	19,0
Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	0–5 έτη	16	16,0
	6–10 έτη	47	47,0
	11–20 έτη	25	25,0
	Πάνω από 20 έτη	12	12,0
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	27	27,0
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	73	73,0
Θέση στη σχολική μονάδα	Εκπαιδευτικός	44	44,0
	Υποδιευθυντής/Υποδιευθύντρια	43	43,0
	Διευθυντής/Διευθύντρια	13	13,0
Ανώτατος τίτλος σπουδών	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	56	56,0
	Μεταπτυχιακός τίτλος	35	35,0
	Διδακτορικό δίπλωμα	9	9,0
Σχέση εργασίας	Μόνιμος/η	72	72,0
	Αναπληρωτής/τρια	28	28,0
Περιοχή σχολικής μονάδας	Αστική	29	29,0
	Ημιαστική	44	44,0
	Αγροτική	27	27,0
Μέγεθος σχολικής μονάδας	Έως 100 μαθητές	9	9,0
	101–200 μαθητές	32	32,0
	201–400 μαθητές	51	51,0
	Πάνω από 400 μαθητές	8	8,0

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2 και το Γράφημα 2, υψηλότερη μέση τιμή καταγράφηκε στο Σκορ Συνολικής Αποτελεσματικότητας και Προσαρμοστικότητας της Σχολικής Μονάδας ($M = 3,68$), ενώ ακολούθησε το Σκορ Λειτουργίας ως Μανθάνων Οργανισμός ($M = 3,44$). Χαμηλότερη μέση τιμή παρουσίασε το Σκορ Λειτουργίας ως Δημόσια Υπηρεσία ($M = 3,38$).

Πίνακας 2. Περιγραφικά στατιστικά των βασικών σκορ της έρευνας

Σκορ	M	SD	Min	Max
Λειτουργία ως Μανθάνων Οργανισμός	3,44	0,50	2,57	4,57
Λειτουργία ως Δημόσια Υπηρεσία	3,38	0,55	2,29	4,57
Συνολική Αποτελεσματικότητα και Προσαρμοστικότητα της Σχολικής Μονάδας	3,68	0,54	3,00	5,00

Με βάση τον Πίνακα 3 και το Γράφημα 3, τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας παρουσίασαν ισχυρή αρνητική συσχέτιση με τη Λειτουργία ως Μανθάνων Οργανισμός ($r = -,756$, $p < ,01$), καθώς και ισχυρή αρνητική συσχέτιση με τη Λειτουργία ως Δημόσια Υπηρεσία ($r = -,666$, $p < ,01$), ενώ η συσχέτιση με τη Συνολική Αποτελεσματικότητα και Προσαρμοστικότητα ήταν ασθενέστερη και αρνητική ($r = -,239$, $p < ,05$). Αντίθετα, ο ανώτατος τίτλος σπουδών συσχετίστηκε θετικά με τη Λειτουργία ως Μανθάνων Οργανισμός ($r = ,701$, $p < ,01$), τη Λειτουργία ως Δημόσια Υπηρεσία ($r = ,454$, $p < ,01$) και τη Συνολική Αποτελεσματικότητα και Προσαρμοστικότητα ($r = ,388$, $p < ,01$).

Πίνακας 3. Συσχετίσεις των ετών εκπαιδευτικής υπηρεσίας και του ανώτατου τίτλου σπουδών με τα βασικά σκορ της έρευνας

Δημογραφική μεταβλητή	Λειτουργία ως Μανθάνων Οργανισμός	Λειτουργία ως Δημόσια Υπηρεσία	Συνολική Αποτελεσματικότητα και Προσαρμοστικότητα
Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	-,756**	-,666**	-,239*
Ανώτατος τίτλος σπουδών	,701**	,454**	,388**

Σημείωση. Οι τιμές αντιστοιχούν στον συντελεστή συσχέτισης Spearman (ρ). $p < ,05$. $p < ,01$.

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν μια συνολικά θετική εικόνα για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Υψηλότερα αξιολογήθηκε η Συνολική Αποτελεσματικότητα και Προσαρμοστικότητα της Σχολικής Μονάδας, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα σχολεία τους ως οργανισμούς που μπορούν σε ικανοποιητικό βαθμό να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές απαιτήσεις. Ακολούθησε η Λειτουργία ως Μανθάνων Οργανισμός, στοιχείο που αναδεικνύει τη σημασία της συνεργασίας, της ανταλλαγής γνώσεων, της επαγγελματικής μάθησης

και της συνεχούς βελτίωσης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, η οποία συνδέει τα χαρακτηριστικά του μανθάνοντος οργανισμού με θετικότερα επαγγελματικά και οργανωσιακά αποτελέσματα (Gouëdard et al., 2023; Pinheiro & Alves, 2024). Αντίθετα, η Λειτουργία ως Δημόσια Υπηρεσία παρουσίασε τη χαμηλότερη, αν και θετική, μέση βαθμολογία, γεγονός που υποδηλώνει ότι υπάρχουν μεγαλύτερα περιθώρια βελτίωσης σε ζητήματα διαφάνειας, λογοδοσίας, αξιοποίησης πόρων και ανταπόκρισης στις ανάγκες της σχολικής κοινότητας.

Παράλληλα, σημαντικό εύρημα αποτέλεσε η σχέση των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων με τα βασικά σκορ της έρευνας. Τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας συσχετίστηκαν αρνητικά και με τις τρεις εξεταζόμενες διαστάσεις, με ισχυρότερη σχέση να καταγράφεται στη Λειτουργία ως Μανθάνων Οργανισμός και στη Λειτουργία ως Δημόσια Υπηρεσία. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας τείνουν να αξιολογούν λιγότερο θετικά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αντίθετα, ο υψηλότερος τίτλος σπουδών συνδέθηκε με θετικότερες αντιλήψεις και για τα τρία σκορ, με ισχυρότερη συσχέτιση να παρατηρείται στη Λειτουργία ως Μανθάνων Οργανισμός. Τα αποτελέσματα αυτά αναδεικνύουν ότι η επαγγελματική εμπειρία και το επίπεδο εκπαίδευσης μπορούν να συνδέονται με διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με τη λειτουργία και την προσαρμοστικότητα του σχολείου.

Συμπεράσματα

Συνολικά, η αποτελεσματικότητα και η προσαρμοστικότητα αναδεικνύονται ως ιδιαίτερα θετικά χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων, ενώ η λειτουργία τους ως μανθάνοντων οργανισμών φαίνεται επίσης να βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο. Παράλληλα, η σχετικά χαμηλότερη αξιολόγηση του σχολείου ως δημόσιας υπηρεσίας υποδεικνύει την ανάγκη περαιτέρω ενίσχυσης της διαφάνειας, της λογοδοσίας, της αποτελεσματικής διαχείρισης των πόρων και της ανταπόκρισης στις ανάγκες μαθητών και οικογενειών. Η ενίσχυση της συνεργασίας, της επαγγελματικής μάθησης, της αξιοποίησης της ανατροφοδότησης και της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες βελτίωσης μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση σχολικών μονάδων περισσότερο αποτελεσματικών και προσαρμοστικών. Παράλληλα, οι διαφοροποιήσεις που εντοπίστηκαν ως προς τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών υποδεικνύουν ότι τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό σχετικών παρεμβάσεων. Τέλος, η δειγματοληψία ευκολίας και το περιορισμένο μέγεθος του δείγματος αποτελούν βασικούς περιορισμούς της έρευνας και απαιτούν προσοχή ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφία

Gouëdard, P., Kools, M., & George, B. (2023). The impact of schools as learning organisations on teachers' self-efficacy and job satisfaction: A cross-country analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 34(3), 331–357. doi:10.1080/09243453.2023.2196081

- Kareem, J., Patrick, H. A., & Prabakaran, N. (2024). Exploring the factors of learning organization in school education: The role of leadership styles, personal commitment, and organizational culture. *Central European Management Journal*, 33(2), 232–251. doi.org/10.1108/CEMJ-12-2023-0457
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* (OECD Education Working Papers No. 137). OECD Publishing. doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouëdard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55(1), 24–42. doi.org/10.1111/ejed.12383
- Levatino, A., Verger, A., Camphuijsen, M., Termes, A., & Parcerisa, L. (2024). School governance through performance-based accountability: A comparative analysis of its side effects across different regulatory regimes. *Review of Research in Education*, 48(1), 248–286. doi:10.3102/0091732X241270672
- Maag Merki, K., Wullschleger, A., & Rechsteiner, B. (2023). Adapting routines in schools when facing challenging situations: Extending previous theories on routines by considering theories on self-regulated and collectively regulated learning. *Journal of Educational Change*, 24(3), 583–604. doi:10.1007/s10833-022-09459-1
- McClurg, K., Cantley, I., & Donnelly, C. (2025). The possibilities and problematics of school evaluation: Post-primary teachers' perspectives on the impact of school inspections in a high stakes inspection system. *Irish Educational Studies*, 44(3), 421–443. doi:10.1080/03323315.2024.2330898
- Mongillo, M. B., Liu, Y., & Visone, J. D. (2025). How contextual factors influence teacher perceptions of teacher evaluation implementation. *Leadership and Policy in Schools*, 24(2), 346–365. doi:10.1080/15700763.2024.2315568
- OECD. (2026). *Improving learning outcomes in Greece: Strengthening school governance, teacher professionalism and digital education*. OECD Publishing. doi.org/10.1787/6323bd8e-en
- Papazoglou, A., & Koutouzis, M. (2020). Schools as learning organisations in Greece: Measurement and first indications. *European Journal of Education*, 55(1), 43–57. doi.org/10.1111/ejed.12380
- Pinheiro, G., & Alves, J. M. (2024). Educational teams: Building professional and organizational learning communities. *Frontiers in Education*, 9, Article 1446905. doi:10.3389/feduc.2024.1446905

Zadok, A., Benoliel, P., & Schechter, C. (2024). Organizational resilience and transformational leadership for managing complex school systems. *Frontiers in Education*, 9, Article 1333551. doi:10.3389/feduc.2024.1333551

Τυπική, μεσαία και άτυπη ηγεσία στη σχολική μονάδα

Καλογιάννη Νίκη, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ70) M.Sc.,

Περίληψη

Η σχολική ηγεσία προσεγγίζεται πλέον ως μια συλλογική διαδικασία, στην οποία η ηγετική επιρροή αναπτύσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση διαφορετικών μορφών ηγεσίας. Στο πλαίσιο αυτό, η θεσμοθέτηση του Ενδοσχολικού Συντονιστή και του Παιδαγωγικού Συμβούλου– Μέντορα με τον Ν. 4823/2021 εισήγαγε νέα δεδομένα για τη μεσαία ηγεσία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σκοπός της παρούσας θεωρητικής βιβλιογραφικής μελέτης είναι η διερεύνηση της αλληλεπίδρασης της τυπικής, της θεσμοθετημένης μεσαίας και της άτυπης ηγεσίας στη σχολική μονάδα μέσα από τη σύνθεση της διεθνούς βιβλιογραφίας και του ελληνικού θεσμικού πλαισίου. Η σύνθεση της βιβλιογραφίας αναδεικνύει ότι η αποτελεσματική σχολική ηγεσία δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τη θεσμική οργάνωση των ρόλων, αλλά από τη συμπληρωματική λειτουργία της τυπικής, της θεσμοθετημένης μεσαίας και της άτυπης ηγεσίας. Η λειτουργική τους αλληλεπίδραση προϋποθέτει σαφή οριοθέτηση των ρόλων, σχέσεις εμπιστοσύνης, συνεργατική οργανωσιακή κουλτούρα και αποτελεσματική επικοινωνία. Παράλληλα, η επιτυχία της μεσαίας ηγεσίας δεν αποτελεί μόνο ζήτημα θεσμικής κατοχύρωσης, αλλά συνδέεται άμεσα με τις οργανωσιακές συνθήκες που διαμορφώνονται σε κάθε σχολική μονάδα. Τέλος, αναδεικνύεται η ανάγκη πραγματοποίησης εμπειρικών ερευνών που θα διερευνήσουν τη λειτουργική αλληλεπίδραση των τριών μορφών ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική ηγεσία, μεσαία ηγεσία, άτυπη ηγεσία, κατανεμημένη ηγεσία, σχολική αποτελεσματικότητα.

«Formal, Middle and Informal Leadership in Schools»

Niki Kalogianni, Primary Education Teacher (PE70)

Abstract

School leadership is increasingly conceptualized as a collective process in which leadership influence emerges through the interaction of different forms of leadership. Within this context, the establishment of the roles of School Coordinator and Pedagogical Advisor–Mentor under Law 4823/2021 introduced new perspectives on middle leadership in the Greek educational system. The aim of this theoretical literature review is to explore the interaction between formal, institutionalized middle, and informal leadership within the school unit through a synthesis of the international literature and the Greek legislative framework. The synthesis of the literature indicates that effective school leadership depends not solely on the formal allocation of roles but on the complementary functioning of formal, institutionalized middle, and informal leadership. Their effective interaction requires clearly defined roles, trust, a collaborative organizational culture, and effective communication. Furthermore, the success of

middle leadership depends not only on its institutional establishment but also on the organizational conditions that prevail within each school unit. Finally, the study highlights the need for empirical research examining the interaction among these three forms of leadership in the Greek educational context.

Key-words: school leadership; middle leadership; informal leadership; distributed leadership; school effectiveness.

Εισαγωγή

Η σχολική ηγεσία αναγνωρίζεται ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και, έμμεσα, τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/τριών (Robinson et al., 2008· Leithwood et al., 2020). Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις και η ανάγκη συνεχούς βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου έχουν μετατοπίσει το ενδιαφέρον της διεθνούς βιβλιογραφίας από τα παραδοσιακά, ιεραρχικά μοντέλα διοίκησης προς περισσότερο συνεργατικές και καταναεμημένες μορφές άσκησης της ηγεσίας, σύμφωνα με τις οποίες η ηγετική επιρροή αναπτύσσεται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις των μελών της σχολικής κοινότητας (Spillane, 2006· Harris, 2004).

Στο πλαίσιο αυτό, η μεσαία ηγεσία (middle leadership) έχει αναδειχθεί ως σημαντική διάσταση της σχολικής οργάνωσης, καθώς οι φορείς της συμβάλλουν στον συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου, στην επαγγελματική μάθηση και στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Harris et al., 2019). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο Ν. 4823/2021 εισήγαγε τους θεσμούς του Ενδοσχολικού Συντονιστή και του Παιδαγωγικού Συμβούλου– Μέντορα, ενισχύοντας θεσμικά τη μεσαία ηγεσία στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Η εξέλιξη αυτή διευρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες παιδαγωγικού συντονισμού και συλλογικής λήψης αποφάσεων, ενισχύοντας τον συνεργατικό χαρακτήρα της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, όμως, σε κάθε σχολείο αναπτύσσονται άτυπες μορφές ηγεσίας, οι οποίες βασίζονται στην επαγγελματική αναγνώριση, την εμπειρία και τις σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών (Wenner & Campbell, 2017· Gordon et al., 2021).

Η συνύπαρξη διαφορετικών μορφών ηγεσίας δημιουργεί δυνατότητες και προκλήσεις για τη λειτουργία των σχολικών οργανισμών. Η αποτελεσματικότητα των θεσμοθετημένων ρόλων δεν εξαρτάται μόνο από τις τυπικές αρμοδιότητές τους, αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν με τις ήδη διαμορφωμένες άτυπες σχέσεις επιρροής και με τον στρατηγικό ρόλο του/της Διευθυντή/ντριας. Η κατανόηση αυτής της αλληλεπίδρασης είναι κρίσιμη, καθώς μπορεί να ενισχύσει τη συνεργασία, την επαγγελματική μάθηση και τη συλλογική ευθύνη, αλλά και να αναδείξει παράγοντες που δυσχεραίνουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η εξέλιξη αυτή αντανακλά μια ευρύτερη μετατόπιση της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής προς περισσότερο συμμετοχικά και συνεργατικά πρότυπα σχολικής ηγεσίας, στα οποία η ευθύνη για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου κατανέμεται σε περισσότερα μέλη της σχολικής κοινότητας. Στο πλαίσιο αυτό, η μελέτη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφορετικών μορφών ηγεσίας αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς συμβάλλει στην κατανόηση των οργανωσιακών συνθηκών που ενισχύουν τη συνεργασία και τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Παρότι η διεθνής βιβλιογραφία έχει μελετήσει εκτενώς την τυπική, τη μεσαία και την άτυπη ηγεσία ως διακριτές προσεγγίσεις, περιορισμένη παραμένει η θεωρητική διερεύνηση της αλληλεπίδρασής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο μετά την εφαρμογή του Ν. 4823/2021. Η παρούσα θεωρητική βιβλιογραφική μελέτη επιχειρεί, μέσα από τη σύνθεση της διεθνούς βιβλιογραφίας και του ελληνικού θεσμικού πλαισίου, να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο οι τρεις αυτές μορφές ηγεσίας συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν, καθώς και τις οργανωσιακές προϋποθέσεις που ευνοούν τη συμπληρωματική αξιοποίησή τους στη σύγχρονη σχολική μονάδα.

Μεθοδολογία της βιβλιογραφικής μελέτης

Η παρούσα εργασία αποτελεί θεωρητική βιβλιογραφική μελέτη και βασίζεται στη συνθετική ανάλυση της διεθνούς και της ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικά με τη σχολική ηγεσία, τη μεσαία ηγεσία και την άτυπη ηγεσία. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση οργανώθηκε σύμφωνα με τις αρχές της θεωρητικής σύνθεσης της βιβλιογραφίας, με στόχο την κριτική σύνθεση των διαθέσιμων επιστημονικών δεδομένων και όχι την απλή περιγραφή των επιμέρους ερευνών. Η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση επιλέχθηκε επειδή επιτρέπει τη σύνθεση διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων και την ανάδειξη εννοιολογικών συνδέσεων, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός ενιαίου θεωρητικού πλαισίου για την κατανόηση της αλληλεπίδρασης των διαφορετικών μορφών σχολικής ηγεσίας (Snyder, 2019).

Για τον σκοπό αυτό αξιοποιήθηκαν επιστημονικά βιβλία, άρθρα σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά και το ισχύον ελληνικό θεσμικό πλαίσιο (Ν. 4823/2021). Η επιλογή των πηγών βασίστηκε στη συνάφειά τους με το αντικείμενο της μελέτης και στη συμβολή τους στην τεκμηρίωση των ζητημάτων που αφορούν την τυπική, τη θεσμοθετημένη μεσαία και την άτυπη ηγεσία.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η σχολική ηγεσία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη σχολική αποτελεσματικότητα (Robinson et al., 2008· Leithwood et al., 2020). Οι σύγχρονες θεωρήσεις απομακρύνονται από τα παραδοσιακά ιεραρχικά μοντέλα διοίκησης και προσεγγίζουν την ηγεσία ως μια συλλογική και δυναμική διαδικασία, κατά την οποία η επιρροή κατανέμεται μεταξύ διαφορετικών μελών της

σχολικής κοινότητας (Spillane, 2006· Harris, 2004). Η προσέγγιση αυτή αναγνωρίζει ότι η βελτίωση της σχολικής μονάδας δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τον/τη Διευθυντή/ντρια, αλλά από τη συνεργασία και τη συντονισμένη δράση όλων των εμπλεκόμενων.

Η κατανεμημένη ηγεσία δεν συνιστά απλώς ανακατανομή διοικητικών αρμοδιοτήτων, αλλά έναν διαφορετικό τρόπο κατανόησης της ηγεσίας ως συλλογικής διαδικασίας που αναδύεται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις των μελών της σχολικής κοινότητας. Στην προσέγγιση αυτή, η ηγετική δράση διαμορφώνεται από τη συνεργασία μεταξύ προσώπων, ρόλων και οργανωσιακού πλαισίου, γεγονός που καθιστά τη σχολική βελτίωση αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας και όχι αποκλειστικά της δράσης του/της Διευθυντή/ντριας (Spillane, 2006). Η αντίληψη αυτή μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το ποιος ασκεί την ηγεσία στον τρόπο με τον οποίο αυτή αναπτύσσεται και αξιοποιείται στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας.

Στο πλαίσιο της κατανεμημένης ηγεσίας αναδείχθηκε η μεσαία ηγεσία (*middle leadership*), η οποία αποτελεί έναν από τους πλέον δυναμικούς τομείς της σύγχρονης έρευνας για τη σχολική ηγεσία. Οι φορείς της αναλαμβάνουν ρόλους παιδαγωγικού συντονισμού, υποστήριξης των εκπαιδευτικών, διάχυσης της γνώσης, ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών και διαχείρισης εκπαιδευτικών αλλαγών, λειτουργώντας ως συνδετικός κρίκος μεταξύ της διοίκησης και της εκπαιδευτικής πράξης (Wenner & Campbell, 2017· Harris et al., 2019). Η ανάληψη των συγκεκριμένων ρόλων ενισχύει τη συνοχή της σχολικής μονάδας, καθώς διευκολύνει τον συντονισμό των εκπαιδευτικών δράσεων και την αξιοποίηση της συλλογικής εμπειρίας του συλλόγου διδασκόντων. Παράλληλα, δημιουργεί προϋποθέσεις για την ανάπτυξη κοινοτήτων επαγγελματικής μάθησης, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν εμπειρίες, αναστοχάζονται πάνω στη διδακτική τους πρακτική και αναλαμβάνουν από κοινού την ευθύνη για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Hargreaves & Fullan, 2012· Harris et al., 2019). Στην ελληνική εκπαίδευση, ο Ν. 4823/2021 εισήγαγε τους θεσμούς του Ενδοσχολικού Συντονιστή και του Παιδαγωγικού Συμβούλου– Μέντορα, οι οποίοι ενσωματώνουν βασικές αρχές της κατανεμημένης και της μεσαίας ηγεσίας, ενισχύοντας θεσμικά τη συνεργασία, την επαγγελματική μάθηση και την παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Οι φορείς της μεσαίας ηγεσίας λειτουργούν ως καταλύτες της επαγγελματικής μάθησης, διευκολύνοντας τη διάχυση καλών πρακτικών, την ανταλλαγή εμπειριών και την ανάπτυξη συνεργατικών δικτύων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Συμβάλλουν στη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας και στη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Hargreaves & Fullan, 2012).

Παράλληλα με τους θεσμοθετημένους ρόλους, σε κάθε σχολική μονάδα αναπτύσσονται άτυπες μορφές ηγεσίας, οι οποίες δεν απορρέουν από τυπικές αρμοδιότητες αλλά από την επαγγελματική αναγνώριση, την εμπειρία, τις γνώσεις και τις σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών (York-Barr & Duke, 2004· Gordon et al., 2021). Η άτυπη ηγεσία μπορεί να λειτουργήσει ως σημαντικός μηχανισμός υποστήριξης της συνεργασίας, της καινοτομίας και της συλλογικής μάθησης. Η επιρροή των άτυπων

ηγετών δεν στηρίζεται στη θεσμική εξουσία, αλλά στην επαγγελματική αξιοπιστία, στην παιδαγωγική επάρκεια και στην ικανότητά τους να εμπνέουν εμπιστοσύνη και συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων τους. Για τον λόγο αυτό, η συμβολή τους μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα σημαντική κατά την υλοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, την υποστήριξη διαδικασιών επαγγελματικής μάθησης και την αντιμετώπιση καθημερινών προκλήσεων της σχολικής ζωής (York-Barr & Duke, 2004· Gordon et al., 2021). Ωστόσο, η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι, όταν απουσιάζουν σαφείς ρόλοι, αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργατική οργανωσιακή κουλτούρα, είναι δυνατόν να αναπτυχθούν άτυπα δίκτυα επιρροής και μικροπολιτικές πρακτικές που επηρεάζουν αρνητικά τη συνεργασία και τη λήψη αποφάσεων (Ball, 1987· Kelchtermans, 2007).

Παρότι η διεθνής βιβλιογραφία έχει μελετήσει την τυπική, τη μεσαία και την άτυπη ηγεσία ως διακριτές θεωρητικές προσεγγίσεις, περιορισμένη παραμένει η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι τρεις αυτές μορφές ηγεσίας συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν μέσα στη σχολική μονάδα, ιδιαίτερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο μετά τη θεσμοθέτηση των νέων ρόλων με τον Ν. 4823/2021. Το θεωρητικό αυτό κενό αποτελεί την αφετηρία της παρούσας μελέτης, η οποία επιχειρεί να αναδείξει τη λειτουργική αλληλεπίδραση της τυπικής, της θεσμοθετημένης μεσαίας και της άτυπης ηγεσίας στη σύγχρονη σχολική μονάδα, μέσα από τη σύνθεση της διεθνούς βιβλιογραφίας και του ελληνικού θεσμικού πλαισίου.

Η παραπάνω θεωρητική προσέγγιση υποδηλώνει ότι η κατανόηση της σχολικής ηγεσίας δεν μπορεί πλέον να περιορίζεται στη μελέτη μεμονωμένων ηγετικών ρόλων. Αντίθετα, η αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας προϋποθέτει τη συνεξέταση της τυπικής, της θεσμοθετημένης μεσαίας και της άτυπης ηγεσίας ως αλληλοσυμπληρούμενων διαστάσεων ενός ενιαίου οργανωσιακού συστήματος. Η οπτική αυτή επιτρέπει την πληρέστερη κατανόηση των διαδικασιών συνεργασίας, λήψης αποφάσεων και επαγγελματικής μάθησης που αναπτύσσονται στο εσωτερικό των σχολικών οργανισμών και αποτελεί τη θεωρητική βάση της συζήτησης που ακολουθεί.

Συζήτηση

Η σύνθεση της διεθνούς βιβλιογραφίας και του ελληνικού θεσμικού πλαισίου αναδεικνύει ότι η αποτελεσματική σχολική ηγεσία δεν αποτελεί αποτέλεσμα της δράσης ενός μόνο θεσμικού φορέα, αλλά διαμορφώνεται μέσα από τη συμπληρωματική λειτουργία διαφορετικών μορφών ηγεσίας. Η θεσμοθέτηση του Ενδοσχολικού Συντονιστή και του Παιδαγωγικού Συμβούλου— Μέντορα με τον Ν. 4823/2021 διεύρυνε το πλαίσιο άσκησης της ηγεσίας στη σχολική μονάδα, χωρίς όμως να αναιρεί τον ρόλο του/της Διευθυντή/τριας ούτε τη σημασία των άτυπων σχέσεων επιρροής που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών (Spillane, 2006· Harris et al., 2019· Gordon et al., 2021). Η διαπίστωση αυτή αναδεικνύει ότι οι τρεις μορφές ηγεσίας δεν λειτουργούν ανταγωνιστικά, αλλά μπορούν να αναπτύξουν σχέσεις αμοιβαίας ενίσχυσης όταν οι ρόλοι είναι σαφείς και υπάρχει κοινός προσανατολισμός προς τη βελτίωση του

εκπαιδευτικού έργου. Υπό αυτές τις προϋποθέσεις, η τυπική ηγεσία παρέχει τη στρατηγική κατεύθυνση, η θεσμοθετημένη μεσαία ηγεσία υποστηρίζει τον παιδαγωγικό συντονισμό και την επαγγελματική μάθηση, ενώ η άτυπη ηγεσία ενισχύει την καθημερινή συνεργασία και τη διάχυση της γνώσης μέσα στον σύλλογο διδασκόντων.

Η συμπληρωματική λειτουργία των τριών μορφών ηγεσίας αποκτά ιδιαίτερη σημασία όταν εξεταστεί υπό το πρίσμα των διαφορετικών λειτουργιών που επιτελεί κάθε μορφή μέσα στη σχολική μονάδα. Η αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας εξαρτάται από την ικανότητα της σχολικής μονάδας να αξιοποιεί συντονισμένα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε μορφής, δημιουργώντας πλαίσιο συνεργασίας και συλλογικής ευθύνης. Η τυπική ηγεσία διασφαλίζει τη στρατηγική κατεύθυνση, τη λήψη αποφάσεων και τη θεσμική συνοχή της σχολικής μονάδας. Η θεσμοθετημένη μεσαία ηγεσία υποστηρίζει τον παιδαγωγικό συντονισμό, την επαγγελματική μάθηση και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενώ η άτυπη ηγεσία επηρεάζει την καθημερινή λειτουργία του σχολείου μέσα από το επαγγελματικό κύρος, την εμπειρία και τις σχέσεις εμπιστοσύνης που αναπτύσσονται στο εσωτερικό του συλλόγου διδασκόντων (York-Barr & Duke, 2004· Wenner & Campbell, 2017).

Παράλληλα, η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η λειτουργική συνύπαρξη των τριών μορφών ηγεσίας δεν είναι αυτονόητη. Η αποτελεσματική αξιοποίησή τους προϋποθέτει σαφή οριοθέτηση των ρόλων, ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης, συνεργατική οργανωσιακή κουλτούρα, ανοιχτή επικοινωνία και κοινό προσανατολισμό προς τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Bryk & Schneider, 2002· Hargreaves & Fullan, 2012). Αντίθετα, η ασάφεια αρμοδιοτήτων, οι μικροπολιτικές πρακτικές και οι ανταγωνιστικές σχέσεις επιρροής μπορούν να περιορίσουν τη συνεργασία και να δυσχεράνουν την αξιοποίηση των νέων θεσμών (Ball, 1987· Kelchtermans, 2007).

Η παραπάνω διαπίστωση αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου η εισαγωγή νέων θεσμών με τον Ν. 4823/2021 μεταβάλλει τις παραδοσιακές δομές άσκησης της σχολικής ηγεσίας. Η αποτελεσματική εφαρμογή των νέων ρόλων δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τις προβλεπόμενες αρμοδιότητές τους, αλλά από την ικανότητα των σχολικών μονάδων να ενσωματώσουν τις νέες μορφές ηγεσίας σε μια ήδη διαμορφωμένη οργανωσιακή πραγματικότητα. Κατά συνέπεια, η επιτυχία της θεσμοθετημένης μεσαίας ηγεσίας συνδέεται όχι μόνο με το θεσμικό πλαίσιο, αλλά και με την ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας, εμπιστοσύνης και συλλογικής ευθύνης μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Με βάση τα παραπάνω, η εφαρμογή της μεσαίας ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί αποκλειστικά ως θεσμική μεταρρύθμιση. Η αποτελεσματικότητά της συνδέεται με την ικανότητα κάθε σχολικής μονάδας να αναπτύσσει ένα περιβάλλον στο οποίο η τυπική, η θεσμοθετημένη μεσαία και η άτυπη ηγεσία λειτουργούν με αμοιβαία εμπιστοσύνη, σαφείς ρόλους και κοινό προσανατολισμό προς τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Συμπεράσματα

Η παρούσα βιβλιογραφική μελέτη διερευνήσε τη συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση της τυπικής, της θεσμοθετημένης μεσαίας και της άτυπης ηγεσίας στη σχολική μονάδα, υπό το πρίσμα της εφαρμογής του Ν. 4823/2021. Η σύνθεση της διεθνούς βιβλιογραφίας και του ελληνικού θεσμικού πλαισίου ανέδειξε ότι η αποτελεσματική σχολική ηγεσία δεν αποτελεί αποτέλεσμα της δράσης μίας μόνο μορφής ηγεσίας, αλλά διαμορφώνεται μέσα από τη συμπληρωματική λειτουργία διαφορετικών μορφών επιρροής.

Η θεωρητική σύνθεση που προηγήθηκε υποστηρίζει ότι η κατανόηση της σχολικής ηγεσίας απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση, η οποία δεν εξετάζει τις διαφορετικές μορφές ηγεσίας ως ανεξάρτητες λειτουργίες, αλλά ως αλληλοσυμπληρούμενες διαστάσεις ενός ενιαίου οργανωσιακού πλαισίου. Υπό αυτή την οπτική, η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας δεν απορρέει από την υπεροχή μιας μορφής ηγεσίας έναντι των άλλων, αλλά από την ισόρροπη αξιοποίηση των διαφορετικών μορφών επιρροής που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της.

Η αποτελεσματική αξιοποίηση της μεσαίας ηγεσίας προϋποθέτει την ανάπτυξη συνεργατικής οργανωσιακής κουλτούρας, σχέσεων εμπιστοσύνης, σαφή οριοθέτηση των ρόλων και συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Υπό αυτές τις συνθήκες, η τυπική, η θεσμοθετημένη μεσαία και η άτυπη ηγεσία μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά, συμβάλλοντας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Καθώς πρόκειται για θεωρητική βιβλιογραφική μελέτη, είναι αναγκαίες εμπειρικές έρευνες που θα διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν στην πράξη η τυπική, η θεσμοθετημένη μεσαία και η άτυπη ηγεσία στις ελληνικές σχολικές μονάδες, καθώς και τις οργανωσιακές συνθήκες που ευνοούν ή περιορίζουν τη λειτουργική συνύπαρξή τους.

Βιβλιογραφία

- Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. Methuen.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Gordon, S. P., Jacobs, J., Croteau, S. M., & Solis, R. (2021). Informal teacher leaders: Who they are, what they do, and how they impact teaching and learning. *Journal of School Leadership*, 31(6), 526–547. <https://doi.org/10.1177/1052684620924468>

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11–24. <https://doi.org/10.1177/1741143204039297>
- Harris, A., Jones, M., Ismail, N., & Nguyen, D. (2019). Middle leaders and middle leadership in schools: Exploring the knowledge base (2003–2017). *School Leadership & Management*, 39(3–4), 255–277. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1578738>
- Kelchtermans, G. (2007). Micropolitics caught up in policy? The case of the policy on quality control in Flanders (Belgium). *Journal of Education Policy*, 22(4), 471–491. <https://doi.org/10.1080/02680930701390669>
- 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>
- Nomos 4823/2021. Anavathmisi tou scholeiou, endynamosi ton ekpaideftikon kai alles diataxeis. (FEK A' 136/03.08.2021). Efimerida tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

Η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και η εφαρμογή της στην Ελλάδα.

Καρατζάς Φίλιππος Εκπαιδευτικός, ΠΕ11, M.Sc ΟΔΔΥΔΟΕ, M.Sc Social and Educational Policy

Περίληψη

Η Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί ένα πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό εγχείρημα που βασίζεται στη συνεργασία των κρατών-μελών. Αν και στις πρώτες ευρωπαϊκές συνθήκες η εκπαίδευση παρέμενε κυρίως στην αρμοδιότητα των εθνικών κυβερνήσεων, σταδιακά αναγνωρίστηκε η σημασία της για την οικονομική ανάπτυξη, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή. Σημαντική καμπή αποτέλεσε η Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992, με την οποία θεσμοθετήθηκε η ευρωπαϊκή συνεργασία στους τομείς της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης. Στο πλαίσιο αυτό, η Φυσική Αγωγή και ο αθλητισμός αναδείχθηκαν ως σημαντικοί παράγοντες για την υγεία, την εκπαίδευση, την κοινωνική ένταξη και την ποιότητα ζωής. Η παρούσα εργασία εξετάζει τις βασικές κατευθύνσεις της ευρωπαϊκής πολιτικής για τη Φυσική Αγωγή και τον αθλητισμό και διερευνά τον βαθμό ενσωμάτωσής τους στα ελληνικά Προγράμματα Σπουδών του Γυμνασίου και του Γενικού Λυκείου. Μεθοδολογικά, βασίζεται σε βιβλιογραφική και συγκριτική ανάλυση θεσμικών κειμένων, διεθνών συστάσεων, ερευνητικών δεδομένων και των νέων ελληνικών Προγραμμάτων Σπουδών.

Λέξεις-κλειδιά: Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, Φυσική Αγωγή, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υγεία, φυσικός γραμματισμός, αθλητισμός.

European Educational Policy for Physical Education and Its Implementation in Greece

Filippos Karatzas, Physical Education Teacher, MSc in ODDYDOE, MSc in Social and Educational Policy

Abstract

The European Union is a political, social and economic project based on cooperation among its Member States. Although education remained primarily under the responsibility of national governments in the early European treaties, its importance for economic development, employment and social cohesion was gradually recognised. A major turning point was the Maastricht Treaty of 1992, which established a formal basis for European cooperation in education and vocational training. Within this framework, Physical Education and sport came to be regarded as important factors for health, education, social inclusion and quality of life. This paper reviews the main directions of European policy on Physical Education and sport and examines the extent to which they have been incorporated into the Greek curricula for lower and upper secondary education.

Key-words: European educational policy, Physical Education, secondary education, health, physical literacy, sport

Εισαγωγή

Η εργασία ακολουθεί ποιοτική βιβλιογραφική και συγκριτική προσέγγιση. Εξετάζονται βασικά θεσμικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Συμβουλίου της Ευρώπης, εκθέσεις του δικτύου Ευρυδίκη, κατευθύνσεις του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, καθώς και τα ελληνικά Προγράμματα Σπουδών της Φυσικής Αγωγής για το Γυμνάσιο και το Γενικό Λύκειο. Η ανάλυση οργανώνεται γύρω από ορισμένους σταθερούς άξονες: τον σκοπό του μαθήματος, τη σχέση του με την υγεία και τη διά βίου άσκηση, τη συμπερίληψη, τον φυσικό γραμματισμό, τον διδακτικό χρόνο, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τις πραγματικές συνθήκες εφαρμογής στο σχολείο. Δεν επιχειρείται ποσοτική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των Προγραμμάτων Σπουδών, αλλά διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις αποτυπώνονται στη θεσμική τους φιλοσοφία και μπορούν να μετατραπούν σε καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

Για την αποφυγή εννοιολογικών συγχύσεων χρειάζεται να διακριθούν ορισμένοι συγγενείς, αλλά όχι ταυτόσημοι όροι. Η σωματική δραστηριότητα περιλαμβάνει κάθε κίνηση του σώματος που αυξάνει την ενεργειακή δαπάνη, όπως το περπάτημα, το παιχνίδι, η μετακίνηση ή η οργανωμένη άσκηση. Η άσκηση αποτελεί πιο συστηματική και σχεδιασμένη μορφή σωματικής δραστηριότητας, με στόχο τη βελτίωση ή τη διατήρηση της φυσικής κατάστασης. Ο αθλητισμός συνδέεται συνήθως με οργανωμένους κανόνες, τεχνικές, προπόνηση και συχνά με το στοιχείο του συναγωνισμού. Αντίθετα, η σχολική Φυσική Αγωγή είναι διδακτικό αντικείμενο με σαφείς παιδαγωγικούς σκοπούς. Δεν ταυτίζεται ούτε με την προπόνηση ούτε με την απλή εκτόνωση των μαθητών/τριών, αλλά επιδιώκει την κινητική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες μαθησιακές εμπειρίες (Caspersen et al., 1985· McLennan & Thompson, 2015).

Κεντρική έννοια των σύγχρονων Προγραμμάτων Σπουδών είναι ο φυσικός γραμματισμός. Ο όρος δεν περιορίζεται στην καλή εκτέλεση αθλητικών δεξιοτήτων. Περιλαμβάνει το κίνητρο, την αυτοπεποίθηση, τη σωματική ικανότητα, τη γνώση και την κατανόηση που χρειάζεται ένα άτομο για να επιλέγει και να διατηρεί έναν δραστήριο τρόπο ζωής. Ένας/μία μαθητής/τρια μπορεί, επομένως, να θεωρείται φυσικά εγγράμματος/η όχι επειδή διακρίνεται σε ένα άθλημα, αλλά επειδή γνωρίζει το σώμα του/της, συμμετέχει με ασφάλεια, αναγνωρίζει τα οφέλη της άσκησης, συνεργάζεται και μπορεί να προσαρμόζει τη δραστηριότητά του/της στις ανάγκες και στις δυνατότητές του/της. Η αποσαφήνιση αυτή είναι σημαντική, επειδή μετακινεί τη Φυσική Αγωγή από το στενό αθλητοκεντρικό πρότυπο προς μια περισσότερο παιδαγωγική, συμπεριληπτική και δια βίου προοπτική (Whitehead, 2010).

1. Η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. από το 1957 έως το 2007.

Κατά τα πρώτα χρόνια της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, η εκπαίδευση δεν αποτελούσε αυτοτελές πεδίο κοινοτικής πολιτικής. Η Συνθήκη της Ρώμης του 1957 είχε κυρίως οικονομικό προσανατολισμό και η ευθύνη για το περιεχόμενο και την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων παρέμενε στα κράτη-μέλη. Το ενδιαφέρον της Κοινότητας για εκπαιδευτικά ζητήματα κατά τη δεκαετία του 1960 συνδεόταν κυρίως με την ελεύθερη κυκλοφορία των εργαζομένων, την ίση μεταχείριση των οικογενειών τους και την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Πασιάς, 2006).

Το 1971 θεωρείται έτος-σταθμός για την έναρξη μιας πιο συστηματικής συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης. Στην ανεπίσημη συνάντηση των έξι Υπουργών Παιδείας διατυπώθηκε η ανάγκη δημιουργίας κοινού πλαισίου αρχών για τη γενική και την επαγγελματική εκπαίδευση. Ακολούθησε το ψήφισμα της 9ης Φεβρουαρίου 1976, με το οποίο θεσπίστηκε το πρώτο Πρόγραμμα Δράσης της Κοινότητας στον τομέα της εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα αυτό έθεσε στόχους συνεργασίας, χωρίς να αφαιρεί από τα κράτη-μέλη την αρμοδιότητα για τη διαμόρφωση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Πασιάς, 2006, σσ. 247–258).

Η Συνθήκη του Μάαστριχτ του 1992 αποτέλεσε τη σημαντικότερη θεσμική καμπή. Με τα άρθρα 126 και 127 διαχωρίστηκαν η γενική εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση, ενώ η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση ορίστηκε ως στόχος της κοινοτικής δράσης. Παράλληλα ενισχύθηκαν προγράμματα συνεργασίας, όπως το Socrates για τη γενική εκπαίδευση και το Leonardo da Vinci για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Πασιάς, 2006).

Τον Δεκέμβριο του 1995 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσίευσε τη Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση με τίτλο «Διδασκαλία και μάθηση: Προς την κοινωνία της γνώσης». Το κείμενο αυτό συνέδεσε σαφέστερα την εκπαίδευση με την οικονομική και κοινωνική συνοχή, τη δια βίου μάθηση και την προσαρμογή στις μεταβολές της κοινωνίας της γνώσης. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας το 2000 ενίσχυσε ακόμη περισσότερο αυτή τη σύνδεση, αναγνωρίζοντας την εκπαίδευση ως βασικό παράγοντα ανταγωνιστικότητας, απασχόλησης και κοινωνικής συνοχής (Αθανασάκου, 2022).

Η Συνθήκη της Λισσαβόνας υπογράφηκε στις 13 Δεκεμβρίου 2007 και τέθηκε σε ισχύ την 1η Δεκεμβρίου 2009. Το άρθρο 165 της Συνθήκης για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης προβλέπει ότι η Ένωση υποστηρίζει και συμπληρώνει τη δράση των κρατών-μελών, σεβόμενη πλήρως την ευθύνη τους για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Το ίδιο άρθρο αναγνωρίζει την «κοινωνική και εκπαιδευτική λειτουργία» του αθλητισμού και παρέχει θεσμική βάση για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασής του, χωρίς όμως να επιτρέπει την εναρμόνιση των εθνικών νομοθεσιών (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2012, άρθρο 165).

2. Αθλητισμός και Φυσική Αγωγή στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική.

Η Φυσική Αγωγή αποτελεί οργανικό μέρος της σχολικής εκπαίδευσης και προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες ευκαιρίες να αναπτύξουν κινητικές δεξιότητες, φυσική κατάσταση και θετικές στάσεις απέναντι στη διά βίου άσκηση. Η συμβολή της δεν περιορίζεται στη σωματική ανάπτυξη. Μέσα από τη συμμετοχή σε ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες καλλιεργούνται η συνεργασία, η τήρηση κανόνων, ο σεβασμός, το ευ αγωνίζεσθαι, η αυτορρύθμιση και η κοινωνική ένταξη (McLennan & Thompson, 2015).

Η κοινωνική και εκπαιδευτική αξία του αθλητισμού αναδείχθηκε συστηματικά στη Λευκή Βίβλο για τον Αθλητισμό του 2007, η οποία αποτέλεσε την πρώτη ολοκληρωμένη προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τον ρόλο του αθλητισμού στην υγεία, την εκπαίδευση, την κοινωνική ένταξη και την οικονομία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007). Την ίδια χρονιά, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, με το ψήφισμα της 13ης Νοεμβρίου 2007 για τον ρόλο του αθλητισμού στην εκπαίδευση, υπογράμμισε την ανάγκη ποιοτικής Φυσικής Αγωγής, επαρκούς διδακτικού χρόνου, κατάλληλων εγκαταστάσεων και συνεργασίας σχολείων με αθλητικούς φορείς (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2007). Σε ευρύτερο ευρωπαϊκό επίπεδο, ο Αναθεωρημένος Ευρωπαϊκός Χάρτης Αθλητισμού του Συμβουλίου της Ευρώπης επαναβεβαιώνει ότι η πρόσβαση στον αθλητισμό αποτελεί βασικό στοιχείο της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης και συνδέεται με τις αρχές της ισότητας, της ασφάλειας και της συμπερίληψης (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2021).

Οι Κατευθυντήριες Γραμμές της Ε.Ε. για τη σωματική άσκηση του 2008 τόνισαν ότι η αύξηση της σωματικής δραστηριότητας δεν αφορά μόνο τον αθλητισμό ή το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Χρειάζεται συνεργασία ανάμεσα στην εκπαίδευση, την υγεία, την τοπική αυτοδιοίκηση και τον σχεδιασμό των πόλεων, ώστε να υπάρχουν ασφαλείς χώροι άθλησης, πάρκα, πεζόδρομοι και ποδηλατόδρομοι που διευκολύνουν την καθημερινή κίνηση των πολιτών. Για τα παιδιά και τους/τις εφήβους οι ίδιες κατευθύνσεις πρότειναν περισσότερες ευκαιρίες άσκησης τόσο μέσα στο σχολικό πρόγραμμα όσο και μέσω εξωσχολικών δραστηριοτήτων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008). Η κατεύθυνση αυτή ενισχύθηκε με τη Σύσταση του Συμβουλίου της 26ης Νοεμβρίου 2013 για την προαγωγή της σωματικής δραστηριότητας που βελτιώνει την υγεία, η οποία αναγνωρίζει ότι η σχολική Φυσική Αγωγή μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό μέσο ενημέρωσης και ενεργοποίησης των νέων (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2013).

Η έκθεση του δικτύου Ευρυδίκη «Physical Education and Sport at School in Europe» κατέγραψε την κατάσταση της Φυσικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια και στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε τριάντα ευρωπαϊκές χώρες. Για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εξέτασε τους σκοπούς των Προγραμμάτων Σπουδών, τον συνιστώμενο διδακτικό χρόνο, την αξιολόγηση των μαθητών/τριών, τα προσόντα των εκπαιδευτικών, τις εξωσχολικές δραστηριότητες και τις σχεδιαζόμενες μεταρρυθμίσεις. Η έκθε-

ση ανέδειξε ότι, παρά την ευρεία αναγνώριση της αξίας του μαθήματος, εξακολουθούν να υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των κρατών ως προς τον χρόνο διδασκαλίας και τις συνθήκες εφαρμογής (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013).

Οι νεότερες κατευθύνσεις του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας συνιστούν για τα παιδιά και τους/τις εφήβους ηλικίας 5–17 ετών κατά μέσο όρο τουλάχιστον 60 λεπτά μέτριας έως έντονης σωματικής δραστηριότητας ημερησίως, κυρίως αερόβιας, και περιορισμό της καθιστικής συμπεριφοράς. Οι συστάσεις αυτές ενισχύουν την ανάγκη το σχολείο να λειτουργεί όχι μόνο ως χώρος διδασκαλίας κινητικών δεξιοτήτων, αλλά και ως βασικό περιβάλλον διαμόρφωσης σταθερών συνηθειών ενεργού ζωής (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2020).

Η ευρωπαϊκή συζήτηση δεν περιορίζεται πλέον μόνο στις ώρες του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, αλλά στρέφεται προς το ενεργό σχολείο, δηλαδή ένα σχολείο που προσφέρει ευκαιρίες κίνησης σε όλη τη διάρκεια της ημέρας. Στην προσέγγιση αυτή, η φυσική δραστηριότητα μπορεί να ενισχύεται με ενεργά διαλείμματα, σύντομες κινητικές παρεμβάσεις μέσα στο μάθημα, ασφαλή μετακίνηση με τα πόδια ή το ποδήλατο, σχολικές αθλητικές δράσεις και αξιοποίηση των αυλών και των κοινόχρηστων χώρων. Η Φυσική Αγωγή παραμένει ο βασικός παιδαγωγικός πυρήνας, αλλά δεν μπορεί από μόνη της, με τον περιορισμένο εβδομαδιαίο χρόνο που διαθέτει, να καλύψει τις ανάγκες των εφήβων για καθημερινή κίνηση (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2022).

Το ενεργό σχολείο προϋποθέτει μια συνολική κουλτούρα που αντιμετωπίζει την κίνηση ως μέρος της μάθησης και της σχολικής ζωής και όχι ως δραστηριότητα δευτερεύουσας σημασίας. Απαιτεί συνεργασία της διεύθυνσης, των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων, των μαθητικών κοινοτήτων, των οικογενειών και της τοπικής αυτοδιοίκησης. Παράλληλα, χρειάζεται να αποφεύγεται η λογική ότι οι δράσεις αφορούν μόνο τους/τις μαθητές/τριες που ήδη αγαπούν τον αθλητισμό. Η ουσία είναι να δημιουργούνται ασφαλείς και μη ανταγωνιστικές ευκαιρίες συμμετοχής για όλους και όλες, ιδιαίτερα για τους/τις εφήβους που έχουν χαμηλή φυσική κατάσταση, αναπηρία, αρνητικές προηγούμενες εμπειρίες ή μειωμένη αυτοπεποίθηση (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2022).

3. Η Φυσική Αγωγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Η Φυσική Αγωγή, ως έννοια, περιλαμβάνει οργανωμένες μορφές σωματικής άσκησης που αποβλέπουν στην ισόρροπη σωματική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Στο νεοελληνικό κράτος το μάθημα εμφανίζεται ήδη στα πρώτα νομοθετικά κείμενα για τα Ελληνικά σχολεία και τα Γυμνάσια. Κατά τον 19ο αιώνα η διδασκαλία της Γυμναστικής οργανώθηκε σταδιακά, ενώ η συμβολή του Ιωάννη Φωκιανού υπήρξε καθοριστική για τη συστηματικότερη παρουσία του μαθήματος στη μέση εκπαίδευση. Για μεγάλο χρονικό διάστημα κυριάρχησαν τυποποιημένες γυμναστικές α-

σκήσεις και συστήματα διδασκαλίας που έδιναν έμφαση στην πειθαρχία και στην ομοιόμορφη εκτέλεση (Ντάνης, 2013).

Σημαντική προσπάθεια αναμόρφωσης πραγματοποιήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1990 με τη σύνταξη Αναλυτικών Προγραμμάτων για το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Τα προγράμματα αυτά επιχείρησαν να διαμορφώσουν ενιαία φιλοσοφία, αλλά παρέμειναν σε μεγάλο βαθμό αθλητοκεντρικά, καθώς έδιναν προτεραιότητα στην εκμάθηση αθλητικών και κινητικών δεξιοτήτων. Παράλληλα, αναγνώριζαν στόχους που αφορούσαν την υγεία, την κοινωνικοποίηση, την αυτοεκτίμηση και την απόκτηση βασικών γνώσεων για την άσκηση (Λάμπρου, 2016).

Με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2003, σκοπός της Φυσικής Αγωγής ορίστηκε η κατά προτεραιότητα συμβολή στη σωματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών και, παράλληλα, στην ψυχική και πνευματική καλλιέργεια και στην αρμονική ένταξή τους στην κοινωνία. Οι επιμέρους στόχοι διακρίνονταν σε σωματικούς, συναισθηματικούς και γνωστικούς, ενώ δινόταν έμφαση στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, φυσικών ικανοτήτων και γνώσεων σχετικών με τον αθλητισμό και τη διά βίου άσκηση (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003).

4. Ενσωμάτωση των ευρωπαϊκών κατευθύνσεων στα Προγράμματα Σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι Κατευθυντήριες Γραμμές της Ε.Ε. για τη σωματική άσκηση του 2008 αναφέρουν ότι τα παιδιά και οι νέοι χρειάζονται καθημερινές ευκαιρίες συμμετοχής σε παιχνίδι, άσκηση και αθλητικές δραστηριότητες. Προτείνουν την αύξηση της σωματικής δραστηριότητας μέσα και έξω από το σχολικό πρόγραμμα, την αξιοποίηση δραστηριοτήτων μετά το σχολείο, την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη συνεργασία μεταξύ σχολείων, οικογενειών, τοπικών αρχών και αθλητικών οργανώσεων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008).

Η σχέση των ευρωπαϊκών κατευθύνσεων με την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να εξετάζεται με βάση την αρχή της επικουρικότητας. Η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν επιβάλλει ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών ούτε υποχρεώνει τα κράτη-μέλη να εναρμονίσουν τη νομοθεσία τους στον τομέα της εκπαίδευσης. Μπορεί, όμως, να υποστηρίξει τη συνεργασία, να διατυπώνει συστάσεις, να χρηματοδοτεί δράσεις και να διευκολύνει την ανταλλαγή καλών πρακτικών. Συνεπώς, η Ελλάδα καλείται να λαμβάνει υπόψη τις κοινές ευρωπαϊκές κατευθύνσεις και να τις προσαρμόζει στις ανάγκες και στα χαρακτηριστικά του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2012).

Το 2023 δημοσιεύθηκαν νέα Προγράμματα Σπουδών για τη Φυσική Αγωγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: για τις Α', Β' και Γ' τάξεις του Γυμνασίου με την Υ.Α. 4293/Δ2/2023 (ΦΕΚ 203/Β/19-1-2023) και για τις Α', Β' και Γ' τάξεις του Γενικού

Λυκείου με την Υ.Α. 33184/Δ2/2023 (ΦΕΚ 2051/Β/31-3-2023). Στα δύο κείμενα η Φυσική Αγωγή συνδέεται άμεσα με τη διά βίου φυσική δραστηριότητα, την υγεία, την ποιότητα ζωής και την κοινωνική ευημερία. Παράλληλα εισάγεται με σαφήνεια η έννοια του φυσικού γραμματισμού, δηλαδή η ανάπτυξη κινήτρων, αυτοπεποίθησης, κινητικών ικανοτήτων, γνώσεων και υπεύθυνης στάσης που επιτρέπουν στο άτομο να παραμένει σωματικά δραστήριο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2023a, 2023b).

Οι βασικοί σκοποί των νέων Προγραμμάτων Σπουδών οργανώνονται σε τέσσερις αλληλοσυμπληρούμενες διαστάσεις. Η κινητική διάσταση αφορά την ανάπτυξη αθλητικών και κινητικών δεξιοτήτων χρήσιμων για τη διά βίου άσκηση. Η γνωστική διάσταση αφορά την κατανόηση και εφαρμογή γνώσεων σχετικών με την άσκηση, την υγεία και τη φυσική κατάσταση. Η βιωματική και συμπεριφορική διάσταση στοχεύει στη συστηματική συμμετοχή σε σωματικές δραστηριότητες και στη διατήρηση κατάλληλου επιπέδου φυσικής κατάστασης. Τέλος, η ηθική, κοινωνική και συναισθηματική διάσταση δίνει έμφαση στην υπεύθυνη συμπεριφορά, στον σεβασμό της διαφορετικότητας, στη συνεργασία και στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2023a, 2023b).

Η σύγκριση δείχνει ότι τα νέα ελληνικά Προγράμματα Σπουδών ενσωματώνουν σε σημαντικό βαθμό τις βασικές ευρωπαϊκές και διεθνείς κατευθύνσεις: μετατοπίζουν το κέντρο βάρους από την αποκλειστική εκμάθηση αθλητικών τεχνικών προς τη φυσική δραστηριότητα για την υγεία, τον φυσικό γραμματισμό, τη συμπερίληψη και τη διά βίου συμμετοχή. Ωστόσο, η θεσμική ενσωμάτωση μιας κατεύθυνσης στο Πρόγραμμα Σπουδών δεν εξασφαλίζει από μόνη της την εφαρμογή της. Απαιτούνται επαρκής διδακτικός χρόνος, κατάλληλες και ασφαλείς εγκαταστάσεις, σύγχρονος εξοπλισμός, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και συστηματική αξιολόγηση της εφαρμογής των νέων στόχων (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2023a, 2023b).

Η μετάβαση από τη θεσμική πρόβλεψη στη σχολική πράξη αποτελεί το πιο απαιτητικό στάδιο κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Ένα Πρόγραμμα Σπουδών μπορεί να περιγράφει σύγχρονους στόχους, αλλά η εφαρμογή τους επηρεάζεται από τον πραγματικό διδακτικό χρόνο, τον αριθμό των μαθητών/τριών, την κατάσταση των εγκαταστάσεων, τις καιρικές συνθήκες, τον διαθέσιμο εξοπλισμό και τη θέση που κατέχει το μάθημα στη σχολική κουλτούρα. Σε αρκετές σχολικές μονάδες η έλλειψη κλειστού γυμναστηρίου, η ακαταλληλότητα της αυλής ή η ταυτόχρονη χρήση των χώρων από περισσότερα τμήματα περιορίζουν αντικειμενικά τις επιλογές του/της εκπαιδευτικού. Στις συνθήκες αυτές, ακόμη και ένα καλά σχεδιασμένο Πρόγραμμα Σπουδών κινδυνεύει να εφαρμοστεί αποσπασματικά.

Απαιτείται, επομένως, ένα σταθερό πλαίσιο υποστήριξης και όχι μόνο η δημοσίευση νέων κανονιστικών κειμένων. Η επιμόρφωση χρειάζεται να είναι πρακτική και συνεχής, με παραδείγματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αξιολόγησης της προόδου, συμπερίληψης και σύνδεσης της άσκησης με την καθημερινή ζωή. Παράλληλα, η

σχολική μονάδα οφείλει να εντάσσει τη φυσική δραστηριότητα στον ετήσιο προγραμματισμό της, να αξιοποιεί συνεργασίες με την κοινότητα και να παρακολουθεί κατά πόσο συμμετέχουν όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες. Η επιτυχία δεν πρέπει να κρίνεται μόνο από τη διοργάνωση αθλητικών εκδηλώσεων, αλλά από το αν μεταβάλλονται σταδιακά οι στάσεις, οι συνήθειες και η αυτοπεποίθηση των εφήβων απέναντι στην κίνηση.

Η εφαρμογή των νέων κατευθύνσεων είναι πιθανό να συναντήσει δυσκολίες και αντιστάσεις, όπως συμβαίνει συνήθως όταν ζητείται αλλαγή παγιωμένων διδακτικών πρακτικών. Η αντίσταση μπορεί να προέρχεται από την ανασφάλεια απέναντι σε νέες μεθόδους, την περιορισμένη εξοικείωση με τα ψηφιακά εργαλεία, τον αυξημένο χρόνο προετοιμασίας, αλλά και από μαθητές/τριες που έχουν συνηθίσει να αντιμετωπίζουν τη Φυσική Αγωγή είτε ως ελεύθερη ώρα είτε ως αποκλειστικά αγωνιστική δραστηριότητα. Για τον λόγο αυτό, η αλλαγή δεν μπορεί να επιβληθεί μόνο με εγκυκλίους και νέα κείμενα. Προϋποθέτει έγκαιρη προετοιμασία, σταδιακή εφαρμογή, συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ανταλλαγή καλών πρακτικών και ουσιαστική στήριξη από τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Η προετοιμασία αυτή είναι απαραίτητη, ώστε οι νέες απαιτήσεις να μη βιωθούν ως μια ακόμη πρόσθετη υποχρέωση, αλλά ως ευκαιρία ανανέωσης του μαθήματος (Fullan, 2016).

Στην προσπάθεια αυτή μπορεί να συμβάλει και η αξιοποίηση του πλαισίου TRACK, το οποίο συνδέει τη γνώση του αντικειμένου, την παιδαγωγική γνώση και την τεχνολογική γνώση (Mishra & Koehler, 2006). Ψηφιακά εργαλεία, όπως εφαρμογές καταγραφής βημάτων και φυσικής δραστηριότητας, σύντομα εκπαιδευτικά βίντεο, ηλεκτρονικά ημερολόγια άσκησης, ψηφιακά κουίζ ή ατομικοί φάκελοι προόδου, μπορούν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να παρακολουθούν την προσπάθειά τους, να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους και να κατανοούν τη σχέση της κίνησης με την υγεία. Η χρήση τους, ωστόσο, πρέπει να είναι στοχευμένη και να μην αυξάνει τον χρόνο αδράνειας μπροστά σε μια οθόνη. Το ζητούμενο δεν είναι απλώς η εισαγωγή περισσότερης τεχνολογίας στο μάθημα, αλλά η καλλιέργεια μιας σταθερής θετικής στάσης απέναντι στην κίνηση, ώστε οι μαθητές/τριες να επιλέγουν τη φυσική δραστηριότητα και έξω από το σχολείο και να τη διατηρούν ως στοιχείο της καθημερινής τους ζωής.

5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η τακτική σωματική δραστηριότητα έχει τεκμηριωμένη θετική επίδραση στη σωματική και ψυχική υγεία, στη φυσική κατάσταση, στη διαχείριση του σωματικού βάρους και στην ποιότητα ζωής. Για τον λόγο αυτό, η διά βίου άσκηση αποτελεί βασικό σκοπό της σύγχρονης Φυσικής Αγωγής. Το σχολικό μάθημα μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση θετικών συννηθειών, ιδιαίτερα για τους/τις μαθητές/τριες που δεν έχουν πρόσβαση σε οργανωμένες αθλητικές δραστηριότητες εκτός σχολείου (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2020).

Η σοβαρότητα του προβλήματος έχει καταγραφεί και σε ελληνικές έρευνες. Οι Hasapidou et al. (2017), στο πλαίσιο της Πρωτοβουλίας Επιτήρησης της Παιδικής Παχυσαρκίας του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, μελέτησαν εθνικά αντιπροσωπευτικό δείγμα 5.231 παιδιών ηλικίας 7 και 9 ετών. Η κοιλιακή παχυσαρκία καταγράφηκε περίπου στο ένα τέταρτο των 7χρονων αγοριών και κοριτσιών, ενώ στα 9χρονα παιδιά έφτανε στο 33,2% των αγοριών και στο 28,2% των κοριτσιών. Οι ερευνητές επισημάναν ότι τα ποσοστά συγκαταλέγονταν στα υψηλότερα διεθνώς και ότι η κοιλιακή παχυσαρκία ήταν συχνότερη στα αγόρια μεγαλύτερης ηλικίας και, σε αρκετές κατηγορίες, στα παιδιά που ζούσαν στην Αθήνα. Παρότι η έρευνα αφορά ηλικίες πριν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα ευρήματα έχουν ιδιαίτερη σημασία, επειδή δείχνουν ότι οι δυσμενείς συνθήκες και οι σχετικοί κίνδυνοι έχουν ήδη διαμορφωθεί πριν από την είσοδο στο Γυμνάσιο. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν ξεκινά, συνεπώς, από μηδενική βάση, αλλά καλείται να αναστρέψει ή τουλάχιστον να περιορίσει τάσεις που έχουν παγιωθεί από την παιδική ηλικία.

Η ανάγκη αυτή είναι ιδιαίτερα έντονη στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα συγκριτικά στοιχεία, το 2022 το 28% των 15χρονων στην Ελλάδα ήταν υπέρβαρο ή παχύσαρκο, έναντι 21% κατά μέσο όρο στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ενώ μόνο το 12% ανέφερε ότι πραγματοποιούσε τουλάχιστον 60 λεπτά σωματικής δραστηριότητας καθημερινά, ποσοστό χαμηλότερο από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο του 15%. Τα δεδομένα αυτά δεν επιτρέπουν απλουστευτικές αιτιώδεις συνδέσεις, επιβεβαιώνουν όμως ότι η ενίσχυση της φυσικής δραστηριότητας των εφήβων αποτελεί σοβαρή εκπαιδευτική και κοινωνική ανάγκη (OECD & European Observatory on Health Systems and Policies, 2025, σ. 5).

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών του Γυμνασίου και του Γενικού Λυκείου κινούνται προς τη σωστή κατεύθυνση, καθώς συνδέουν τη Φυσική Αγωγή με την υγεία, τον φυσικό γραμματισμό, την προσωπική ευθύνη και την κοινωνική ευημερία. Η εφαρμογή τους, όμως, προϋποθέτει αλλαγή της διδακτικής πρακτικής. Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής χρειάζεται να μην περιορίζονται στην εξάσκηση αθλητικών τεχνικών, αλλά να θέτουν σαφείς μαθησιακούς στόχους, να διαφοροποιούν τις δραστηριότητες, να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών και να συνδέουν τη γνώση με καθημερινές επιλογές υγείας και άσκησης.

Για την ουσιαστική εφαρμογή των ευρωπαϊκών κατευθύνσεων απαιτείται σταθερός και μακροπρόθεσμος σχεδιασμός. Χρειάζονται συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα νέα Προγράμματα Σπουδών, αναβάθμιση των σχολικών αθλητικών εγκαταστάσεων, εξασφάλιση κατάλληλου εξοπλισμού, υποστήριξη εξωσχολικών δράσεων και συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση, τις οικογένειες και αξιόπιστους αθλητικούς φορείς. Παράλληλα, είναι αναγκαία η παρακολούθηση της πραγματικής εφαρμογής του Προγράμματος Σπουδών, ώστε η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική να μη μένει στο επίπεδο των διακηρύξεων, αλλά να μετατρέπεται σε καθημερινή εκ

Whitehead, M. (Ed.). (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.

παιδευτική πράξη.

Συμπερασματικά, η Ελλάδα έχει πραγματοποιήσει ουσιαστικά βήματα ενσωμάτωσης των ευρωπαϊκών και διεθνών κατευθύνσεων στα Προγράμματα Σπουδών της Φυσικής Αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το επόμενο και δυσκολότερο βήμα είναι η συνεπής εφαρμογή τους στο σχολείο. Η επιτυχία θα κριθεί από το κατά πόσο το μάθημα θα βοηθήσει πραγματικά τους/τις εφήβους να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και σταθερά κίνητρα για μια δραστήρια και υγιή ζωή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Athanasakou, P. (2022). Evropaiki ekpaideftiki politiki kai i prospatheia enta-xis tis Elladas se afti. *Keimena Paideias*, (3). <https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.26727>
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126–131.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2013). Physical education and sport at school in Europe. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2038d34a-3adf-421e-9780-63d2968c08c5>
- Evropaiki Enosi. (2012). Enopoiimeni apodosi tis Synthikis gia ti leitourgia tis Evropaikis Enosis: Arthro 165. Episimi Efimerida tis Evropaikis Enosis, C 326. https://eur-lex.europa.eu/eli/treaty/tfeu_2012/art_165/oj
- Evropaiki Epitropi. (2007). Lefki Vivlos gia ton Athlitismo [COM(2007) 391 te-liko]. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52007DC0391>
- Evropaiki Epitropi. (2008). Katefthyntiries grammes tis EE gia ti somatiki a-skisi: Synistomenes politikes draseis gia tin ypostirixi tis somatikis askisis gia ti veltiosi tis ygeias. https://ec.europa.eu/assets/eac/sport/library/policy_documents/eu-physical-activity-guidelines-2008_el.pdf
- Evropaiko Koinovoulío. (2007). Psifisma tis 13is Noemvriou 2007 schetika me ton rolo tou athlismou stin ekpaidefsi (2007/2086(INI)). Episimi Efimerida tis Evropaikis Enosis, C 282E, 131–138. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52007IP0503>
- Fullan, M. (2016). The new meaning of educational change (5th ed.). Teachers College Press.

- Hassapidou, M., Tzotzas, T., Makri, E., Pagkalos, I., Kaklamanos, I., Kapantais, E., Abrahamian, A., Polymeris, A., & Tziomalos, K. (2017). Prevalence and geographic variation of abdominal obesity in 7- and 9-year-old children in Greece: World Health Organization Childhood Obesity Surveillance Initiative 2010. *BMC Public Health*, 17(1), Article 126. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4061-x>
- Lamprou, Ch. (2016). *Programmata Spoudon Fysikis Agogis: Analytika Programmata Fysikis Agogis Dimotikou kai Gymnasiou kai Proptychiaka Programmata Spoudon ton Tmimatou Epistimis Fysikis Agogis kai Athlitismou. Kritiki kai sygkritiki theorisi kata ti chroniki periodo 1983–2008*. Ekdoseis Grigori.
- McLennan, N., & Thompson, J. (2015). Quality physical education (QPE): Guidelines for policy-makers. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231101>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Ntanis, S. (2013). *I fysiki agogi sti vasiki ekpaidefsi stin Ellada (1827–1912) [Didaktoriki diatrivi, Dimokriteio Panepistimio Thrakis]*. Ethniko Archeio Didaktorikon Diatrivon. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/37581>
- OECD & European Observatory on Health Systems and Policies. (2025). *Greece: Country Health Profile 2025*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/2025/12/country-health-profile-2025-country-notes_7e72146d/greece_71e37e79.html
- Pagkosmios Organismos Ygeias. (2020). WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>
- Pagkosmios Organismos Ygeias. (2022). Promoting physical activity through schools: Policy brief. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049567>
- Pasias, G. (2006). *Evropaiki Enosi kai ekpaidefsi (Tomoi A'–V')*. Gutenberg.
- Symvoulío tis Evropais Enosis. (2013). *Systasi tis 26is Noemvriou 2013 gia tin proagogi tis somatikis drastiriotitas pou velitionei tin ygeia se olous tous tomeis (2013/C 354/01)*. Episimi Efimerida tis Evropais Enosis, C 354, 1–5. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:32013H1204\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:32013H1204(01))
- Symvoulío tis Evropis. (2021). *Revised European Sports Charter: Recommendation CM/Rec(2021)5*.

https://search.coe.int/cm/pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680a42107

Ypourgeo Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton. (2003). Diathematiko Eniaio Plai-sio Programmaton Spoudon kai Analytiko Programma Spoudon Fysikis Agogis (FEK 304/V/13-3-2003).

Ypourgeo Paideias kai Thriskevmaton. (2023a). Programma Spoudon tou mathimatos tis Fysikis Agogis ton A', V' kai G' taxeon Gymnasiou (Y.A. 4293/D2/2023, FEK 203/V/19-1-2023). <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterothmia-ekpaideuse/ya-4293-d2-2023.html>

Ypourgeo Paideias kai Thriskevmaton. (2023b). Programma Spoudon tou mathimatos tis Fysikis Agogis ton A', V' kai G' taxeon Genikou Lykeiou (Y.A. 33184/D2/2023, FEK 2051/V/31-3-2023). <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterothmia-ekpaideuse/ya-33184-d2-2023.html>

Ηθικά ζητήματα και προκλήσεις από την ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην Εκπαίδευση

Αιμιλιανός Ευαγγελινός, MSc., Υποψ. Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου,

Περίληψη

Η ραγδαία ανάπτυξη της Τεχνητής Νοημοσύνης (TN) μετασχηματίζει το εκπαιδευτικό οικοσύστημα, δημιουργώντας νέες δυνατότητες αλλά και σημαντικές ηθικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές προκλήσεις. Η παρούσα εργασία διερευνά τις επιπτώσεις της ενσωμάτωσης της TN στην εκπαίδευση, εστιάζοντας τόσο στις ευκαιρίες που προσφέρει όσο και στα ζητήματα που ανακύπτουν από τη χρήση της. Μέσα από ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας αναλύονται οι εφαρμογές της TN στην εξατομικευμένη μάθηση, στην υποστήριξη μαθητών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στη βελτίωση της αξιολόγησης και στην ενίσχυση του ψηφιακού μετασχηματισμού της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, εξετάζονται κρίσιμα ζητήματα, όπως η προστασία των προσωπικών δεδομένων, οι αλγοριθμικές μεροληψίες, η διαφάνεια και η λογοδοσία των συστημάτων, η ψηφιακή ισότητα, η υπερβολική εξάρτηση από τις τεχνολογίες TN και οι κίνδυνοι κατάχρησής τους. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον αναβαθμισμένο ρόλο του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγού, εμπνευστή, κριτικού αξιολογητή των ψηφιακών εργαλείων και φορέα ψηφιακής παιδείας και ηθικών αξιών. Τέλος, παρουσιάζονται ενδεικτικές καλές πρακτικές από τη διεθνή και ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και διατυπώνονται προτάσεις πολιτικής και παιδαγωγικής πρακτικής για την υπεύθυνη, διαφανή και ανθρωποκεντρική αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, Εκπαίδευση, Ηθική της Τεχνητής Νοημοσύνης, Ψηφιακή Παιδεία, Εκπαιδευτική Πολιτική

Abstract

The rapid advancement of Artificial Intelligence (AI) is transforming educational systems by creating new opportunities while simultaneously raising significant ethical, pedagogical, and social challenges. This paper examines the implications of integrating AI into education, highlighting both its potential benefits and the concerns associated with its adoption. Drawing upon Greek and international literature, the study explores AI applications in personalized learning, support for students with diverse educational needs, assessment enhancement, and the digital transformation of educational institutions. At the same time, it discusses critical issues including data privacy, algorithmic bias, transparency and accountability of AI systems, digital equity, excessive reliance on AI technologies, and the risks associated with their misuse. Particular emphasis is placed on the evolving role of teachers as facilitators, mentors, critical evaluators of AI-based educational tools, and promoters of digital literacy and ethical values. Finally, the paper presents representative examples of good practices from both international and Greek educational contexts and proposes policy and pedagogical recom-

mendations aimed at ensuring the responsible, transparent, and human-centered integration of Artificial Intelligence into education.

Key-words: Artificial Intelligence, Education, AI Ethics, Digital Literacy, Educational Policy

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση του 21ου αιώνα χαρακτηρίζεται από συνεχείς κοινωνικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές αλλαγές, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η διδασκαλία και η μάθηση. Η ψηφιοποίηση της κοινωνίας, η εξάπλωση των κοινωνικών δικτύων και η ανάπτυξη νέων τεχνολογιών έχουν δημιουργήσει νέες συνθήκες στην εκπαιδευτική διαδικασία, προσφέροντας δυνατότητες αλλά και προκλήσεις για μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η **Τεχνητή Νοημοσύνη (TN)** αναδύεται ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες ψηφιακού μετασχηματισμού. Εφαρμογές TN χρησιμοποιούνται ήδη διεθνώς για την εξατομίκευση της διδασκαλίας, τη δημιουργία προσαρμοστικών μαθησιακών περιβαλλόντων, την αυτόματη αξιολόγηση και την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Παράλληλα, εργαλεία TN εντάσσονται σε εκπαιδευτικές πλατφόρμες και εφαρμογές που υπόσχονται να ενισχύσουν τη συμμετοχικότητα και τη συμπεριληπτικότητα της μάθησης.

Ωστόσο, η ραγδαία διείσδυση της TN στην εκπαίδευση συνοδεύεται από σημαντικά **ηθικά και παιδαγωγικά ερωτήματα**:

- Πώς διασφαλίζεται η προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών;
- Με ποιον τρόπο αποφεύγονται οι αλγοριθμικές μεροληψίες που ενδέχεται να ενισχύσουν τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες;
- Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε ένα περιβάλλον όπου η μάθηση καθοδηγείται από «έξυπνα» συστήματα;
- Ποιες είναι οι ψυχοκοινωνικές συνέπειες για τους μαθητές που εκτίθενται καθημερινά σε τεχνολογίες TN;

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να διερευνήσει τα **ηθικά ζητήματα και τις προκλήσεις** που αναδύονται από την ενσωμάτωση της TN στην εκπαιδευτική πράξη. Μέσα από ανάλυση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, καθώς και από παραδείγματα καλών πρακτικών, επιχειρείται να αναδειχθούν τόσο οι δυνατότητες όσο και οι κίνδυνοι, με στόχο την υπεύθυνη και κριτική αξιοποίηση της TN.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

Η έννοια της **Τεχνητής Νοημοσύνης (TN)** αναφέρεται στην ικανότητα των υπολογιστικών συστημάτων να εκτελούν λειτουργίες που μέχρι πρόσφατα θεωρούνταν αποκλειστικά ανθρώπινες, όπως η μάθηση, η λήψη αποφάσεων, η επεξεργασία φυσικής

γλώσσας και η αναγνώριση προτύπων. Στο πεδίο της εκπαίδευσης, η ΤΝ δεν αφορά μόνο τεχνικές λύσεις, αλλά μετασχηματίζει τον ίδιο τον τρόπο οργάνωσης της μάθησης και της διδασκαλίας.

Διεθνώς, η χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση έχει πάρει διάφορες μορφές:

- **Προσαρμοστικά συστήματα μάθησης (adaptive learning systems)**, τα οποία προσαρμόζουν το μαθησιακό υλικό στις ανάγκες και στο επίπεδο κάθε μαθητή.
- **Εικονικοί βοηθοί μάθησης**, που παρέχουν υποστήριξη και ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο.
- **Συστήματα αυτόματης αξιολόγησης**, που επιτρέπουν την ταχεία και αντικειμενική αποτίμηση της επίδοσης των μαθητών.
- **Αναλυτικά μάθησης (learning analytics)**, που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τις μαθησιακές συμπεριφορές και να σχεδιάσουν στοχευμένες παρεμβάσεις.

Η διεθνής βιβλιογραφία (OECD, UNESCO, European Commission, 2021–2024) τονίζει ότι η ΤΝ μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της **συμπεριληπτικότητας**, της **εξατομίκευσης** και της **αποτελεσματικότητας** της διδασκαλίας. Παράλληλα, επισημαίνεται ότι η ΤΝ δεν πρέπει να θεωρείται υποκατάστατο του εκπαιδευτικού, αλλά **εργαλείο ενδυνάμωσης** που διευρύνει τις δυνατότητές του.

Σύμφωνα με τους **Holmes, Bialik και Fadel (2019)**, η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην εξατομίκευση της μάθησης και στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας, υπό την προϋπόθεση ότι αξιοποιείται ως εργαλείο υποστήριξης και όχι ως υποκατάστατο του εκπαιδευτικού. Αντίστοιχα, οι **Luckin et al. (2016)** υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματική ενσωμάτωση της ΤΝ προϋποθέτει τη συνεργασία ανθρώπου και τεχνολογίας, με τον εκπαιδευτικό να διατηρεί τον κεντρικό παιδαγωγικό του ρόλο.

Στην Ελλάδα, η συζήτηση για την ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση έχει ενταθεί τα τελευταία χρόνια. Εκπαιδευτικά προγράμματα και πιλοτικές δράσεις έχουν ξεκινήσει σε επίπεδο σχολικών μονάδων, με έμφαση στην εξοικείωση μαθητών και εκπαιδευτικών με ψηφιακά εργαλεία, την αξιοποίηση πλατφορμών τηλεεκπαίδευσης και την καλλιέργεια δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού. Ωστόσο, τα ζητήματα **ηθικής, ασφάλειας δεδομένων και ψηφιακής ισότητας** βρίσκονται ακόμη σε πρώιμο στάδιο θεσμικής διαχείρισης.

Συνοψίζοντας, το θεωρητικό πλαίσιο αναδεικνύει τη διττή φύση της ΤΝ στην εκπαίδευση: από τη μία πλευρά, υπόσχεται μια πιο εξατομικευμένη και δίκαιη μαθησιακή εμπειρία· από την άλλη, δημιουργεί νέα ερωτήματα που σχετίζονται με την ηθική, την παιδαγωγική και την κοινωνική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

3. Ευκαιρίες από την ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση

Η είσοδος της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση προσφέρει μια σειρά από **νέες δυνατότητες και ευκαιρίες** που μπορούν να ενισχύσουν ουσιαστικά τη μαθησιακή διαδικασία και να υποστηρίξουν τον εκπαιδευτικό στο έργο του.

Εξατομικευμένη και προσαρμοστική μάθηση

Τα συστήματα προσαρμοστικής μάθησης μπορούν να αναγνωρίσουν τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις αδυναμίες κάθε μαθητή και να προσαρμόσουν το μαθησιακό υλικό ανάλογα. Έτσι, κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να προχωρά με τον δικό του ρυθμό, λαμβάνοντας εξατομικευμένη ανατροφοδότηση.

Υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Η ΤΝ μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο για την **ενισχυτική διδασκαλία** και τη στήριξη μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Εφαρμογές αναγνώρισης ομιλίας, λογισμικά ανάγνωσης/γραφής και προσαρμοστικές πλατφόρμες μπορούν να ενισχύσουν την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Βελτίωση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης

Η ΤΝ παρέχει στους εκπαιδευτικούς εργαλεία που τους βοηθούν να αναλύουν δεδομένα μάθησης (learning analytics), να εντοπίζουν μοτίβα στην επίδοση των μαθητών και να σχεδιάζουν στοχευμένες παρεμβάσεις. Παράλληλα, τα συστήματα αυτόματης αξιολόγησης μειώνουν τον φόρτο εργασίας και δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επικεντρωθεί περισσότερο σε παιδαγωγικά και δημιουργικά καθήκοντα.

Πρώθηση συνεργατικής και βιωματικής μάθησης

Η χρήση έξυπνων εργαλείων και εικονικών περιβαλλόντων μάθησης μπορεί να ενισχύσει τη συνεργατική μάθηση, να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και να καλλιεργήσει δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως η δημιουργικότητα, η επίλυση προβλημάτων και η κριτική σκέψη.

Υποστήριξη του ψηφιακού μετασχηματισμού του σχολείου

Η ΤΝ συνδέεται άμεσα με την προοπτική ενός **σύγχρονου, ψηφιακά ώριμου σχολείου**, το οποίο αξιοποιεί την τεχνολογία όχι ως αυτοσκοπό αλλά ως μέσο ενδυνάμωσης της μάθησης και της συμπερίληψης. Έτσι, το σχολείο ανταποκρίνεται καλύτερα στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας.

4. Ηθικά ζητήματα και προκλήσεις από την ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση

Η ραγδαία ανάπτυξη της Τεχνητής Νοημοσύνης (TN) στην εκπαίδευση δημιουργεί ένα νέο τοπίο με διπλή όψη: από τη μία υπόσχεται καλύτερη πρόσβαση στη γνώση και εξατομίκευση, ενώ από την άλλη φέρνει στο προσκήνιο **ηθικά διλήμματα, ανισότητες και κοινωνικές εντάσεις**. Η συζήτηση για την TN στην εκπαίδευση δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στις τεχνικές δυνατότητές της, αλλά οφείλει να αναδεικνύει και τα όρια, τις παγίδες και τις προκλήσεις που τη συνοδεύουν.

Προστασία προσωπικών δεδομένων και ιδιωτικότητας

Η αξιοποίηση της TN προϋποθέτει την ανάλυση μεγάλου όγκου δεδομένων που παράγονται καθημερινά στη μαθησιακή διαδικασία: επιδόσεις, απαντήσεις σε τεστ, ακόμη και αλληλεπιδράσεις σε διαδικτυακές πλατφόρμες. Τα δεδομένα αυτά συνθέτουν ένα **εκπαιδευτικό προφίλ** για κάθε μαθητή, το οποίο μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, αλλά ταυτόχρονα εγκυμονεί κινδύνους για την ιδιωτικότητα.

Η έλλειψη σαφών κανόνων σχετικά με το **ποιος έχει πρόσβαση στα δεδομένα**, πώς αποθηκεύονται και για πόσο χρόνο, ενδέχεται να οδηγήσει σε καταχρηστικές πρακτικές. Επιπλέον, σε περιβάλλοντα όπου δραστηριοποιούνται ιδιωτικές εταιρείες τεχνολογίας, τίθενται ερωτήματα για τη **χρήση των δεδομένων για εμπορικούς σκοπούς**. Ο Γενικός Κανονισμός για την Προστασία Δεδομένων (GDPR) στην Ε.Ε. παρέχει ένα πλαίσιο, ωστόσο η εφαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον παραμένει δύσκολη και συχνά ασαφής.

Η **UNESCO (2023)** και η **Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2019)** επισημαίνουν ότι η προστασία των προσωπικών δεδομένων, η διαφάνεια και η ανθρώπινη εποπτεία αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την υπεύθυνη αξιοποίηση της TN στην εκπαίδευση.

Αλγοριθμικές μεροληψίες και διεύρυνση ανισοτήτων

Οι αλγόριθμοι της TN μαθαίνουν από δεδομένα τα οποία φέρουν τα ίχνη των κοινωνικών προκαταλήψεων. Αυτό σημαίνει ότι ένα σύστημα μπορεί να αναπαράγει ή και να ενισχύσει υπάρχουσες ανισότητες. Παραδείγματος χάριν, μια πλατφόρμα που «μαθαίνει» κυρίως από δεδομένα υψηλών επιδόσεων μπορεί να υποτιμήσει τις δυνατότητες μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Με τον τρόπο αυτό, αντί η TN να λειτουργήσει ως εργαλείο συμπερίληψης, μπορεί να καταλήξει να **αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες**. Το φαινόμενο αυτό έχει επισημανθεί από διεθνείς οργανισμούς όπως η UNESCO (2023), οι οποίοι υπογραμμίζουν ότι οι μεροληψίες στους αλγορίθμους αποτελούν σοβαρό εμπόδιο για την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση.

Επιπλέον, οι **Kasneci et al. (2023)** υπογραμμίζουν ότι τα σύγχρονα γλωσσικά μοντέλα ενδέχεται να αναπαράγουν προκαταλήψεις και ανακρίβειες, γεγονός που καθιστά αναγκαία την κριτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων τους από τους εκπαιδευτικούς.

Διαφάνεια, Εξηγήσιμη Τεχνητή Νοημοσύνη (Explainable AI) και Λογοδοσία

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που συνοδεύουν την ΤΝ είναι το λεγόμενο **“black box effect”**: οι αποφάσεις των συστημάτων λαμβάνονται με τρόπους που ούτε οι χρήστες ούτε πολλές φορές οι δημιουργοί τους μπορούν να εξηγήσουν πλήρως. Στην εκπαίδευση, αυτό μεταφράζεται σε δυσκολία κατανόησης του γιατί ένας μαθητής έλαβε μια συγκεκριμένη αξιολόγηση ή γιατί προτάθηκε ένα συγκεκριμένο μαθησιακό μονοπάτι.

Η **έλλειψη διαφάνειας** υπονομεύει την εμπιστοσύνη των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών. Γι’ αυτό, η ανάπτυξη **εξηγήσιμης ΤΝ (explainable AI)** και η θέσπιση μηχανισμών λογοδοσίας αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την εκπαιδευτική αξιοποίηση της τεχνολογίας.

Ψηφιακή Ισότητα και κίνδυνος αποκλεισμού

Η ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση απαιτεί ψηφιακές υποδομές, σύγχρονο εξοπλισμό και αξιόπιστη σύνδεση στο διαδίκτυο. Στην πραγματικότητα, πολλά σχολεία – ιδιαίτερα στην περιφέρεια ή σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες – δεν διαθέτουν τις απαραίτητες υποδομές. Αυτό οδηγεί σε έναν **νέο ψηφιακό αποκλεισμό**, όπου μαθητές χωρίς πρόσβαση σε σύγχρονα εργαλεία μένουν πίσω.

Η **ψηφιακή ισότητα** δεν αφορά μόνο την πρόσβαση στο διαδίκτυο, αλλά και την **ικανότητα αξιοποίησης των τεχνολογιών**. Μαθητές από οικογένειες με χαμηλό ψηφιακό κεφάλαιο ενδέχεται να αδυνατούν να εκμεταλλευτούν τις δυνατότητες της ΤΝ, διευρύνοντας ακόμη περισσότερο το χάσμα.

Υπερεξάρτηση και παιδαγωγικές συνέπειες

Η συνεχής χρήση συστημάτων ΤΝ μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον **υπερεξάρτησης**, τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές κινδυνεύουν να περιορίσουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η **κριτική σκέψη**, η **δημιουργικότητα** και η **επίλυση προβλημάτων**, βασιζόμενοι σε «έξυπνα» εργαλεία που παρέχουν έτοιμες απαντήσεις.

Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να επαναπαυτούν σε αυτοματοποιημένα συστήματα αξιολόγησης ή σχεδιασμού μαθημάτων, χάνοντας μέρος της παιδαγωγικής τους πρωτοβουλίας. Ο κίνδυνος είναι η εκπαίδευση να μετατραπεί σε μια **τεχνοκρατική διαδικασία** που αγνοεί τη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της μάθησης.

Ο **Selwyn (2019)** επισημαίνει ότι η εκπαιδευτική αξιοποίηση της TN δεν πρέπει να οδηγεί σε υποκατάσταση της ανθρώπινης παιδαγωγικής σχέσης, αλλά να λειτουργεί συμπληρωματικά προς αυτήν.

Κίνδυνοι κατάχρησης και ψηφιακοί κίνδυνοι

Εκτός από τις παιδαγωγικές ανησυχίες, η TN ανοίγει νέους δρόμους για **κατάχρηση**. Η δημιουργία ψευδών πληροφοριών (deepfakes), η παραπληροφόρηση και η χρήση TN για ακαδημαϊκή απάτη (π.χ. δημιουργία εργασιών από chatbots) αποτελούν υπαρκτούς κινδύνους.

Παράλληλα, η εντατική έκθεση σε ψηφιακά περιβάλλοντα συνδέεται με φαινόμενα **εθισμού** και **ψηφιακής βίας**, ιδιαίτερα στους εφήβους. Η TN μπορεί να εντείνει τέτοια φαινόμενα μέσω ελκυστικών και συνεχώς προσαρμοσμένων αλγορίθμων που διατηρούν τους χρήστες σε συνεχή συνδεσιμότητα.

Η ανάλυση δείχνει ότι τα ηθικά ζητήματα της TN στην εκπαίδευση είναι πολύπλευρα και αλληλένδετα. Δεν πρόκειται μόνο για τεχνικά ή νομικά ζητήματα, αλλά για μια συνολική **παιδαγωγική και κοινωνική πρόκληση**. Χρειάζεται:

- ανάπτυξη **θεσμικών και ηθικών πλαισίων**,
- συστηματική **επιμόρφωση εκπαιδευτικών**,
- καλλιέργεια **ψηφιακής υπευθυνότητας** στους μαθητές,
- συνεργασία μεταξύ κράτους, σχολείων και κοινωνίας των πολιτών.

Η ανάγκη αυτή ενισχύεται από τις κατευθυντήριες γραμμές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για αξιόπιστη Τεχνητή Νοημοσύνη (European Commission, 2019), καθώς και από τον Ευρωπαϊκό Κανονισμό για την Τεχνητή Νοημοσύνη (Artificial Intelligence Act), ο οποίος θέτει το θεσμικό πλαίσιο για την ασφαλή, διαφανή, αξιόπιστη και ανθρωποκεντρική ανάπτυξη και χρήση συστημάτων TN στην Ευρωπαϊκή Ένωση (European Parliament & Council of the European Union, 2024).

Μόνο μέσα από μια τέτοια πολυεπίπεδη προσέγγιση μπορεί η TN να αξιοποιηθεί με τρόπο που να προάγει την ισότητα, τη δικαιοσύνη και την ανθρώπινη ανάπτυξη.



Πίνακας 1. Ευκαιρίες, ηθικές προκλήσεις και προτεινόμενες παρεμβάσεις για την ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση

Δυνατότητες της ΤΝ	Ηθικές προκλήσεις	Προτεινόμενες παρεμβάσεις
Εξατομικευμένη μάθηση	Προστασία προσωπικών δεδομένων	Εφαρμογή του GDPR και ασφαλής διαχείριση δεδομένων
Αυτόματη αξιολόγηση	Αλγοριθμικές μεροληψίες	Διαφάνεια και συνεχής έλεγχος των αλγορίθμων
Learning Analytics	Περιορισμένη διαφάνεια των αποφάσεων (Explainable AI)	Ανάπτυξη εξηγήσιμων συστημάτων ΤΝ και λογοδοσία
Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Ψηφιακό χάσμα και άνιση πρόσβαση	Ενίσχυση υποδομών και ίσες ευκαιρίες πρόσβασης
Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού	Υπερεξάρτηση από την ΤΝ	Διατήρηση του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού
Chatbots και ψηφιακοί βοηθοί	Παραπληροφόρηση και ακαδημαϊκή ακεραιότητα	Καλλιέργεια ψηφιακής παιδείας και κριτικής

Δυνατότητες της TN	Ηθικές προκλήσεις	Προτεινόμενες παρεμβάσεις
		σκέψης
Υποστήριξη διοικητικών διαδικασιών	Ηθική χρήση της TN	Θεσμικό πλαίσιο, επιμόρφωση και συνεχής αξιολόγηση

Πηγή: Ίδια επεξεργασία, βάσει της σχετικής ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας.

5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης

Η ραγδαία διείσδυση της Τεχνητής Νοημοσύνης (TN) στην εκπαίδευση καθιστά τον ρόλο του εκπαιδευτικού όχι απλώς αναγκαίο αλλά καθοριστικό. Σε ένα περιβάλλον όπου η τεχνολογία αναλαμβάνει ολοένα και περισσότερες λειτουργίες, ο εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει ως **εγγυητής της παιδαγωγικής διάστασης της μάθησης**, ως **κριτικός αξιολογητής** των ψηφιακών εργαλείων και ως **φορέας αξιών και κοινωνικής ευθύνης**.

Η προσέγγιση αυτή συμφωνεί με τους **Luckin et al. (2016)**, σύμφωνα με τους οποίους η TN οφείλει να λειτουργεί ως εργαλείο ενίσχυσης του έργου του εκπαιδευτικού και όχι ως αντικαταστάτης του.

Ο εκπαιδευτικός ως εμπνευστής και καθοδηγητής

Η εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά συνιστά μια **σχέση εμπιστοσύνης, αλληλεπίδρασης και ενσυναίσθησης**. Οι αλγόριθμοι μπορούν να προσφέρουν εξατομικευμένο περιεχόμενο, αλλά δεν μπορούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα ενός μαθητή, να ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητά του ή να τον υποστηρίξουν σε στιγμές απογοήτευσης.

Ο εκπαιδευτικός, μέσα από την προσωπικότητά του, την ικανότητα να αφογκράζεται τις ανάγκες των μαθητών και την παιδαγωγική του ευαισθησία, παραμένει το βασικό σημείο αναφοράς. Ο ρόλος του είναι να **εμπνέει και να εμπνέει**, να ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών και να καλλιεργεί την αίσθηση του «ανήκειν» στην τάξη.

Ο εκπαιδευτικός ως «φίλτρο» και κριτικός αξιολογητής

Η TN μπορεί να προτείνει μαθησιακά μονοπάτια, να δημιουργεί τεστ ή να παράγει ανατροφοδότηση, ωστόσο αυτά δεν είναι πάντοτε αλάθητα ούτε παιδαγωγικά ουδέτερα. Χρειάζεται ένα **ανθρώπινο φίλτρο** που θα ελέγχει κατά πόσο οι προτάσεις της TN ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες της τάξης και στις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε μαθητή.

Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα αποφασίσει:

- αν ένα εργαλείο είναι κατάλληλο για την ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών,
- αν η χρήση του υπηρετεί παιδαγωγικούς στόχους,
- αν οι πληροφορίες που παράγει είναι αξιόπιστες και ακριβείς.

Χωρίς αυτόν τον **κριτικό ρόλο**, η μάθηση κινδυνεύει να καθοδηγείται άκριτα από αλγόριθμους, χάνοντας την ανθρωποκεντρική της διάσταση.

Ο εκπαιδευτικός ως φορέας ψηφιακής παιδείας

Η ενσωμάτωση της ΤΝ στην καθημερινότητα των μαθητών εντείνει την ανάγκη για **καλλιέργεια ψηφιακής παιδείας**. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες όπως:

- **κριτική σκέψη** απέναντι σε πληροφορίες που παράγονται από συστήματα ΤΝ,
- **υπεύθυνη χρήση** των κοινωνικών δικτύων και των ψηφιακών εργαλείων,
- **σεβασμός στην ιδιωτικότητα** και συνειδητοποίηση των κινδύνων παραβίασης δεδομένων,
- **αντίσταση στην παραπληροφόρηση και στα fake news** που ενισχύονται από αυτοματοποιημένα συστήματα.

Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται στο ρόλο του μεταδότη γνώσεων, αλλά αναδεικνύεται σε **παιδαγωγό της ψηφιακής εποχής**.

Αναγκαιότητα συνεχούς επιμόρφωσης

Η τεχνολογία εξελίσσεται με ταχύτατους ρυθμούς και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται σήμερα ενδέχεται σε λίγα χρόνια να είναι ξεπερασμένα. Γι' αυτό, η **συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών** αποτελεί προϋπόθεση για την ορθή αξιοποίηση της ΤΝ.

Η επιμόρφωση πρέπει να είναι:

- **τεχνική**, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με τις λειτουργίες των νέων εργαλείων,
- **παιδαγωγική**, ώστε να μπορούν να τα εντάξουν με νόημα στη διδασκαλία,
- **ηθική**, ώστε να γνωρίζουν τους κινδύνους, τις μεροληψίες και τα ζητήματα ιδιωτικότητας που ανακύπτουν.

Προγράμματα σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο (π.χ. Erasmus+, eTwinning) προσφέρουν ευκαιρίες για τέτοιου είδους επιμορφώσεις, ωστόσο απαιτείται μια **συστηματική πολιτική** που θα καλύπτει όλους τους εκπαιδευτικούς.

Συνεργασία με γονείς και ειδικούς

Η αξιοποίηση της ΤΝ δεν αφορά μόνο το σχολείο αλλά και το **οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον**. Οι γονείς χρειάζονται ενημέρωση και καθοδήγηση ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων. Παράλληλα, ειδικοί ψυχικής υγείας μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση φαινομένων εξάρτησης ή ψηφιακής βίας.

Ο εκπαιδευτικός, ως **συνδεδετικός κρίκος** ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία, έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως φορέας διαλόγου και συνεργασίας. Έτσι διαμορφώνεται μια **ολιστική προσέγγιση** που δεν περιορίζεται στη σχολική αίθουσα, αλλά ενισχύει τη σχέση εκπαίδευσης–κοινωνίας.

Ο εκπαιδευτικός ως εγγυητής αξιών

Πέρα από τις τεχνικές και παιδαγωγικές δεξιότητες, ο εκπαιδευτικός είναι ο **φορέας αξιών**: ισότητας, δικαιοσύνης, σεβασμού, αλληλεγγύης. Σε μια εποχή όπου η ΤΝ τείνει να «αυτοματοποιεί» διαδικασίες, ο εκπαιδευτικός διασφαλίζει ότι η εκπαίδευση παραμένει **ανθρωποκεντρική** και προσανατολισμένη στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Καταλήγοντας μπορούμε να πούμε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εποχή της ΤΝ δεν περιορίζεται αλλά ενδυναμώνεται. Καλείται να: εμπνέει και να καθοδηγεί, αξιολογεί και να φιλτράρει, καλλιεργεί την ψηφιακή παιδεία, συνεργάζεται με γονείς και ειδικούς, λειτουργεί ως φορέας αξιών.

Χωρίς αυτή την **ανθρώπινη διάσταση**, η ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση κινδυνεύει να καταλήξει σε μια τεχνοκρατική διαδικασία που θα αγνοεί το πιο ουσιαστικό στοιχείο: τον ίδιο τον μαθητή ως μοναδική προσωπικότητα.

6. Παραδείγματα και καλές πρακτικές από την εφαρμογή της ΤΝ στην εκπαίδευση

Η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στην εκπαίδευση δεν αποτελεί θεωρητική συζήτηση, αλλά πραγματικότητα που υλοποιείται ήδη σε πολλά σχολεία και πανεπιστήμια διεθνώς. Η παρουσίαση παραδειγμάτων και καλών πρακτικών είναι σημαντική, καθώς αναδεικνύει πώς η ΤΝ μπορεί να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά, αλλά και ποια είναι τα όρια και οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματική της χρήση.

Διεθνή παραδείγματα

Duolingo (παγκόσμια κλίμακα): Χρησιμοποιεί αλγορίθμους ΤΝ για να προσαρμόζει τις ασκήσεις εκμάθησης γλωσσών στο επίπεδο του κάθε μαθητή, προσφέροντας εξατομικευμένη πορεία μάθησης.

Content Technologies Inc. και Carnegie Learning (ΗΠΑ): Δημιουργούν «έξυπνα» βιβλία και λογισμικό διδασκαλίας που αναλύουν την πρόοδο του μαθητή και προσαρμόζουν το υλικό σε πραγματικό χρόνο.

Squirrel AI (Κίνα): Πρόκειται για μια πλατφόρμα που αξιοποιεί προσαρμοστική μάθηση και προσφέρει προσωποποιημένες διαδρομές μάθησης σε εκατομμύρια μαθητές, με στόχο να καλύψει μαθησιακά κενά.

UNESCO projects: Πρωτοβουλίες για την ανάπτυξη «responsible AI in education» με έμφαση στην ηθική, στη διαφάνεια και στην προώθηση της συμπεριληπτικότητας.

Ελληνικά παραδείγματα και καλές πρακτικές

Πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης (π.χ. e-class, e-me): Αν και δεν είναι πλήρως βασισμένες σε ΤΝ, έχουν αρχίσει να ενσωματώνουν εργαλεία αναλυτικής μάθησης (learning analytics) που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών και να παρεμβαίνουν στοχευμένα.

Εκπαιδευτική ρομποτική: Μέσω διαγωνισμών ρομποτικής (WRO Hellas, First Lego League) μαθητές εξοικειώνονται με την ΤΝ και τον προγραμματισμό, αναπτύσσοντας δεξιότητες συνεργασίας, δημιουργικότητας και επίλυσης προβλημάτων.

Προγράμματα Erasmus+ με θεματική την ΤΝ: Σχολικές μονάδες στην Ελλάδα συμμετέχουν σε συνεργασίες με σχολεία του εξωτερικού, ανταλλάσσοντας καλές πρακτικές για τη χρήση της ΤΝ σε μαθησιακά περιβάλλοντα.

Πιλοτικές δράσεις Υπουργείου Παιδείας: Σταδιακή ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων για την εξατομικευμένη μάθηση και για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Μαθήματα από τις καλές πρακτικές

Τα παραδείγματα αυτά καταδεικνύουν ότι η ΤΝ μπορεί να αποτελέσει **πολύτιμο εργαλείο για την εξατομικευση, τη συμπερίληψη και την καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων**, υπό την προϋπόθεση ότι χρησιμοποιείται με υπευθυνότητα. Κοινά χαρακτηριστικά των επιτυχημένων εφαρμογών είναι:

- Η **σαφής παιδαγωγική στόχευση** (και όχι η απλή χρήση της τεχνολογίας ως «μόδας»).
- Η **επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών**.
- Η **διασφάλιση της ισότητας στην πρόσβαση** σε τεχνολογικά μέσα.
- Η **κριτική αξιολόγηση των δεδομένων** και η προστασία της ιδιωτικότητας των μαθητών.

Οι καλές πρακτικές δείχνουν ότι η ΤΝ μπορεί να ενισχύσει ουσιαστικά τη διδασκαλία και τη μάθηση, αρκεί να ενταχθεί σε ένα πλαίσιο που δίνει προτεραιότητα στον μαθητή, στις παιδαγωγικές αξίες και στα δικαιώματα όλων.

Τα συμπεράσματα αυτά συμφωνούν με τη συστηματική ανασκόπηση των **Zawacki-Richter et al. (2019)**, η οποία καταδεικνύει ότι οι εφαρμογές της ΤΝ είναι αποτελεσματικότερες όταν εντάσσονται σε σαφώς σχεδιασμένα παιδαγωγικά πλαίσια.

7. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στην εκπαίδευση αποτελεί μια πραγματικότητα που δεν μπορεί να αγνοηθεί. Οι εφαρμογές της προσφέρουν δυνατότητες εξατομίκευσης, υποστήριξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, βελτίωσης της διδασκαλίας και ανάπτυξης νέων δεξιοτήτων. Ωστόσο, οι ευκαιρίες αυτές συνοδεύονται από σοβαρές **ηθικές και παιδαγωγικές προκλήσεις**, που αν δεν αντιμετωπιστούν, μπορούν να υπονομεύσουν τις θεμελιώδεις αξίες της εκπαίδευσης.

Βασικά συμπεράσματα

1. Η ΤΝ μπορεί να λειτουργήσει ως **εργαλείο ενδυνάμωσης** του εκπαιδευτικού έργου, αλλά όχι ως υποκατάστατο του ανθρώπινου παράγοντα.
2. Οι κυριότερες προκλήσεις σχετίζονται με την **προστασία δεδομένων**, τις **αλγοριθμικές μεροληψίες**, την **ψηφιακή ισότητα**, την **υπερ-εξάρτηση** και τους **κινδύνους κατάχρησης**.
3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναβαθμίζεται και γίνεται πολυδιάστατος: **εμπνευστής, φίλτρο, φορέας αξιών, φορέας ψηφιακής παιδείας**.
4. Οι καλές πρακτικές δείχνουν ότι η ΤΝ μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά μόνο όταν υπάρχει **παιδαγωγικό πλαίσιο, επιμόρφωση και θεσμική υποστήριξη**.

Προτάσεις πολιτικής και παιδαγωγικής πρακτικής

Ανάπτυξη εθνικού πλαισίου για την ηθική χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση, με σαφείς κανονισμούς για την προστασία δεδομένων και τη διασφάλιση της διαφάνειας.

Συνεχής επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ώστε να αποκτούν τόσο τεχνικές όσο και παιδαγωγικές δεξιότητες, καθώς και ευαισθησία σε θέματα ηθικής.

Καλλιέργεια ψηφιακής παιδείας στους μαθητές, με έμφαση στην υπεύθυνη χρήση, την κριτική σκέψη και την ανθεκτικότητα απέναντι στην παραπληροφόρηση.

Διασφάλιση ίσων ευκαιριών πρόσβασης σε τεχνολογικά μέσα, ώστε η ΤΝ να μην εντείνει το ψηφιακό χάσμα.

Ενίσχυση της συνεργασίας σχολείων, πανεπιστημίων, φορέων πολιτικής και κοινωνίας των πολιτών, ώστε να διαμορφωθούν κοινές στρατηγικές και καινοτόμες δράσεις.

Υποστήριξη πειραματικών και πιλοτικών προγραμμάτων που θα δώσουν πρακτικά παραδείγματα εφαρμογής της TN στην ελληνική εκπαίδευση.

Κλείνοντας μπορούμε να πούμε ότι: η **TN αποτελεί μια ισχυρή τεχνολογική δύναμη, αλλά η εκπαιδευτική της αξία εξαρτάται από το πώς θα αξιοποιηθεί. Αν η εισαγωγή της γίνει χωρίς κριτική σκέψη και χωρίς ηθικά όρια, υπάρχει ο κίνδυνος να αποξενώσει τη μάθηση από την ανθρωπιστική της διάσταση. Αντίθετα, αν συνδυαστεί με παιδαγωγικό όραμα, ηθικές αρχές και κοινωνική ευθύνη, μπορεί να αναδειχθεί σε εργαλείο που θα ενδυναμώσει τη διδασκαλία, θα στηρίξει τη συμπερίληψη και θα συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών.**

Η ανάγκη για μια ανθρωποκεντρική και ηθικά υπεύθυνη αξιοποίηση της TN επιβεβαιώνεται και από τους **Williamson και Eynon (2020)**, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η μελλοντική εξέλιξη της εκπαιδευτικής TN πρέπει να βασίζεται στη διαφάνεια, τη λογοδοσία και τη διατήρηση του ανθρώπινου παράγοντα στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

- Antoniou, P. (2022). *Psifiakos metaschimatismos kai ekpaidefsi: Prooptikes kai prokliseis*. Athina: Ekdoseis Kastanioti.
- Kapsalis, A. (2021). I techniti noimosyni stin ekpaidefsi: Provlitismoι kai prooptikes. *Epistimoniko Vima*, 24(2), 55–70.
- Koutsogiannis, D. (2020). *Psifiakos grammatismos kai scholeio: Theoria kai praxi*. Thessaloniki: Ekdoseis Ziti.
- Papadakis, S. (2023). Ekpaideftiki rompotiki kai techniti noimosyni: Erga-leia enischysis tis mathisis. *Paidagogiki Epitheorisi*, 78, 45–62.

Διεθνής βιβλιογραφία

- European Commission. (2019). *Ethics guidelines for trustworthy AI*. Publications Office of the European Union.
- European Parliament and Council of the European Union. (2024). Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act)

and amending Regulations (EC) No 300/2008, (EU) No 167/2013, (EU) No 168/2013, (EU) 2018/858, (EU) 2018/1139 and (EU) 2019/2144 and Directives 2014/90/EU, (EU) 2016/797 and (EU) 2020/1828 (Artificial Intelligence Act). Official Journal of the European Union.

- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... & Kasneci, G. (2023). *ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. Learning and Individual Differences, 103*, 102274.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.
- OECD. (2021). *AI in Society: Challenges and Opportunities for Education*. Paris: OECD Publishing.
- Selwyn, N. (2019). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Polity Press.
- UNESCO. (2023). *AI and education: Guidance for policy-makers*. Paris: UNESCO.
- Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology, 45*(3), 223–235.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(39).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

**Γραπτή έκφραση λόγου στην εποχή της ΤΝ:
Διδακτικό σενάριο στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας**

Νικολακοπούλου Κωνσταντίνα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Σc.

Περίληψη

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) δημιουργεί νέες προκλήσεις και δυνατότητες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, αναδεικνύοντας την ανάγκη ανάπτυξης κριτικού γραμματισμού και υπεύθυνης αξιοποίησης των ψηφιακών εργαλείων. Στην εργασία μας προτείνεται ένα διδακτικό σενάριο για μαθητές/τριες Λυκείου, το οποίο αξιοποιεί την ΤΝ ως αντικείμενο κριτικής ανάλυσης και αναθεώρησης. Οι μαθητές/τριες αναλύουν, αξιολογούν και βελτιώνουν κείμενο που παράγεται από εφαρμογή ΤΝ και, στη συνέχεια, συνθέτουν το δικό τους πρωτότυπο κείμενο, αναπτύσσοντας δεξιότητες επιχειρηματολογίας, τεκμηρίωσης και μεταγνωστικού αναστοχασμού. Το διδακτικό σενάριο ευθυγραμμίζεται με τις αρχές του νέου Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας και αναδεικνύει τη δυνατότητα παιδαγωγικής αξιοποίησης της ΤΝ ως γνωστικού εργαλείου που ενισχύει την κριτική σκέψη, χωρίς να υποκαθιστά την ανθρώπινη δημιουργικότητα.

Λέξεις-κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, Νεοελληνική Γλώσσα, κριτικός γραμματισμός, επιχειρηματολογία

Written expression in the age of AI:

A teaching scenario for the Modern Greek Language course

Nikolakopoulou Konstantina, Greek Language Teacher (Secondary Education), M.Sc.

Abstract

Artificial Intelligence (AI) presents both new challenges and opportunities for the teaching of Modern Greek Language, highlighting the need to foster critical literacy and the responsible use of digital technologies. This paper proposes a teaching scenario for upper secondary school students that approaches AI as an object of critical analysis and revision rather than as a tool for generating ready-made texts. Students are engaged in analysing, evaluating, and improving a text generated by an AI application before producing their own original argumentative text, thereby developing skills in argumentation, evidence-based writing, and metacognitive reflection. The proposed teaching scenario is aligned with the principles of the new Modern Greek Language Curriculum and demonstrates the pedagogical potential of AI as a cognitive tool that supports critical thinking without replacing human creativity.

Key-words: Artificial Intelligence, Modern Greek Language, critical literacy, argumentative writing.

Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) μετασχηματίζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αναζητούν πληροφορίες, παράγουν περιεχόμενο και αλληλεπιδρούν

με τη γνώση. Η εκπαίδευση δεν αποτελεί εξαίρεση στον κανόνα, καθώς τα εργαλεία ΤΝ εισέρχονται δυναμικά στη σχολική εκπαίδευση, δημιουργώντας νέες δυνατότητες για τη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά συγχρόνως και σημαντικούς προβληματισμούς σχετικά με την αξιοπιστία της πληροφορίας, την ακαδημαϊκή ακεραιότητα, την προστασία των προσωπικών δεδομένων και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (UNESCO, 2023; Kasneci et al., 2023). Η διεθνής βιβλιογραφία συγκλίνει στην παραδοχή ότι η παιδαγωγική αξιοποίηση της ΤΝ δεν πρέπει να περιορίζεται στη χρήση της ως εργαλείου παραγωγής έτοιμων απαντήσεων. Αντίθετα, προϋποθέτει την καλλιέργεια δεξιοτήτων AI Literacy, δηλαδή την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των εργαλείων ΤΝ, να αξιολογούν κριτικά τα παραγόμενα αποτελέσματα και να τα αξιοποιούν με υπευθυνότητα και επίγνωση (Long & Magerko, 2020; Holmes et al., 2019).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας υιοθετεί μια σύγχρονη κειμενοκεντρική και επικοινωνιακή προσέγγιση, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον κριτικό γραμματισμό, στους πολλαπλούς γραμματισμούς, στη συνεργατική μάθηση και στη δημιουργική αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων. Παράλληλα, προωθεί την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας, της κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών και της παραγωγής αυθεντικών κειμένων, στοιχεία που συνάδουν με τις απαιτήσεις της εκπαίδευσης στην εποχή της ΤΝ (ΦΕΚ, 2023). Συνεπώς, η αξιοποίηση της ΤΝ προϋποθέτει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της υπεύθυνης χρήσης και της ικανότητας των μαθητών να αμφισβητούν, να συγκρίνουν και να αναθεωρούν το περιεχόμενο που παράγεται από τα εργαλεία ΤΝ.

Η παρούσα διδακτική πρόταση καλείται να απαντήσει στο εξής βασικό ερώτημα: *Πώς μπορεί ένας μαθητής να χρησιμοποιεί την ΤΝ υπεύθυνα, κριτικά και δημιουργικά, χωρίς να υποκαθιστά τη δική του σκέψη;* Το παρόν διδακτικό σενάριο προτείνει μια παιδαγωγική προσέγγιση κατά την οποία η Τεχνητή Νοημοσύνη δεν αντιμετωπίζεται ως υποκατάστατο της ανθρώπινης σκέψης αλλά ως αντικείμενο κριτικής διερεύνησης. Οι μαθητές καλούνται να αναλύσουν, να αξιολογήσουν, να αναθεωρήσουν και να αναδομήσουν κείμενα που παράγονται από εφαρμογές ΤΝ, αναπτύσσοντας δεξιότητες επιχειρηματολογίας, μεταγνωστικής επίγνωσης και υπεύθυνης ψηφιακής συμμετοχής.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η τεχνητή νοημοσύνη ως εργαλείο ανάπτυξης του γραπτού λόγου

Η σύγχρονη βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η ΤΝ αποκτά παιδαγωγική αξία όταν λειτουργεί ως γνωστικό εργαλείο, που ενισχύει τη διερεύνηση, τον αναστοχασμό και την οικοδόμηση της γνώσης, χωρίς να υποκαθιστά την ανθρώπινη κρίση (Holmes et al., 2019; Luckin, 2018).

Ειδικότερα, στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, η αξιοποίηση εφαρμογών ΤΝ θα μπορούσε να δημιουργήσει αυθεντικές συνθήκες επεξεργασίας του λόγου. Τα παραγόμενα κείμενα, δηλαδή, να μην αντιμετωπίζονται ως πρότυπα προς αναπαραγωγή, αλλά ως αντικείμενα γλωσσικής και κριτικής διερεύνησης. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές θα εξετάζουν την τεκμηρίωση, τη συνοχή, την επιχειρηματολογία, τις υποκείμενες

παραδοχές και τις πιθανές προκαταλήψεις ενός κειμένου, αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο στη διαδικασία αξιολόγησης και αναθεώρησής του. Όπως ορίζει και η έννοια του AI Literacy, δεν περιορίζεται στη λειτουργική χρήση ψηφιακών εφαρμογών, αλλά περιλαμβάνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης, κριτικής αξιολόγησης και υπεύθυνης αξιοποίησης των εργαλείων ΤΝ (Long & Magerko, 2020). Η έμφαση, δηλαδή, μετατοπίζεται από την παραγωγή απαντήσεων μέσω της ΤΝ στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να ελέγχουν, να αμφισβητούν και να τεκμηριώνουν τις πληροφορίες που αυτή παράγει.

Η παραπάνω οπτική συνάδει με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας, το οποίο προωθεί τη διερευνητική μάθηση, τον κριτικό γραμματισμό και την παραγωγή τεκμηριωμένου λόγου μέσα από την επεξεργασία αυθεντικών κειμένων και ποικίλων πηγών (ΦΕΚ, 2023).

Κριτικός γραμματισμός και επιχειρηματολογία στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας προσεγγίζει την επιχειρηματολογία ως διαδικασία διερεύνησης, τεκμηρίωσης και κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, με στόχο οι μαθητές να διαμορφώνουν τεκμηριωμένες θέσεις μέσα από την αξιοποίηση ποικίλων πηγών (ΦΕΚ, 2023). Η προσέγγιση αυτή ευθυγραμμίζεται με τη θεωρία του κριτικού γραμματισμού, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής δεν αρκεί να κατανοεί ένα κείμενο, αλλά οφείλει να αναγνωρίζει τις παραδοχές, τις αξίες και τις σχέσεις εξουσίας που αυτό ενσωματώνει (Freire, 1976; Luke & Freebody, 1999). Συνεπώς, ο/η μαθητής/τρια δεν λειτουργεί ως παθητικός δέκτης πληροφοριών, αλλά ως ενεργός αναγνώστης και παραγωγός νοήματος.

Η επιχειρηματολογία δεν είναι απλώς μια τεχνική πειθούς. Προϋποθέτει τη σύνδεση θέσεων, τεκμηρίων και συμπερασμάτων μέσα από λογικά συνεκτικό λόγο, με γνώμονα την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Walton, 2014; Γαβριηλίδου κ.ά. 2021). Το μοντέλο επιχειρηματολογίας του Toulmin (1958) αποτελεί χρήσιμο εργαλείο ανάλυσης, καθώς επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να εντοπίζουν τον βασικό ισχυρισμό, τα τεκμήρια, την αιτιολόγηση και τα αντεπιχειρήματα ενός κειμένου, αξιολογώντας κριτικά τόσο αυθεντικά όσο και παραγόμενα από εφαρμογές ΤΝ κείμενα (Εγγλέζου, 2011).

Ταυτότητα του διδακτικού σεναρίου

Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική Γλώσσα

Τάξη: Α' – Β' Λυκείου

Χρονική διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες

Σύνδεση με το πρόγραμμα σπουδών: Σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου. Επιχειρηματολογία – Κριτικός γραμματισμός – Ψηφιακός γραμματισμός

Σκοπός και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Σκοπός της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι η αξιοποίηση της ΤΝ στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού και της επιχειρηματολογικής ικανότητας των μαθητών/τριών. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με τη χρήση ΤΝ και να μην

τη χρησιμοποιούν για την άκριτη παραγωγή γραπτού λόγου, αλλά ως αντικείμενο ανάλυσης, κριτικής αξιολόγησης και αναθεώρησης, με στόχο τη σύνθεση τεκμηριωμένου γραπτού λόγου. Με την ολοκλήρωση του διδακτικού σεναρίου, οι μαθητές/τριες αναμένεται:

A) Γνωστική διάσταση

- να κατανοήσουν τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της Τεχνητής Νοημοσύνης στη δημιουργία και σύνθεση πληροφοριών,
- να αναγνωρίζουν τη σημασία της κριτικής αξιολόγησης των ψηφιακών πληροφοριών στη σύγχρονη κοινωνία,
- να αντιληφθούν τη σημασία της τεκμηριωμένης επιχειρηματολογίας και της υπεύθυνης συμμετοχής στον δημόσιο διάλογο,
- να αναγνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά του επιχειρηματολογικού λόγου,
- να διακρίνουν θέση, επιχειρήματα, τεκμήρια και αντεπιχειρήματα,
- να αξιολογούν τη συνοχή, τη συνεκτικότητα και την αποτελεσματικότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου,
- να αναθεωρούν γλωσσικά και νοηματικά ένα κείμενο με στόχο τη βελτίωση της επιχειρηματολογίας του.

B) Γραμματισμοί

- να καλλιεργήσουν ψηφιακό γραμματισμό αξιοποιώντας εφαρμογές TN με υπεύθυνο τρόπο,
- να αναπτύξουν κριτικό γραμματισμό, αξιολογώντας την αξιοπιστία, την τεκμηρίωση και την ποιότητα των κειμένων που παράγονται από την TN,
- να ενισχύσουν τον γραμματισμό στην TN (AI Literacy),
- να καλλιεργήσουν δεξιότητες συνεργατικής παραγωγής και αναθεώρησης γραπτού λόγου σε ψηφιακά περιβάλλοντα.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Το παρόν διδακτικό σενάριο υιοθετεί μαθητοκεντρική και διερευνητική προσέγγιση, σύμφωνα με τις αρχές του νέου Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας, όπου η γνώση οικοδομείται μέσα από τη συνεργασία, τον διάλογο και την κριτική επεξεργασία αυθεντικών κειμένων. Οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ομάδες, διερευνούν διαφορετικές οπτικές, ανταλλάσσουν επιχειρήματα και αναστοχάζονται σχετικά με τις επιλογές τους, ενώ ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εμπνευστής και συντονιστής της μαθησιακής διαδικασίας. Η αξιοποίηση της TN εντάσσεται σε αυτό το παιδαγωγικό πλαίσιο ως εκπαιδευτικό εργαλείο που υποστηρίζει τη μάθηση και όχι ως μηχανισμός αυτόματης παραγωγής γραπτού λόγου. Οι μαθητές/τριες αλληλεπιδρούν με τα παραγόμενα κείμενα, αναλύουν την επιχειρηματολογική τους δομή, αξιολογούν την αξιοπιστία και την τεκμηρίωσή τους, αναθεωρούν τις αδυναμίες τους και, στη συνέχεια, συνθέτουν το δικό τους επιχειρηματολογικό κείμενο. Με τον τρόπο αυτό, η χρήση της TN μετατρέπεται σε αφορμή για την ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού, επιχειρηματολογικής ικανότητας και ψηφιακής υπευθυνότητας. Καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής αξιοποιούνται μορφές διαμορφωτικής αξιολόγησης, όπως η συστηματική παρατήρηση, η ανατροφοδότηση, η ετεροαξιολόγηση και ο αναστοχασμός των μαθητών/τριών

σχετικά με τη διαδικασία παραγωγής και αναθεώρησης των κειμένων. Η προσέγγιση αυτή ενισχύει τη μεταγνωστική επίγνωση των μαθητών/τριών και προάγει την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Πορεία υλοποίησης του διδακτικού σεναρίου

1^η διδακτική ώρα: Α' φάση: Εισαγωγή στο θέμα και πρώτη επαφή με την ΤΝ

Η διδασκαλία ξεκινά με την παρουσίαση του κεντρικού ερωτήματος: «Η Τεχνητή Νοημοσύνη μάς βοηθά να σκεφτόμαστε καλύτερα ή σκέφτεται αντί για εμάς;». Ύστερα από σύντομη συζήτηση στην ολομέλεια, οι μαθητές/τριες εκφράζουν τις αρχικές τους απόψεις και καταγράφουν επιχειρήματα υπέρ και κατά της χρήσης της ΤΝ στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός μέσω εφαρμογής ΤΝ δημιουργεί ένα κείμενο σχετικό με το θέμα. Το κείμενο προβάλλεται στην τάξη και αποτελεί το βασικό διδακτικό υλικό των επόμενων δραστηριοτήτων. Οι μαθητές/τριες το διαβάζουν και με τη μέθοδο του καταιγισμού ιδέων (brainstorming), οι απόψεις τους καταγράφονται στον πίνακα και ομαδοποιούνται σε επιχειρήματα υπέρ και κατά της χρήσης της ΤΝ στην εκπαίδευση. Έτσι δημιουργείται ένα πρώτο πλαίσιο προβληματισμού.

Ενδεικτικά η εντολή που θα μπορούσε να δοθεί: «*Σύνταξε ένα επιχειρηματολογικό κείμενο 300 λέξεων με θέμα: Η Τεχνητή Νοημοσύνη μάς βοηθά να σκεφτόμαστε καλύτερα ή σκέφτεται αντί για εμάς;*». Να περιλαμβάνει εισαγωγή, δύο επιχειρήματα υπέρ, δύο κατά και τεκμηριωμένο συμπέρασμα, σε περίπου 300 λέξεις.

Παραγόμενο προϊόν: Αρχική καταγραφή των απόψεων των μαθητών και επιχειρηματολογικό κείμενο παραγόμενο από ΤΝ.

Το παραγόμενο κείμενο προβάλλεται στην ολομέλεια της τάξης και διανέμεται στις ομάδες εργασίας. Σε αυτή τη φάση, οι μαθητές/τριες καταγράφουν τις πρώτες εντυπώσεις τους σχετικά με τη δομή, τη γλώσσα και την πειστικότητά του (Φύλλο Εργασίας 1). Η διαδικασία αυτή λειτουργεί ως σημείο εκκίνησης για τις δραστηριότητες κριτικής ανάλυσης που θα ακολουθήσουν στις επόμενες διδακτικές ώρες.

Β' φάση: Κριτική ανάλυση και αξιολόγηση του κειμένου της ΤΝ

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες των 3 – 4 ατόμων και εργάζονται με το κείμενο που παρήχθη κατά την προηγούμενη φάση. Κατόπιν καθοδήγησης του/της εκπαιδευτικού και σύμφωνα με το Φύλλο Εργασίας 2, προχωρούν σε συστηματική ανάλυση και κριτική αξιολόγηση του κειμένου. Αρχικά, εντοπίζουν τον βασικό ισχυρισμό, τα κύρια επιχειρήματα και τα τεκμήρια που χρησιμοποιούνται για την υποστήριξή τους. Στη συνέχεια, εξετάζουν εάν τα επιχειρήματα είναι επαρκώς τεκμηριωμένα, εάν παρουσιάζονται αντίθετες απόψεις και κατά πόσο το συμπέρασμα προκύπτει λογικά από την επιχειρηματολογία. Συγχρόνως, οι μαθητές/τριες ελέγχουν την εγκυρότητα επιλεγμένων πληροφοριών του κειμένου μέσω αξιόπιστων ψηφιακών πηγών. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με τη συζήτηση των ευρημάτων στην ολομέλεια, όπου οι ομάδες συγκρίνουν τις παρατηρήσεις τους και διαμορφώνουν κοινά κριτήρια αξιολόγησης ενός ποιοτικού επιχειρηματολογικού κειμένου.

Παραγόμενο προϊόν: συμπληρωμένο το φύλλο εργασίας 2 με την κριτική αξιολόγηση του κειμένου και ένας κατάλογος προτεινόμενων βελτιώσεων.

2η διδακτική ώρα: Αναθεώρηση και βελτίωση του κειμένου

Έχοντας αξιοποιήσει τα συμπεράσματα της προηγούμενης διδακτικής ώρας, οι μαθητές/τριες εργάζονται στις ίδιες ομάδες με στόχο την αναθεώρηση και τη βελτίωση του κειμένου που παρήγαγε η εφαρμογή Τεχνητής Νοημοσύνης. Με τη βοήθεια του Φύλλου Εργασίας 3, αναδιατυπώνουν σημεία του κειμένου που παρουσιάζουν αδυναμίες, ενισχύουν την τεκμηρίωση των επιχειρημάτων, διορθώνουν γλωσσικές ή εκφραστικές αστοχίες και βελτιώνουν τη συνοχή και τη συνεκτικότητα του λόγου. Παράλληλα, οι ομάδες εμπλουτίζουν το κείμενο με πρόσθετα τεκμήρια ή παραδείγματα από αξιόπιστες πηγές, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, ενώ εξετάζουν εάν αποδίδονται ισόρροπα οι διαφορετικές οπτικές του ζητήματος. Ο/Η εκπαιδευτικός λειτουργεί υποστηρικτικά, θέτοντας ερωτήματα που ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό και την αιτιολόγηση των προτεινόμενων αλλαγών, χωρίς να υποδεικνύει τις λύσεις. Με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, κάθε ομάδα παρουσιάζει τις σημαντικότερες παρεμβάσεις που πραγματοποίησε και αιτιολογεί τεκμηριωμένα τις επιλογές της. Η συζήτηση που ακολουθεί αναδεικνύει ότι η ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου δεν εξαρτάται μόνο από τη γλωσσική ορθότητα, αλλά και από τη σαφήνεια της θέσης, την επάρκεια των τεκμηρίων, τη λογική οργάνωση των επιχειρημάτων και την κριτική επεξεργασία του περιεχομένου.

Παραγόμενο προϊόν: Αναθεωρημένη εκδοχή του κειμένου με τεκμηριωμένες παρεμβάσεις των μαθητικών ομάδων.

3η διδακτική ώρα: Παραγωγή πρωτότυπου επιχειρηματολογικού λόγου

Κατά την 3η διδακτική ώρα οι μαθητές/τριες καλούνται να αξιοποιήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που ανέπτυξαν κατά τις προηγούμενες δραστηριότητες, συντάσσοντας ατομικά ένα πρωτότυπο επιχειρηματολογικό κείμενο με θέμα: «Η Τεχνητή Νοημοσύνη μάς βοηθά να σκεφτόμαστε καλύτερα ή σκέφτεται αντί για εμάς;». Πριν από την έναρξη της συγγραφής, ο/η εκπαιδευτικός υπενθυμίζει συνοπτικά τα βασικά χαρακτηριστικά του επιχειρηματολογικού λόγου και τα κριτήρια αξιολόγησής του, όπως η σαφής διατύπωση της θέσης, η λογική οργάνωση των επιχειρημάτων, η αξιοποίηση αξιόπιστων τεκμηρίων, η συνεκτικότητα και η αποτελεσματική διατύπωση του συμπεράσματος. Οι μαθητές/τριες συντάσσουν το κείμενό τους χωρίς τη χρήση εφαρμογών ΤΝ, στηριζόμενοι στις γνώσεις που αποκόμισαν από την κριτική ανάλυση και την αναθεώρηση του παραγόμενου κειμένου, καθώς και το υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό που τους έχει διατεθεί. Στόχος είναι να διαμορφώσουν μια προσωπική, τεκμηριωμένη και κριτικά πλαισιωμένη θέση απέναντι στο υπό διερεύνηση ζήτημα. Με την ολοκλήρωση της συγγραφής, τα κείμενα ανταλλάσσονται μεταξύ των μαθητών/τριών και ακολουθεί διαδικασία της ετεροαξιολόγησης μέσω του Φύλλου Εργασίας 4. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές/τριες διατυπώνουν τεκμηριωμένες παρατηρήσεις σχετικά με τη δομή, την ποιότητα της επιχειρηματολογίας, την επάρκεια της τεκμηρίωσης, τη συνοχή και τη γλωσσική αρτιότητα των κειμένων. Στη συνέχεια, κάθε μαθητής αναθεωρεί το κείμενό του, ενσωματώνοντας τις παρατηρήσεις που κρίνει χρήσιμες. Τα αναθεωρημένα

κείμενα των μαθητών/τριών αποτελούν τη βάση για τη συνεργατική δραστηριότητα της επόμενης διδακτικής ώρας, κατά την οποία θα συνθέσουν έναν «Οδηγό επιβίωσης στην ΤΝ για μαθητές Λυκείου», αξιοποιώντας τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την επιχειρηματολογία τους.

Παραγόμενο προϊόν: Ατομικό επιχειρηματολογικό κείμενο, αναθεωρημένο ύστερα από διαδικασία ετεροαξιολόγησης.

4η διδακτική ώρα: Σύνθεση, παρουσίαση και αναστοχασμός

Στο στάδιο αυτό, οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν στην τάξη τα βασικά σημεία των κειμένων που συνέταξαν, αιτιολογώντας τις θέσεις και τις επιλογές τους. Η παρουσίαση συνοδεύεται από συζήτηση, κατά την οποία αναδεικνύονται διαφορετικές οπτικές σχετικές με τις δυνατότητες, τους περιορισμούς και τις προκλήσεις που συνεπάγεται η αξιοποίηση της ΤΝ στην εκπαίδευση και στην καθημερινή ζωή. Έπειτα, με βάση τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τα ατομικά κείμενα, οι μαθητές/τριες εργάζονται ομαδικά για τη σύνθεση ενός «Οδηγού επιβίωσης στην ΤΝ για μαθητές Λυκείου» (Φύλλο Εργασίας 5). Ο οδηγός περιλαμβάνει βασικές αρχές ορθής χρήσης της ΤΝ, όπως η κριτική αξιολόγηση των παραγόμενων πληροφοριών, η διασταύρωση των πηγών, η αποφυγή άκριτης αντιγραφής, ο σεβασμός της ακαδημαϊκής δεοντολογίας και η αξιοποίηση της ΤΝ ως υποστηρικτικού εργαλείου μάθησης και όχι ως υποκατάστατου της προσωπικής σκέψης και δημιουργικότητας. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με αναστοχασμό, κατά τον οποίο οι μαθητές/τριες συζητούν τι αποκόμισαν από τη διαδικασία, ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν και πώς αναθεώρησαν τις αρχικές τους αντιλήψεις για τη χρήση της ΤΝ στη μαθησιακή διαδικασία. Ο/Η εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τα βασικότερα συμπεράσματα της συζήτησης και αναδεικνύει τη σημασία της κριτικής και υπεύθυνης αξιοποίησης των ψηφιακών εργαλείων στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Παραγόμενο προϊόν: Συνεργατικά διαμορφωμένος «Οδηγός επιβίωσης στην ΤΝ για μαθητές Λυκείου» και αναστοχασμός επί της μαθησιακής διαδικασίας.

Συμπεράσματα

Η αξιοποίηση της ΤΝ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας φαίνεται να συμβάλλει στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού και της επιχειρηματολογικής ικανότητας των μαθητών/τριών, όταν εντάσσεται σε ένα σαφές παιδαγωγικό πλαίσιο. Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο αντιμετωπίζει την ΤΝ ως αφορμή για κριτική ανάλυση, αξιολόγηση και αναθεώρηση του παραγόμενου λόγου. Μέσα από την επεξεργασία κειμένων που παράγονται από εφαρμογές ΤΝ, οι μαθητές/τριες καλούνται να αξιολογήσουν την αξιοπιστία των πληροφοριών, να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους και να παράγουν πρωτότυπο γραπτό λόγο, σύμφωνα με τις αρχές του νέου Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας.

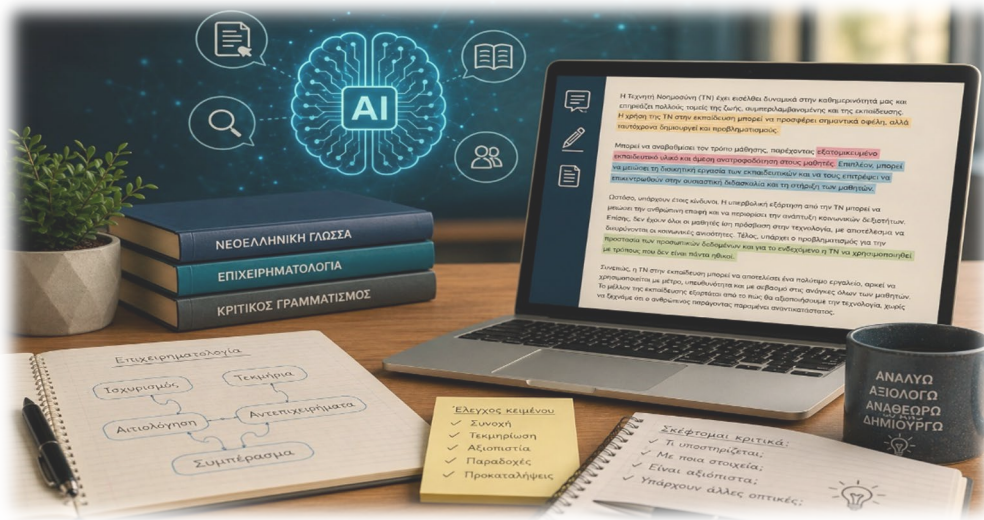
Ωστόσο, το παρόν διδακτικό σενάριο δεν έχει εφαρμοστεί σε σχολική τάξη. Ως εκ τούτου, δεν είναι δυνατό να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητά του ως προς την επίτευξη των μαθησιακών στόχων ή την ανταπόκριση των μαθητών/τριών. Επιπλέον, η αξιοποίηση εργαλείων ΤΝ προϋποθέτει κατάλληλη

υλικοτεχνική υποδομή, πρόσβαση σε ψηφιακά μέσα και επαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάσουν την εφαρμογή του σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα. Η πιλοτική εφαρμογή και η συστηματική αξιολόγηση του προτεινόμενου σεναρίου σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικής έρευνας, συμβάλλοντας στην τεκμηρίωση αποτελεσματικών πρακτικών για την παιδαγωγική αξιοποίηση της ΤΝ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Englezou, F. (2011). *I grafi tou epicheirimatologikou logou* (Didaktoriki diatri-vi). Panepistimio Ioanninon.
- Freire, P. (1976). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφρ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Ράππα.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Gavriilidou, Z., Mitsiaki, M., & Fliatouras, A. (2021). 100 *vasikes ennoies gia ti glos-sologia*. Gutenberg.
- Kasneci, Enkelejda, Kathrin Sessler, Stefan Küchemann, Maria Bannert, Daryna Dementieva, Frank Fischer, Urs Gasser, et al. 2023. "ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education." *Learning and Individual Differences* 103: 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>.
- Long, Duri & Magerko, Brian. (2020). What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. 10.1145/3313831.3376727.
- Luke, A., & Freebody, P. (1999). Further Notes on the Four Resources Model. *Practically Primary*, 4, 5-8.
- Luckin, R. (2018). *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century*. London: UCL IOE Press.
- Walton, D. (2014). *Αρχές κριτικής επιχειρηματολογίας* (μτφρ. Κ. Σαραντίδης). Gutenberg.
- Ypourgeio Paideias, Thriskevmaton kai Athlitismou. (2023). *Programma Spoudon Neoellinikis Glossas A', V' kai G' Genikou Lykeiou* (FEK V' 5961/13-10-2023)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1: Πρώτη επαφή με το κείμενο της Τεχνητής Νοημοσύνης

Στόχος: Να καταγράψετε τις πρώτες εντυπώσεις σας από το επιχειρηματολογικό κείμενο που δημιούργησε η ΤΝ.

Οδηγίες: Διαβάστε προσεκτικά το κείμενο που παρήγαγε η ΤΝ και συζητήστε με την ομάδα σας πριν απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις.

Δραστηριότητες

1. Ποια είναι η βασική θέση του κειμένου;
2. Ποιο επιχειρήμα θεωρείτε περισσότερο πειστικό; Να αιτιολογήσετε.
3. Υπάρχει κάποιο σημείο που χρειάζεται περισσότερη τεκμηρίωση;
4. Θα μπορούσε αυτό το κείμενο να παραδοθεί ως σχολική εργασία;

☐ Ναι ☐ Όχι Αιτιολογήστε.

Αναστοχασμός: Ποια ήταν η πρώτη σας εντύπωση για την ποιότητα του κειμένου;

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2: Κριτική αξιολόγηση του κειμένου

Στόχος: Να αξιολογήσετε την ποιότητα της επιχειρηματολογίας και την αξιοπιστία του κειμένου.

Πίνακας αξιολόγησης

Κριτήριο	✓	Χ	Παρατηρήσεις
Διατυπώνεται σαφής θέση;	☐	☐	
Τα επιχειρήματα είναι τεκμηριωμένα;	☐	☐	

Κριτήριο	✓	Χ	Παρατηρήσεις
Υπάρχουν αξιόπιστα τεκμήρια;	☐	☐	
Παρουσιάζεται αντίθετη άποψη;	☐	☐	
Το συμπέρασμα είναι πειστικό;	☐	☐	

 **Έλεγχος αξιοπιστίας:** Επιλέξτε μία πληροφορία του κειμένου και διασταυρώστε την σε αξιόπιστη ψηφιακή πηγή.

Πηγή: Αποτέλεσμα ελέγχου:

 **Αναστοχασμός:** Ποιο είναι το σημαντικότερο μειονέκτημα του κειμένου;

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3: Αναθεώρηση και βελτίωση

 **Στόχος:** Να βελτιώσετε το κείμενο που παρήγαγε η ΤΝ.

Παρέμβαση	Γιατί έγινε;

 **Η σημαντικότερη αλλαγή της ομάδας μας:**

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4: Γράφω το δικό μου επιχειρηματολογικό κείμενο

Checklist

- ☐ Η θέση μου είναι σαφής.
- ☐ Τα επιχειρήματά μου είναι τεκμηριωμένα.
- ☐ Αξιοποίησα αξιόπιστες πληροφορίες.
- ☐ Ανέφερα αντίθετη άποψη.
- ☐ Το συμπέρασμα συνδέεται με τα επιχειρήματά μου.
- ☐ Το κείμενο αποτελεί προσωπική μου δημιουργία.

Ανατροφοδότηση συμμαθητή

Δύο δυνατά σημεία	Μία πρόταση βελτίωσης
1.	
2.	

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 5: «Οδηγός Επιβίωσης στην ΤΝ για μαθητές Λυκείου»

 **Στόχος:** Να συνθέσετε έναν σύντομο οδηγό με βασικές αρχές ορθής χρήσης της ΤΝ.

Βασικές αρχές	Διατύπωση
1	
2	
3	
4	
5	

 **Αναστοχασμός:** Τι άλλαξε στον τρόπο που αντιλαμβανόμαιο τη χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης μετά την ολοκλήρωση του σεναρίου;

Διδακτικά σενάρια με χρήση Τ.Π.Ε. Σύνδεση αντιστατών παράλληλα

Κοκκίνου Άννα, ΠΕ83 Ηλεκτρολόγος, Μ.Σc. Δημιουργική Γραφή

Περίληψη

Οι μαθητές διαμορφώνουν προσωπικές αντιλήψεις σχετικά με τη λειτουργία των ηλεκτρικών κυκλωμάτων, οι οποίες δεν συμβαδίζουν πάντα με τις επιστημονικές έννοιες. Ο Νόμος του Ωμ αποτελεί βασικό εργαλείο για την κατανόηση της σχέσης μεταξύ τάσης, έντασης του ηλεκτρικού ρεύματος και αντίστασης, ενώ η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, η ικανότητα επίλυσης αριθμητικών ασκήσεων με χρήση του Νόμου του Ωμ δεν αρκεί από μόνη της για να αποδείξει ότι οι μαθητές έχουν αναπτύξει ουσιαστική εννοιολογική κατανόηση. Η παρούσα εργασία εξετάζει τη διδασκαλία του Νόμου του Ωμ μέσω του εικονικού εργαστηρίου Tinkercad Circuits, αφού προηγουμένως διερευνά το αρχικό γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Το διδακτικό σενάριο βασίζεται στη διερευνητική μάθηση και οργανώνεται σε πέντε στάδια: εμπλοκή και προσανατολισμός, ανάδειξη των πρότερων γνώσεων και εννοιολόγηση, διερεύνηση, ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τελική συζήτηση.

Λέξεις-κλειδιά: Εικονικά Εργαστήρια, Tinkercad Circuits, Διερευνητική μάθηση

Parallel connection of resistors

Kokkinou Anna, Electrical engineering educator, M.Sc. Creative Writing

Abstracts

Students develop their own ideas about how electrical circuits operate, which do not always align with scientific concepts. Ohm's Law is a fundamental tool for understanding the relationship between voltage, electric current, and resistance, while the integration of Information and Communication Technologies (ICT) can significantly enhance the learning process. However, the ability to solve numerical problems using Ohm's Law alone is not a reliable indicator of students' conceptual understanding. This study explores the teaching of Ohm's Law through the virtual laboratory Tinkercad Circuits, following an initial investigation of students' prior knowledge and cognitive level. The instructional scenario is based on an inquiry-based learning approach and is structured into five main phases: engagement and orientation, elicitation of prior knowledge and conceptualization, investigation, interpretation of results, and discussion.

Key-Words: Virtual laboratories, Tinkercad Circuits, Inquiry-based learning

Εισαγωγή

Τα Εικονικά Εργαστήρια (ΕΕ) αποτελούν διαδραστικά ψηφιακά περιβάλλοντα που αναπαριστούν πειραματικές διατάξεις και υλικά μέσω προσομοιώσεων σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Η αξιοποίησή τους έχει επεκταθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια, τόσο σε διαδικτυακές πλατφόρμες όσο και σε τεχνολογικά εμπλουτισμένα μαθησιακά περιβάλλοντα, προσφέροντας νέες δυνατότητες για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (Zacharia & Olymriou, 2011). Μέσα από τα ΕΕ οι μαθητές μπορούν να πραγματοποιούν προσομοιώσεις πειραμάτων αντίστοιχων με εκείνα ενός πραγματικού εργαστηρίου, αλληλοεπιδρώντας με εικονικά όργανα και εξαρτήματα που προσομοιώνουν με ρεαλιστικό τρόπο τον φυσικό εξοπλισμό.

Η χρήση των ΕΕ δίνει τη δυνατότητα διερεύνησης φαινομένων που συχνά είναι δύσκολο, δαπανηρό ή ακόμη και αδύνατο να μελετηθούν σε πραγματικές εργαστηριακές συνθήκες. Παράλληλα, οι μαθητές μπορούν να επαναλαμβάνουν ένα πείραμα όσες φορές χρειάζεται, να τροποποιούν τις παραμέτρους του και να παρατηρούν άμεσα τα αποτελέσματα των αλλαγών τους. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η κατανόηση των επιστημονικών εννοιών, ενώ παράλληλα παρέχεται η δυνατότητα ασφαλούς διεξαγωγής πειραμάτων που ενδέχεται να είναι επικίνδυνα ή να απαιτούν εξοπλισμό υψηλού κόστους. Επιπλέον, τα ΕΕ επιτρέπουν τη διερεύνηση αποτυχημένων πειραματικών προσπαθειών, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της επιστημονικής διερεύνησης (Zacharia & Olymriou, 2011).

Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι ο συνδυασμός πραγματικών και εικονικών εργαστηρίων μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με την αποκλειστική χρήση ενός μόνο τύπου εργαστηρίου. Συγκεκριμένα, οι Tsihouridis και συν. (2015), αξιοποιώντας ένα περιβάλλον προσομοίωσης που συνδύαζε δυνατότητες πραγματικού και εικονικού εργαστηρίου, διαπίστωσαν ότι η παράλληλη αξιοποίηση των δύο προσεγγίσεων ενισχύει σημαντικά τη διδασκαλία των ηλεκτρικών κυκλωμάτων. Παράλληλα, η εναλλαγή μεταξύ πραγματικού και εικονικού εργαστηρίου συμβάλλει στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης.

Παρόμοια συμπεράσματα προκύπτουν και από την έρευνα των Kolloffel και de Jong (2013), η οποία πραγματοποιήθηκε σε μαθητές επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι ερευνητές θεωρούν ότι τα πραγματικά και τα εικονικά εργαστήρια λειτουργούν συμπληρωματικά και επισημαίνουν ότι η αξιοποίηση της διερευνητικής μάθησης κατά τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων σε εικονικά εργαστήρια οδηγεί σε ουσιαστικότερη κατανόηση των ηλεκτρικών κυκλωμάτων και σε βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα.

Στο παρόν διδακτικό σενάριο επιλέχθηκε το εικονικό εργαστήριο Tinkercad Circuits, κυρίως λόγω της ρεαλιστικής απεικόνισης και των δυνατοτήτων αλληλεπίδρασης που προσφέρει. Μέσα από τις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας, οι μαθητές διερευνούν τη σχέση μεταξύ τάσης, έντασης του ηλεκτρικού ρεύματος και αντίστασης,

κατανοώντας πώς η αύξηση της αντίστασης οδηγεί σε μείωση της έντασης του ρεύματος και πώς οι μεταβολές σε ένα σημείο του κυκλώματος επηρεάζουν τη συνολική λειτουργία του. Επιπλέον, το περιβάλλον του Tinkercad επιτρέπει στους μαθητές να πειραματίζονται με εικονικά υλικά και εξαρτήματα αντίστοιχα με εκείνα ενός πραγματικού εργαστηρίου, λαμβάνοντας άμεση οπτική ανατροφοδότηση για τις αλλαγές που πραγματοποιούν, γεγονός που διευκολύνει την εννοιολογική κατανόηση των ηλεκτρικών κυκλωμάτων.

Το σενάριο βασίζεται στη διερευνητική μάθηση, μια παιδαγωγική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση μέσα από διαδικασίες που προσομοιάζουν τον τρόπο εργασίας των επιστημόνων. Για την οργάνωση των δραστηριοτήτων υιοθετείται το μοντέλο διερευνητικής μάθησης των Pedaste et al. (2015), το οποίο περιλαμβάνει πέντε βασικές φάσεις: εμπλοκή και προσανατολισμό, εννοιολόγηση και ανάδειξη της πρότερης γνώσης, διερεύνηση, ερμηνεία των αποτελεσμάτων και συζήτηση. Το Tinkercad Circuits υποστηρίζει αποτελεσματικά την εφαρμογή αυτής της διδακτικής προσέγγισης, καθώς παρέχει στους μαθητές ένα περιβάλλον όπου μπορούν να διατυπώνουν υποθέσεις, να πειραματίζονται, να ελέγχουν τις ιδέες τους και να οικοδομούν τη γνώση μέσα από την ενεργή διερεύνηση.

Γνωστικές παρανοήσεις σχετικά με τον Νόμο του Ωμ

Η δυσκολία των μαθητών να κατανοήσουν τις επιστημονικές έννοιες αποδίδεται σε μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση εναλλακτικών αντιλήψεων ή παρανοήσεων οι οποίες αναπτύσσονται πριν ή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Licht (1991), οι λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών δεν αποτελούν τυχαία σφάλματα, αλλά βασίζονται σε συνεκτικά νοητικά μοντέλα που χρησιμοποιούν για να ερμηνεύσουν τα φυσικά φαινόμενα. Ο ηλεκτρισμός αποτελεί έναν από τους πιο απαιτητικούς τομείς των Φυσικών Επιστημών, καθώς οι βασικές έννοιές του είναι αφηρημένες και δεν μπορούν να παρατηρηθούν άμεσα. Για τον λόγο αυτό, είναι σημαντικό οι μαθητές να αναπτύξουν ένα κατάλληλο νοητικό μοντέλο, το οποίο θα τους επιτρέψει να προβλέπουν και να ερμηνεύουν τη συμπεριφορά απλών ηλεκτρικών κυκλωμάτων (Carlton, 1999).

Η μελέτη των ηλεκτρικών φαινομένων απαιτεί από τους μαθητές να χειριστούν αφηρημένες έννοιες, όπως το ηλεκτρικό ρεύμα, η τάση και η ενέργεια. Η απαίτηση αυτή δημιουργεί δύο βασικές δυσκολίες. Αρχικά, οι μαθητές δυσκολεύονται να διακρίνουν τις επιμέρους έννοιες, με αποτέλεσμα όροι όπως ρεύμα, τάση, ενέργεια, ισχύς, ηλεκτρισμός και φορτίο να χρησιμοποιούνται συχνά ως συνώνυμοι, παρότι αναφέρονται σε διαφορετικά φυσικά μεγέθη. Επιπλέον, αναπτύσσουν προσωπικά εννοιολογικά μοντέλα για την ερμηνεία των ηλεκτρικών φαινομένων, τα οποία παρουσιάζουν μεγάλη ανθεκτικότητα και δεν μεταβάλλονται εύκολα ακόμη και μετά από συστηματική διδασκαλία (Driver, Guesne & Tiberghien, 1993).

Η αξιοποίηση των εικονικών εργαστηρίων (EE) στη διδασκαλία των ηλεκτρικών κυκλωμάτων, ιδιαίτερα στην επαγγελματική εκπαίδευση, έχει μελετηθεί εκτενώς τα τελευταία χρόνια. Τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών δείχνουν ότι τα περιβάλλοντα προσομοίωσης συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση σύνθετων εννοιών, καθώς επιτρέπουν στους μαθητές να πειραματίζονται με δυναμικά μοντέλα που αναπαριστούν πραγματικά φυσικά συστήματα, διαδικασίες και φαινόμενα (Kolloffel & de Jong, 2013).

Ο Νόμος του Ωμ συνδέει τρία θεμελιώδη ηλεκτρικά μεγέθη —την τάση, την ένταση του ηλεκτρικού ρεύματος και την αντίσταση— και γύρω από αυτά έχουν καταγραφεί αρκετές εναλλακτικές αντιλήψεις των μαθητών. Τα σημαντικότερα εναλλακτικά μοντέλα για τη ροή του ηλεκτρικού ρεύματος (Osborne, 1983) είναι:

- **Μονοπολικό μοντέλο:** Οι μαθητές θεωρούν ότι μόνο ένας πόλος της πηγής είναι ενεργός και ότι το ρεύμα δεν επιστρέφει μέσω του δεύτερου αγωγού. Ως αποτέλεσμα, συνδέουν συχνά μόνο έναν ακροδέκτη της πηγής, πιστεύοντας ότι ο δεύτερος δεν συμμετέχει στη λειτουργία του κυκλώματος.
- **Μοντέλο συγκρουόμενων ρευμάτων:** Υποστηρίζουν ότι δύο ανεξάρτητα ρεύματα ξεκινούν από τους δύο πόλους της μπαταρίας και συναντώνται στη λάμπα ή στην αντίσταση.
- **Μοντέλο εξασθένισης του ρεύματος:** Πιστεύουν ότι μέρος του ρεύματος «καταναλώνεται» στον λαμπτήρα, με αποτέλεσμα μικρότερη ποσότητα ρεύματος να επιστρέφει στην πηγή.
- **Μεριστικό μοντέλο:** Θεωρούν ότι το ρεύμα μοιράζεται ισόποσα μεταξύ των στοιχείων του κυκλώματος.
- **Σύγχυση μεταξύ τάσης και έντασης του ρεύματος:** Πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν το ρεύμα και την τάση ως μία ενιαία έννοια ή συγχέουν το ρεύμα με την ενέργεια. Σύμφωνα με τους Psillos et al. (1988), αποδίδουν σε αυτή την ενιαία έννοια χαρακτηριστικά όπως η μεταφορά, η αποθήκευση και η κατανάλωση.
- **Δυσκολία κατανόησης της διαφοράς δυναμικού:** Η τάση αντιμετωπίζεται συχνά ως μία μαθηματική ποσότητα που προκύπτει αποκλειστικά από τον τύπο του Νόμου του Ωμ ή από την ένδειξη ενός βολτομέτρου. Έτσι, οι μαθητές δυσκολεύονται να αντιληφθούν ότι διαφορά δυναμικού μπορεί να υπάρχει και μεταξύ σημείων που δεν είναι άμεσα συνδεδεμένα στο κύκλωμα. Παράλληλα, η σχέση μεταξύ τάσης και ρεύματος παραμένει για πολλούς καθαρά αλγεβρική. Ενώ μπορούν να επιλύσουν αριθμητικά προβλήματα εφαρμόζοντας μηχανικά τον Νόμο του Ωμ ή τους νόμους του Kirchhoff, δυσκολεύονται σημαντικά όταν καλούνται να ερμηνεύσουν ποιοτικά τη λειτουργία ενός κυκλώματος. Συχνά επικεντρώνονται σε ένα μόνο τμήμα του κυκλώματος, χωρίς να αντιλαμβάνονται ότι κάθε μεταβολή επηρεάζει τη συνολική λειτουργία του (Cohen et al., 1983).
- **Αδυναμία διάκρισης της τάσης από το ρεύμα:** Σε απλά κυκλώματα ενός βρόχου, η τάση παρουσιάζεται συχνά ως η «ώθηση» που προκαλεί τη ροή του ρεύματος. Επειδή όμως τα δύο μεγέθη μεταβάλλονται συνήθως ταυτόχρονα, οι μαθητές δυσκολεύονται να τα αντιληφθούν ως διακριτές φυσικές έννοιες (Millar & Beh, 1993).

Τέλος, σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εννοιολογικής κατανόησης διαδραματίζει και η ερμηνεία των σχηματικών διαγραμμάτων ηλεκτρικών κυκλωμάτων. Η ορθή ανάγνωση και κατανόηση των συμβολικών αναπαραστάσεων αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κατανόηση της λειτουργίας των κυκλωμάτων, καθώς μέσα από αυτές οι μαθητές καλούνται να συνδέσουν τα φυσικά φαινόμενα με τις αφηρημένες επιστημονικές έννοιες (Engelhardt et al., 2004).

Ανάλυση των δραστηριοτήτων του σεναρίου

Το σενάριο ακολουθεί τη διερευνητική προσέγγιση με τα παρακάτω βήματα:

1. Εμπλοκή – Προσανατολισμός (5'):

Θέτονται ερωτήματα στα οποία καλούνται να απαντήσουν και να επιχειρηματολογήσουν οι μαθητές υποστηρίζοντας τις απόψεις τους:

- Γιατί οι ηλεκτρικές συσκευές στο σπίτι σου είναι συνδεδεμένες παράλληλα;
- Ποια χαρακτηριστικά θα πρέπει να έχει το κύκλωμα μιας ηλεκτρικής εγκατάστασης και γιατί;

2. Εννοιολόγηση και αναγνώριση πρότερης γνώσης (10'):

Σε αυτό το στάδιο ανακαλούνται οι πρότερες γνώσεις των μαθητών από το θεωρητικό μέρος του μαθήματος, ως συνέχεια της φάσης του προσανατολισμού και στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός θέτει τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Πως συνδέονται 2 αντιστάσεις παράλληλα;
- Τι ισχύει για την ένταση του ηλεκτρικού ρεύματος σε ένα κύκλωμα με λαμπτήρες/αντιστάσεις παράλληλα;
- Τι ισχύει για την τάση σε ένα κύκλωμα με αντιστάσεις παράλληλα; Τι τάση θα μετρήσω στα άκρα κάθε μίας αντίστασης σε ένα κύκλωμα με δύο αντιστάσεις παράλληλα;
- Τι ισχύει για την συνολική αντίσταση ενός κυκλώματος αντιστάσεων συνδεδεμένων παράλληλα;

3. Έρευνα – Πειραματισμός (18'):

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές με τη βοήθεια του Φύλλου Εργασίας που ακολουθεί - το οποίο ο εκπαιδευτικός το θεωρεί εργαλείο για να κατευθύνει την εξερεύνηση - μελετούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί στο προηγούμενο στάδιο.

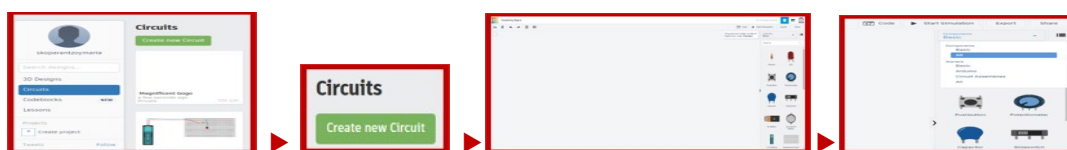
Φύλλο εργασίας

Μέτρηση εντάσεως του ηλεκτρικού ρεύματος σε κύκλωμα με δύο (2) λαμπτήρες παράλληλα

- Ανοίξτε τη σελίδα του <https://www.tinkercad.com/circuits>



- Από την αριστερή στήλη επιλέξτε το Circuits.
- Δημιουργήστε ένα νέο κύκλωμα κάνοντας κλικ στο Create new Circuit.



- Για να χρησιμοποιήσω όλα τα εξαρτήματα, όργανα και υλικά της εφαρμογής θα πρέπει από το πτυσσόμενο μενού components (εξαρτήματα) να επιλέξω all(όλα) για να τα έχω όλα στη διάθεσή μου.
- Με τη βοήθεια των υλικών και των οργάνων της εφαρμογής, χρησιμοποιήστε τις βιβλιοθήκες Power-τροφοδοσία, Output-κατανάλωση-έξοδος και Instruments-όργανα για να συνδέσετε για να συνδέσετε 2 λαμπτήρες, 1 τροφοδοτικό, και 3 Αμπερόμετρα.

Υλικά – εξαρτήματα του ηλεκτρικού κυκλώματος			
α/α	Εικόνα	Περιγραφή	Χαρακτηριστικά
1.		Ηλεκτρικός Λαμπτήρας A_1, A_2	Light bulb Resistance: 1 Voltage: 5
2.		Αμπερόμετρο: I_{0A}, I_{A1}, I_{A2}	Multimeter Range: Amperes (10A) Mode: Average
3.		Τροφοδοτικό (Power Supply)	Power Supply Voltage: 5 Current: 1
4.		Βολτόμετρο: $V_{0A}, V_{A1}, V_{A2}, V_{A1} + V_{A2}$	Multimeter Range: Volts Mode: Voltage
5.		Ωμόμετρο: R_{0A}, R_{A1}, R_{A2}	Multimeter Range: Ohms Mode: Resistance

Βήμα 1ο:

- Υπόθεση: Αν συνδέσω δύο όμοιους λαμπτήρες παράλληλα με ένα τροφοδοτικό και οι δύο θα παρουσιάζουν την ίδια φωτεινότητα.

Σκεφτείτε και απαντήστε κυκλώνοντας στις παρακάτω ερωτήσεις το α ή το β ανάλογα με το ποιο νομίζεται ότι είναι σωστό.

1. Κατά την άποψή σας σε ένα κύκλωμα αντιστάσεων παράλληλα με δύο λαμπτήρες που έχουν την ίδια αντίσταση η φωτεινότητα των λαμπτήρων θα είναι:

α) ίδια β) διαφορετική

2. Στη συνδεσμολογία των λαμπτήρων παράλληλα τα βολτόμετρα που είναι συνδεδεμένα στα άκρα των λαμπτήρων τι τιμή δείχνουν;

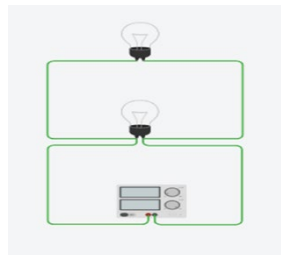
α) ίδια β) διαφορετική

3. Το ρεύμα που μας δίνει το τροφοδοτικό σε ένα κύκλωμα με δύο λαμπτήρες συνδεδεμένους παράλληλα και τα ρεύματα που διαρρέουν τους λαμπτήρες τι σχέση έχουν;

α) Το ρεύμα που μας δίνει το τροφοδοτικό είναι ίσο με το άθροισμα των ρευμάτων που διαρρέουν του λαμπτήρες.

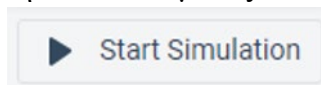
β) Το ρεύμα που μας δίνει το τροφοδοτικό είναι διπλό από το άθροισμα των ρευμάτων που διαρρέουν του λαμπτήρες.

«Κατασκευάστε» ένα κύκλωμα με 2 λαμπτήρες συνδεδεμένους παράλληλα και 1 τροφοδοτικό



✓ επιλέξτε στην αρχή 5 V τάση τροφοδοσίας και κατόπιν 25 V – Τι παρατηρείτε για την «φωτεινότητα» των λαμπτήρων;

• Ξεκινήστε την προσομοίωση του κυκλώματος επιλέγοντας με αριστερό κλικ στο



Σύμφωνα με την λειτουργία του παραπάνω κυκλώματος γράψτε την απάντησή σας κάθε μία από τις παρακάτω ερωτήσεις.

➤ Όταν θέσετε το κύκλωμα σε λειτουργία τι θα συμβεί ;

.....

➤ Ποιος λαμπτήρας πιστεύετε ότι θα είναι πιο φωτεινός όταν η τάση που «δίνει» το τροφοδοτικό είναι 5 Volt; Γιατί;

Λ_1 :
Λ_2 :

- Τι θα συμβεί όταν η τάση που «δίνει» το τροφοδοτικό αυξηθεί στα 25 Volt; Γιατί;

Λ_1 :
Λ_2 :

Βήμα 2ο:

«Κατασκευάστε» ένα κύκλωμα με 2 λαμπτήρες, 1 τροφοδοτικό και 3 Αμπερόμετρα τοποθετημένα 1 μετά το τροφοδοτικό και τα άλλα 2 πριν κάθε λαμπτήρα

- ✓ επιλέξτε στην αρχή 5 V τάση τροφοδοσίας και κατόπιν 25 V – Τι παρατηρείτε για την «φωτεινότητα» των λαμπτήρων; Για την ένταση του ρεύματος;



- Τι δείχνουν τα αμπερόμετρα που έχω συνδέσει;

$I_{\Lambda 1} =$
$I_{\Lambda 2} =$
$I_{o\lambda} =$

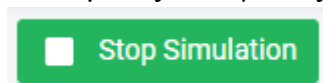
- Τι θα συμβεί όταν η τάση που «δίνει» το τροφοδοτικό αυξηθεί στα 25 Volt; Γιατί;

.....

- Τι συμπεραίνετε για την σχέση μεταξύ των εντάσεων που διαρρέουν τους λαμπτήρες $I_{\Lambda 1}$, $I_{\Lambda 2}$ (καταναλωτές) και την συνολική ένταση του κυκλώματος $I_{o\lambda}$;

.....

Διακόψτε τη λειτουργία του κυκλώματος επιλέγοντας με αριστερό κλικ το πλήκτρο



- Άρα ποια είναι η μαθηματική σχέση που ισχύει για τα ρεύματα στην συνδεσμολογία αντιστάσεων σε παραλληλία;

.....

- Σύμφωνα με τα παραπάνω τι ισχύει για την ένταση του ηλεκτρικού ρεύματος στα κυκλώματα με αντιστάσεις σε παράλληλη;
-

4. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων (7'):

Οι μαθητές σε αυτό το στάδιο διαπιστώνουν, αν τα ερευνητικά ερωτήματα επαληθεύονται. Παρατηρούν μέσα από τις δραστηριότητες του Φύλλου Εργασίας:

- Η φωτεινότητα των λαμπτήρων που συνδέονται παράλληλα «εξαρτάται» από την τάση στα άκρα τους κλπ
- Η ένταση τροφοδοσίας μοιράζεται σε ένα κύκλωμα με δύο αντιστάσεις παράλληλα στις δύο αντιστάσεις και
- Η τάση στα άκρα ενός κλάδου μένει σταθερή και ίση με την τάση στα άκρα της τροφοδοσίας ακόμα και όταν μεταβάλλουμε την τιμή της αντίστασης.

5. Συζήτηση (5'):

Μετά την υλοποίηση του Φύλλου Εργασίας, οι μαθητές καλούνται να αναλογιστούν πάνω στον τρόπο που οι αρχικές ιδέες τους έχουν αλλάξει (μεταγνώση), με ερωτήσεις που τους κάνει ο εκπαιδευτικός σε σχέση με:

- το γεγονός ότι η αλλαγή ενός στοιχείου του κυκλώματος αλλάζει όλο το κύκλωμα και οι αλλαγές σε ένα κύκλωμα δεν έχουν μόνο επίδραση στα στοιχεία του κυκλώματος που βρίσκονται μετά από το σημείο αλλαγής,
- ότι το ρεύμα σε ένα κύκλωμα σε παράλληλη σύνδεση μεταβάλλεται ανάλογα όταν μεταβάλλεται η τάση τροφοδοσίας του κυκλώματος
- το ότι το ρεύμα δεν εξαντλείται σταδιακά ενώ διαρρέει τα στοιχεία ενός κυκλώματος.

Συμπεράσματα

Το παρόν διδακτικό σενάριο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σύμφωνα με τις αρχές της διερευνητικής μάθησης, αξιοποιώντας το εικονικό εργαστήριο Tinkercad Circuits για τη διδασκαλία του Νόμου του Ωμ. Η εφαρμογή του υποστηρίχθηκε από κατάλληλα σχεδιασμένο φύλλο εργασίας, το οποίο καθοδήγησε τους μαθητές στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ τάσης, έντασης του ηλεκτρικού ρεύματος και αντίστασης.

Η αρχική διερεύνηση των πρότερων γνώσεων, μέσω γραπτών ερωτήσεων πριν από την υλοποίηση του σεναρίου, ανέδειξε σημαντικά γνωστικά κενά και εναλλακτικές αντιλήψεις σχετικά με τις βασικές έννοιες των ηλεκτρικών κυκλωμάτων. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τη σημασία της αξιοποίησης διδακτικών προσεγγίσεων που δίνουν έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών και στην εννοιολογική κατανόηση των φυσικών φαινομένων.

Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής, οι μαθητές εργάστηκαν συνεργατικά σε ομάδες, σχεδιάζοντας και δοκιμάζοντας ηλεκτρικά κυκλώματα στο περιβάλλον του Tinkercad Circuits και απαντώντας στα ερωτήματα και στις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας. Η διερευνητική αυτή διαδικασία τους έδωσε τη δυνατότητα να διατυπώσουν υποθέσεις, να ελέγξουν τις προβλέψεις τους μέσα από πειραματισμό και να συνδέσουν τη θεωρία με την πρακτική εφαρμογή.

Η τελική αξιολόγηση του σεναρίου ανέδειξε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα. Όλοι οι μαθητές δήλωσαν ότι απέκτησαν νέες γνώσεις σχετικά με τον Νόμο του Ωμ, ενώ εξέφρασαν καθολικά θετική στάση απέναντι στον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιήθηκε το μάθημα, αναφέροντας ότι δεν θα επιθυμούσαν κάποια αλλαγή στη διδακτική διαδικασία. Τα αποτελέσματα αυτά υποδηλώνουν ότι η αξιοποίηση του εικονικού εργαστηρίου, σε συνδυασμό με τη διερευνητική προσέγγιση και τη συνεργατική μάθηση, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ενίσχυση της κατανόησης εννοιών του ηλεκτρισμού και στην αύξηση του ενδιαφέροντος και της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Caltron, K. (1999). Teaching electric current and electric potential. *Physics Education*, 34(6), 341-345
- Cohen, R., Eylon, B. & Ganiel, U. (1983) Potential difference and current in simple electric circuits: A study of students' concepts. *American Association of Physics Teachers*, 5, 407-412
- Driver, R., Guesne, E. & Tiberghien, A. (1993). Οι ιδέες των παιδιών στις φυσικές επιστήμες. Επιμέλεια: Ένωση Ελλήνων Φυσικών. Αθήνα: Τροχαλία.
- Engelhardt, P.V. & Beichner, R. J. (2004). Students' understanding of direct current resistive electrical circuits. *American Association of Physics Teachers*, 72(1), 98-114.
- Kolloffel, B., & de Jong, T. (2013). Conceptual understanding of electrical circuits in secondary vocational engineering education: Combining traditional instruction with inquiry learning in a virtual lab. *Journal of Engineering Education*, 102, 375-393.
- Licht, P. (1991). Using a Diagnostic Test of Pupils' Alternative Conceptions to Plan a Teaching Strategy on Electric Circuits. *European Journal of Teacher Education*, 14(1), 19 - 30.
- Osborne, R. (1983). Towards Modifying Children's Ideas about Electric Current. *Research in Science and Technological Education*, 1, 73 – 82.

- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47–61.
- Psillos, D., Koumaras, P. & Tiberghien, A. (1988). Voltage presented as a primary concept in an introductory teaching sequence on DC circuits. *International Journal of Science Education*, 10(1), 29 – 43.
- Tsihouridis C., Vavougiou D., Ioannidis G. S, Alexias A, Argyropoulos C. & Poulis S. (2015). The effect of teaching electric circuits switching from real to virtual lab or vice versa. A case study with junior high-school learners. 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL), Florence, 2015, pp. 643-649.
- Zacharia Z. C. & Olympiou G. (2011). Physical versus virtual manipulative experimentation in physics learning. *Learning & Instruction*, 21 (3), 317-331.

Διδακτικό σενάριο : Εξερευνώντας τους ποταμούς της Ελλάδας

Σταυρούλα Ψυρρή, Π.Ε.70, MA ,MSc

Περίληψη

Κατά την υλοποίηση του παρόντος διδακτικού σεναρίου, στόχος ήταν η ενεργοποίηση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών της Ε' Δημοτικού μέσα από βιωματικές, συνεργατικές και ψηφιακά υποστηριζόμενες πρακτικές μάθησης, με θέμα τους ποταμούς της Ελλάδας. Η διδασκαλία οργανώθηκε στη βάση των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αξιοποιώντας προηγούμενες γνώσεις, αναπτύσσοντας γεωγραφικό γραμματισμό και ενισχύοντας τις οριζόντιες δεξιότητες των μαθητών, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η συνεργασία και η μεταγνωστική ικανότητα. Το σενάριο εμπεριέχει στρατηγικές ανεστραμμένης τάξης, εννοιολογικής χαρτογράφησης, παιχνιδοποίησης (escaperoom), καθώς και αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού. Η εφαρμογή του ανέδειξε την αποτελεσματικότητα της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης και των ρόλων ομάδας, ενισχύοντας την εμπλοκή των μαθητών και την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και περιβαλλοντικής συνείδησης.

Λέξεις-κλειδιά : Διαφοροποιημένη διδασκαλία, Γεωγραφικός γραμματισμός, Ψηφιακά εργαλεία (Τ.Π.Ε.), Ανεστραμμένη τάξη, Παιχνιδοποίηση (Escape room)

Learning Scenario: Exploring the Rivers of Greece

Stavroula Psyrri

Abstract

During the implementation of this learning scenario, the goal was to foster the active participation of 5th-grade primary school students through experiential, collaborative, and digitally supported learning practices focused on the rivers of Greece. Instruction was organized based on the principles of differentiated instruction, leveraging prior knowledge, developing geographical literacy, and enhancing students' soft skills, such as critical thinking, creativity, collaboration, and metacognitive ability. The scenario incorporates strategies of flipped classroom, concept mapping, gamification (escape room), as well as self-assessment and reflection. Its application highlighted the effectiveness of the cooperative learning approach and team roles, boosting student engagement and promoting empathy and environmental awareness.

Key-words: Differentiated instruction, Geographical literacy, Digital tools (ICT), Flipped classroom, Gamification (Escape room)

Διδακτικό αντικείμενο

Το παρόν σενάριο εντάσσεται στο μάθημα της Γεωγραφίας της Ε' Δημοτικού, στην Ενότητα 19 (σελίδες 66–68 του σχολικού βιβλίου), με θέμα «Οι ποταμοί της Ελλάδας». Το θέμα απο-

τελεί μέρος της διδακτέας ύλης, ωστόσο, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του ΙΕΠ για τη Γεωγραφία του Δημοτικού, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να σχεδιάσει ευέλικτα τη διδασκαλία του, τροποποιώντας, αφαιρώντας ή προσθέτοντας δραστηριότητες, λαμβάνοντας υπόψη τους διδακτικούς στόχους και τις ανάγκες της τάξης του.

Διερεύνηση προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών

Κατά την έναρξη της διδασκαλίας, η εκπαιδευτικός διερεύνησε την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών, με στόχο τον εντοπισμό των αρχικών τους αντιλήψεων, πιθανών ελλείψεων και λανθασμένων ιδεών. Η διαδικασία αυτή της επέτρεψε να προσαρμόσει τη διδασκαλία στις πραγματικές ανάγκες της τάξης, ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Για την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, εφαρμόστηκε η τεχνική του καταιγισμού ιδεών, με τους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τις γνώσεις και τις απόψεις τους για τους ποταμούς μέσα από στοχευμένη συζήτηση και διαδραστικές δραστηριότητες. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές αναστοχάστηκαν πάνω στις υπάρχουσες γνώσεις τους και ενισχύθηκε η προσωπική τους έκφραση. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός αξιοποίησε χάρτες και ερωτήσεις καθοδηγούμενης συζήτησης, διερευνώντας το επίπεδο εξοικείωσης των μαθητών με τους ποταμούς της Ελλάδας. Η προσέγγιση αυτή προσέδωσε διαδραστικό χαρακτήρα στη διδασκαλία, ενισχύοντας τη διερευνητική μάθηση και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Οι μαθητές διέθεταν ήδη βασικές γνώσεις από προηγούμενες ενότητες σχετικά με τα φυσικά χαρακτηριστικά του τοπίου, τον υδρολογικό κύκλο και τη σημασία του νερού, ενώ είχαν παρακολουθήσει βίντεο μέσω e-class, είχαν εξερευνήσει διαδικτυακούς χάρτες στο Google Earth και είχαν μελετήσει πληροφορίες από τη Βικιπαίδεια. Η σύνδεση της νέας γνώσης με τις ήδη υπάρχουσες πληροφορίες, σε συνδυασμό με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, ενίσχυσε την κατανόηση, τη διερευνητική διάθεση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Gee, 2020· Kapp, 2012).

Προσδιορισμός των διδακτικών στόχων και των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων της διδασκαλίας

Οι διδακτικοί στόχοι της διδασκαλίας, σύμφωνα με την ταξινόμια του Bloom, διαρθρώνονται σε έξι γνωστικά επίπεδα. Σε επίπεδο γνώσεων, οι μαθητές αναμένεται να γνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά των ποταμών, όπως τις πηγές, τις εκβολές, τη ροή και τις γεωγραφικές περιοχές που διασχίζουν στην Ελλάδα. Στο επίπεδο της κατανόησης, επιδιώκεται να αντιληφθούν τον ρόλο των ποταμών στη διαμόρφωση του τοπίου, στην οικονομία, στην κοινωνική ανάπτυξη και στην οικολογική ισορροπία. Στο επίπεδο της εφαρμογής, οι μαθητές καλούνται να εντοπίζουν τους κύριους ποταμούς της Ελλάδας σε χάρτες, να χαρτογραφούν τις διαδρομές τους και να αναφέρουν βασικά στοιχεία γι' αυτούς. Στο επίπεδο της ανάλυσης, θα εξετάζουν πώς οι ποταμοί επηρεάζουν τη γεωμορφολογία, τη γεωργία, το κλίμα και τις ανθρώπινες δραστηριότητες σε διάφορες περιοχές. Στο επίπεδο της σύνθεσης, στόχος είναι να συνδέσουν τις γνώσεις τους και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία των ποταμών για την περιβαλλοντική και οικονομική ανάπτυξη, εντοπίζοντας τις επιπτώσεις των ανθρώπινων παρεμβάσεων και των κλιματικών αλλαγών. Τέλος, στο επίπεδο της αξιολόγησης, οι μαθητές ενθαρρύνονται να αποτιμούν τις επιπτώσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας στους ποτα-

μούς και να προτείνουν τρόπους διατήρησης και προστασίας τους, διορθώνοντας παράλληλα εσφαλμένες αντιλήψεις σχετικά με τη σημασία τους (Tomlinson, 2021· Kolb, 2015).

Ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας καλλιεργήθηκαν στους μαθητές ποικίλες οριζόντιες ικανότητες, οι οποίες συνέβαλαν στη συνολική τους ανάπτυξη. Αναπτύχθηκε η κριτική τους σκέψη μέσα από τη διερεύνηση της σημασίας των ποταμών και των επιπτώσεων των ανθρώπινων παρεμβάσεων. Η δημιουργικότητα ενισχύθηκε μέσω δραστηριοτήτων χαρτογράφησης, επίλυσης γρίφων και παιχνιδοποιημένων προσεγγίσεων. Η συνεργασία και η επικοινωνία καλλιεργήθηκαν στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής εργασίας, ενώ ο γεωγραφικός γραμματισμός ενισχύθηκε μέσω της χρήσης χαρτών και γεωγραφικών εργαλείων. Παράλληλα, αναπτύχθηκαν δεξιότητες εντοπισμού και διαχείρισης πληροφορίας, καθώς και ψηφιακές δεξιότητες μέσω της χρήσης ψηφιακών μέσων και εφαρμογών. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, ενώ ενισχύθηκε και η μεταγνωστική ικανότητα των μαθητών μέσω αναστοχαστικών διαδικασιών, αυτοαξιολόγησης και σύνδεσης της γνώσης με την καθημερινή ζωή (OECD, 2020· UNESCO, 2022).

Σχεδιασμός των δραστηριοτήτων της διδασκαλίας

Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων της διδασκαλίας βασίστηκε στο Βιβλίο Μαθητή και το Τετράδιο Εργασιών, ενώ εμπλουτίστηκε με επιπλέον δραστηριότητες προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών της τάξης. Οι δραστηριότητες διαμορφώθηκαν με στόχο την ενίσχυση της κατανόησης και της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο των γνώσεών τους και τα ενδιαφέροντά τους. Κατά τον σχεδιασμό, δόθηκε έμφαση σε συγκεκριμένα παιδαγωγικά κριτήρια: την υποστήριξη των διδακτικών στόχων και των αναμενόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων· την ευθυγράμμιση με το περιεχόμενο του μαθήματος και τις γεωγραφικές γνώσεις που πρέπει να οικοδομηθούν· την καταλληλότητα ως προς τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο· την ελκυστικότητα και τον διαδραστικό χαρακτήρα, ώστε να ενισχύεται η μαθησιακή εμπειρία· και, τέλος, τη σύνδεση της νέας γνώσης με τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τα βιώματα και τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών, ενισχύοντας τη νοηματοδότησή της.

Περιγραφή των δραστηριοτήτων

Στάδιο Προσανατολισμού - Αφόρμησης (2')

Πρότερη Μάθηση στο Σπίτι (Ανεστραμμένη Τάξη)

Οι μαθητές έχουν παρακολουθήσει ένα βίντεο για τους ποταμούς της Ελλάδας και έχουν εξερευνήσει ποτάμια μέσω χαρτών. Στην τάξη, η διδασκαλία ξεκινά με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας, όπου οι μαθητές εκφράζουν όσα γνωρίζουν ήδη για τους ποταμούς και πώς τους αντιλαμβάνονται. Αυτή η τεχνική επιτρέπει στην εκπαιδευτικό να ανιχνεύσει την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών και να προσαρμόσει τη διδασκαλία ανάλογα.

Στάδιο Διερεύνησης και Ανάπτυξης Ιδεών (5')

Εισαγωγική Παρουσίαση: Τα μέρη του ποταμού

Χρήση PowerPoint για την παρουσίαση των βασικών μερών ενός ποταμού: πηγή, παραπόταμοι, κοίτη, εκβολές. Οι μαθητές συζητούν για γνωστά ποτάμια της Ελλάδας και επιχειρούν να αναγνωρίσουν αυτά τα χαρακτηριστικά σε συγκεκριμένους ποταμούς.

Στάδιο Εμπέδωσης και Εφαρμογής (28')

Δραστηριότητα 1η - Διερευνητική Μάθηση στην Τάξη(10')

Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες και παρατηρούν τις πληροφορίες τους είτε σε φυσικό χάρτη, είτε σε ψηφιακό γεωμορφολογικό χάρτη στον πίνακα, είτε σε προσωπικούς χάρτες ανά ομάδα. Η επιλογή του μέσου ενισχύει τη διαφοροποίηση, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να εργαστούν με το εργαλείο που ταιριάζει καλύτερα στον τρόπο μάθησής τους.

Οι 4 ομάδες διαρθρώνονται ως εξής:

Ομάδα ποταμών που εκβάλλουν στο Αιγαίο Πέλαγος.

Ομάδα ποταμών που εκβάλλουν στο Ιόνιο Πέλαγος.

Ομάδα ποταμών της Πελοποννήσου.

Ομάδα ποταμών που πηγάζουν από ξένες χώρες και εκβάλλουν στο Αιγαίο.

Κάθε ομάδα αναζητά ποταμούς που ανήκουν στην κατηγορία της και συμπληρώνει σχετικό φύλλο εργασίας. Έπειτα, οι μαθητές κολλάνε καρτελάκια με τα ονόματα των ποταμών σε 4 χαρτόνια στον πίνακα ανακοινώσεων και κάθε ομάδα παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνάς της στην ολομέλεια, υποδεικνύοντας τους ποταμούς στον χάρτη.

Δραστηριότητα 2η: Χρήση του Μοντέλου Frayer (8')

Στη δραστηριότητα αυτή, αξιοποιείται το Μοντέλο Frayer ως εργαλείο εννοιολογικής χαρτογράφησης, προβάλλοντας στον διαδραστικό πίνακα ένα διάγραμμα που αποτελείται από τέσσερις ενότητες: ορισμός, χαρακτηριστικά, παραδείγματα και μη-παραδείγματα των ποταμών. Οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες, με καθεμία να αναλαμβάνει μία από τις ενότητες, ώστε να αναπτύξουν τη σκέψη τους και να οργανώσουν τις γνώσεις τους μεθοδικά. Η Ομάδα Ορισμού συνθέτει έναν σαφή ορισμό του ποταμού με βάση το λεξικό τους, η Ομάδα Χαρακτηριστικών καταγράφει βασικά γνωρίσματα, όπως η ροή του νερού, η κοίτη και οι εκβολές, η Ομάδα Παραδειγμάτων εντοπίζει γνωστούς ελληνικούς ποταμούς, ενώ η Ομάδα Μη-Παραδειγμάτων καταγράφει τι δεν θεωρείται ποτάμι, όπως λίμνες, θάλασσες και τεχνητά κανάλια. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, κάθε ομάδα εργάζεται συνεργατικά, συμπληρώνει το διάγραμμα και παρουσιάζει τα συμπεράσματά της στην ολομέλεια. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την κριτική σκέψη, την επικοινωνία και τη συνεργασία, ενώ παράλληλα προσφέρει μια οπτική αναπαράσταση της γνώσης, διευκολύνοντας τη σύνδεση των νέων πληροφοριών με την προϋπάρχουσα γνώση. Επιπλέον, αξιοποιώ τη δραστηριότητα ως

διαμορφωτική αξιολόγηση, παρατηρώντας τις απαντήσεις των μαθητών, εντοπίζοντας πιθανές παρανοήσεις και προσαρμόζοντας τη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες τους. Μέσω αυτής της προσέγγισης, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, εμβαθύνουν στην έννοια των ποταμών και αναπτύσσουν την ικανότητα οργάνωσης και κατανόησης πληροφοριών με συστηματικό τρόπο.

Δραστηριότητα 3η: EscapeRoom "Οι Χαμένοι Ποταμοί" (10')

Οι μαθητές συμμετέχουν σε ένα διαδραστικό παιχνίδι γρίφων, όπου καλούνται να εντοπίσουν τους "χαμένους" ποταμούς της Ελλάδας. Λύνοντας αινίγματα και χρησιμοποιώντας χάρτες, ανακαλύπτουν πληροφορίες για τη γεωγραφική θέση και τη σημασία των ποταμών. Η δραστηριότητα ενισχύει τη συνεργασία, την κριτική σκέψη και τη γεωγραφική γνώση των μαθητών (Fotarisetal., 2019· Veldkampetal., 2020).

Στάδιο Αξιολόγησης & Αναστοχασμού (10')

Στο τελικό στάδιο της διδασκαλίας εφαρμόστηκε μια διαφοροποιημένη και πολυτροπική προσέγγιση αξιολόγησης, που συνδύασε τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη μεταγνωστική διάσταση της μάθησης. Το φύλλο εργασίας περιλάμβανε ερωτήσεις με διαβαθμισμένο επίπεδο δυσκολίας, όπως ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, σωστό-λάθος, αντιστοιχίσεις και μία ανοιχτή ερώτηση σχετικά με τη σημασία των ποταμών για τον άνθρωπο. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν τις ερωτήσεις που τους ταίριαζαν καλύτερα, αξιοποιώντας χάρτες και προσωπικές σημειώσεις για υποστήριξη. Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών πραγματοποιήθηκε μέσα από ειδικά διαμορφωμένο έντυπο, στο οποίο κλήθηκαν να αποτιμήσουν το βαθμό ενδιαφέροντος και κατανόησης του μαθήματος, τη γνώση βασικών εννοιών, όπως τα μέρη ενός ποταμού, καθώς και την ικανότητά τους να εντοπίζουν ποταμούς στον χάρτη. Μέσα από τις ανοιχτές ερωτήσεις της αυτοαξιολόγησης, οι μαθητές μοιράστηκαν τις εντυπώσεις τους για όσα τους άρεσαν περισσότερο στο μάθημα και διατύπωσαν απορίες ή ανάγκες για περαιτέρω διευκρινίσεις. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε αυτές τις πληροφορίες ως πολύτιμη ανατροφοδότηση, με σκοπό τον αναστοχασμό και τον βελτιωτικό σχεδιασμό μελλοντικών διδακτικών παρεμβάσεων, ενισχύοντας τη συμμετοχική και ενεργητική μάθηση.

Επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών διδασκαλίας

Το διδακτικό σενάριο αξιοποίησε ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών, συνδυάζοντας τη βιωματική, συνεργατική και διερευνητική μάθηση, με στόχο την ενεργό εμπλοκή των μαθητών και την ενίσχυση της κατανόησης. Η προσέγγιση της ανεστραμμένης τάξης επέτρεψε στους μαθητές να προετοιμαστούν στο σπίτι μέσω βίντεο και χαρτών, ώστε η διδασκαλία στην τάξη να επικεντρωθεί στη διερεύνηση και στην εφαρμογή της γνώσης. Η ιδεοθύελλα χρησιμοποιήθηκε για την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Στο πλαίσιο της διερευνητικής μάθησης, οι μαθητές αναζήτησαν πληροφορίες σε φυσικούς και ψηφιακούς χάρτες, κατέγραψαν δεδομένα και παρουσίασαν τα ευρήματά τους ομαδικά. Η συνεργατική μάθηση ενισχύθηκε μέσω της κατανομής ρόλων και της συλλογικής ανάλυσης και παρουσίασης. Εφαρμόστηκε το μοντέλο Frayer ως εργαλείο εννοιο-

λογικής χαρτογράφησης για την οργάνωση της νέας γνώσης. Η τεχνική της παιχνιδοποίησης αξιοποιήθηκε μέσω ενός διαδραστικού EscapeRoom, όπου οι μαθητές έλυσαν γρίφους και ανακάλυψαν ποταμούς, ενισχύοντας τη μάθηση μέσα από πρόκληση και συνεργασία. Στο τελικό στάδιο, εφαρμόστηκε δομημένη διαδικασία αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης, προσαρμοσμένη στις δυνατότητες των μαθητών. Οι μαθητές αξιολόγησαν την κατανόηση βασικών εννοιών, την ικανότητά τους να εντοπίζουν ποταμούς σε χάρτες, την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων (όπως το EscapeRoom και το Frayer), καθώς και τον βαθμό συνεργασίας και συμμετοχής στην ομάδα. Επιπλέον, απάντησαν σε ανοιχτές ερωτήσεις σχετικά με το τι τους άρεσε και τι απορίες διατηρούν. Οι απαντήσεις τους αποτέλεσαν ποιοτική ανατροφοδότηση για την εκπαιδευτικό και χρησιμοποιήθηκαν στον αναστοχασμό και στον επανασχεδιασμό της διδασκαλίας, με στόχο την καλύτερη προσαρμογή της στις ανάγκες της τάξης.

Επιλογή των εκπαιδευτικών μέσων / Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών

Η διδασκαλία υποστηρίζεται από την αξιοποίηση ποικίλων εκπαιδευτικών μέσων και νέων τεχνολογιών, ενισχύοντας τη διαφοροποιημένη μάθηση και τη διαδραστική εμπλοκή των μαθητών. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιούνται ψηφιακά εργαλεία όπως το PowerPoint για την εισαγωγή της έννοιας των ποταμών και την επεξήγηση των βασικών χαρακτηριστικών τους, ενώ ο διαδραστικός πίνακας αξιοποιείται για την προβολή και επεξεργασία χαρτών, καθώς δίνονται οδηγίες για την 1^η δραστηριότητα καθώς και για τη συμπλήρωση του Μοντέλου Frayer με τη συμμετοχή των μαθητών. Επιπλέον, μέσω γεωγραφικών και ψηφιακών χαρτών, οι μαθητές εξερευνούν τις διαδρομές των ποταμών, κατανοώντας τη γεωγραφική τους κατανομή. Η ανεστραμμένη τάξη υποστηρίζεται από την πλατφόρμα e-Class και εκπαιδευτικά βίντεο, επιτρέποντας στους μαθητές να προετοιμάζονται στο σπίτι, ενώ μέσα στην τάξη δίνεται έμφαση στη διερεύνηση και εφαρμογή της γνώσης. Η παιχνιδοποίηση εφαρμόζεται μέσω ενός διαδραστικού EscapeRoom, όπου οι μαθητές λύνουν γρίφους και ερωτήσεις σε ψηφιακό περιβάλλον, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη (Gee, 2020· Kapp, 2012). Για την αυτοαξιολόγηση, χρησιμοποιούνται εικονίδια συναισθημάτων και ανοιχτές ερωτήσεις, ενισχύοντας την αναστοχαστική σκέψη των μαθητών με τρόπο προσιτό και κατάλληλο για την ηλικία τους.

Προγραμματισμός του χρόνου διδασκαλίας

Αφόρμηση (2')

Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης μέσω ιδεοθύελλας.
Σύνδεση με τη μάθηση της ανεστραμμένης τάξης (βίντεο, χάρτες).

Εισαγωγή νέων εννοιών (5')

Παρουσίαση με PowerPoint των βασικών μερών του ποταμού (πηγή, κοίτη, παραπόταμοι, εκβολές).

Συζήτηση με παραδείγματα από ποτάμια της Ελλάδας.

Κύριο μέρος - Δραστηριότητες εμπέδωσης και εφαρμογής (28')

Δραστηριότητα 1η (10'): Ομαδική διερεύνηση ποταμών σε χάρτες, ταξινόμηση και παρουσίαση.

Δραστηριότητα 2η (8'): Συμπλήρωση του Μοντέλου Frayer σε ομάδες, εννοιολογική χαρτογράφηση της έννοιας «ποταμός».

Δραστηριότητα 3η (10'): EscapeRoom με γρίφους και χαμένους ποταμούς – βιωματική, παιγνιώδης εμπλοκή.

Αξιολόγηση & Αναστοχασμός (10')

Συμπλήρωση διαφοροποιημένου φύλλου εργασίας με διαβαθμισμένες ερωτήσεις.

Αυτοαξιολόγηση με εικονίδια συναισθημάτων και ανοιχτές ερωτήσεις.

Ανατροφοδότηση και έκφραση εντυπώσεων από τη διδακτική εμπειρία

Το παιδαγωγικό – μαθησιακό κλίμα και η διαχείριση της τάξης

Η εκπαιδευτικός θα διαμορφώσει ένα μαθησιακό περιβάλλον που θα προάγει τη συνεργασία, τη θετική αλληλεπίδραση και την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών. Η διαμόρφωση του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος θα βασιστεί στη δημιουργία σχέσεων αμοιβαίου σεβασμού, ενθάρρυνσης και εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών και της εκπαιδευτικού, αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών. Η συνεργατική μάθηση θα είναι κεντρικός άξονας της διδασκαλίας, καθώς οι μαθητές θα εργάζονται σε ομάδες των έξι ατόμων, ανταλλάσσοντας απόψεις και αναλαμβάνοντας διαφορετικούς ρόλους. Μέσα από τη στοχευμένη αλληλεπίδραση, θα ενισχύσουν τις δεξιότητές τους στην επικοινωνία, τη λήψη αποφάσεων και τη συνεργασία. Παράλληλα, θα δοθούν σαφείς οδηγίες σχετικά με τους κανόνες συμπεριφοράς και εργασίας στις ομάδες, ώστε να εξασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία της τάξης. Η διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων θα συμβάλει στη συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως του μαθησιακού τους ρυθμού. Με τη χρήση πολυαισθητηριακών ερεθισμάτων, όπως οπτικά μέσα (χάρτες, παρουσιάσεις), διαδραστικά εργαλεία και βιωματικές δραστηριότητες, οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να αφομοιώσουν τη νέα γνώση με τρόπο που ανταποκρίνεται στις μαθησιακές τους ανάγκες. Η εκπαιδευτικός θα λειτουργήσει ως διευκολυντής της μαθησιακής διαδικασίας, παρέχοντας καθοδήγηση όπου χρειάζεται, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή και ενισχύοντας την αυτονομία των μαθητών. Επίσης, θα εφαρμόσει στρατηγικές διαχείρισης της τάξης, όπως η κατανομή χρόνου στις δραστηριότητες και η αξιοποίηση ανατροφοδότησης, προκειμένου να διατηρηθεί η συγκέντρωση και η ενεργή εμπλοκή των μαθητών σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Με αυτόν τον τρόπο, η τάξη θα μετατραπεί σε ένα δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου η συνεργασία, η αλληλεπίδραση και η συμμετοχική μάθηση θα ενισχύσουν τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Αναστοχασμός – Αξιολόγηση της διδασκαλίας

Η αξιολόγηση εφαρμόστηκε σε όλα τα στάδια της διδασκαλίας, υποστηρίζοντας τη συνεχή παρακολούθηση της μαθησιακής πορείας και την ευέλικτη προσαρμογή της διδακτικής πράξης στις ανάγκες των μαθητών. Στην αρχή του μαθήματος, μέσω ιδεοθύελλας, ανιχνεύθηκαν οι προϋπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες και πιθανές παρανοήσεις των μαθητών σχετικά με το θέμα των ποταμών. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η εκπαιδευτικός παρατηρούσε τη συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες διερευνητικής και συνεργατικής μάθησης, όπως η ανάλυση χαρτών, η συμπλήρωση του Μοντέλου Frayer και η ομαδική επεξεργασία γεωγραφικών δεδομένων, αντλώντας πολύτιμη ανατροφοδότηση για τη μαθησιακή τους πορεία. Στο τελικό στάδιο, εφαρμόστηκε πολυτροπική και διαφοροποιημένη αξιολόγηση. Οι μαθητές εξέφρασαν τα συναισθήματά τους για το μάθημα μέσω δηλώσεων στάσης που αφορούσαν την κατανόηση, τη συνεργασία και τη συμμετοχή τους. Παράλληλα, απάντησαν σε ανοιχτές ερωτήσεις σχετικά με όσα τους άρεσαν περισσότερο, τις απορίες τους και πιθανές προτάσεις βελτίωσης. Η βιωματική συμμετοχή στο EscapeRoom λειτούργησε ως μορφή αυθεντικής αξιολόγησης, εστιάζοντας στην εφαρμογή της γνώσης, την επίλυση γρίφων και τη συνεργασία σε ένα παιγνιώδες και διαδραστικό περιβάλλον. Η σύνθεση αυτών των στοιχείων παρείχε στην εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να προχωρήσει σε ουσιαστικό αναστοχασμό και επανασχεδιασμό της διδασκαλίας, ενισχύοντας τη μαθησιακή εμπλοκή και τη διαφοροποίηση με βάση τις ανάγκες της τάξης.

Αναδυόμενες δυσκολίες κατά την υλοποίηση και στρατηγικές αντιμετώπισης

Κατά την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου προέκυψε ως βασικό εμπόδιο η διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου, καθώς οι δραστηριότητες απαιτούσαν συνεργασία, ανάλυση δεδομένων και ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών. Οι χρόνοι που είχαν οριστεί βασιζόνταν σε ιδανικές συνθήκες, ωστόσο η δυναμική της τάξης οδήγησε σε ανάγκη προσαρμογών. Για την εξασφάλιση της ομαλής ροής του μαθήματος, εφαρμόστηκαν στρατηγικές διαφοροποιημένης διαχείρισης χρόνου, όπως χρονικοί περιορισμοί ανά δραστηριότητα, διαφοροποίηση του ρυθμού εργασίας ανάλογα με τις δυνατότητες κάθε ομάδας και παροχή στοχευμένης καθοδήγησης. Παράλληλα, αξιοποιήθηκε η ανάθεση συγκεκριμένων ρόλων στις ομάδες των 4–5 μαθητών, με στόχο τη διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής και της αποτελεσματικής οργάνωσης. Οι ρόλοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: παρουσιαστής, γραμματέας, υπεύθυνος χρόνου, υπεύθυνος υλικού/τεχνολογίας και, όπου απαιτούνταν, συντονιστής ομάδας. Η χρήση αυτών των ρόλων ενίσχυσε την υπευθυνότητα των μαθητών, διευκόλυνε την αυτοοργάνωση των ομάδων και συνέβαλε στην αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου, ενισχύοντας παράλληλα τη συνεργατική μάθηση και περιορίζοντας την ανάγκη παρεμβάσεων από την εκπαιδευτικό (Panteliadou&Anastasiou, 2021).

Βιβλιογραφία

DEPPS – APS Geographies. (n.d.). *ProgrammaSpoudonGeographiesDimotikou*. Retrieved March 23, 2025, from <http://ebooks.edu.gr/ebooks/handle/8547/29>

- Koutsopoulos, K., Sotirakou, M., & Tastoglou, M. (2003). *Geographia E' Dimotikou: Vivlio Mathiti*. Organismos Ekdoseos Didaktikon Vivlion.
- Koutsopoulos, K., Sotirakou, M., & Tastoglou, M. (2003). *Geographia E' Dimotikou: Tetradio Ergasion*. Organismos Ekdoseos Didaktikon Vivlion.
- Koutsopoulos, K., Sotirakou, M., & Tastoglou, M. (2003). *Geographia E' Dimotikou: Vivlio Daskalou*. Organismos Ekdoseos Didaktikon Vivlion.
- Panteliadou, S., & Anastasiou, D. (2021). *Diaforopoiimenididaskalia: Theoritikes arches kai praktikesefarmoges*. Athina: Gutenberg.
- Fotaris, P., Mastoras, T., Leinfellner, R., & Rosunally, Y. (2019). Escape rooms for learning: A systematic review. *Interactive Learning Environments*, 29(8), 1027–1040. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1709217>
- Gee, J. P. (2020). *What video games have to teach us about learning and literacy* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
- OECD. (2020). *Teachers and school leaders as valued professionals: Status, working conditions and continued professional learning*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Tomlinson, C. A. (2021). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Veldkamp, A., van de Grint, L., Knippels, M.-C., & van Joolingen, W. (2020). Escape education: A systematic review on escape rooms in education. *Educational Research Review*, 31, 100364. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100364>

Η «Δοκιμασία Οριοθετημένης Προτροπής» στη διδασκαλία της Ιστορίας: σχεδιασμός διδακτικού σεναρίου με αξιοποίηση εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης

Σκούμπαφλος Γεώργιος, Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Μ.Α Δημιουργική Γραφή,

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τον σχεδιασμό ενός διδακτικού σεναρίου με τίτλο «Δοκιμασία Οριοθετημένης Προτροπής» (Prompt Precision Challenge), το οποίο αξιοποιεί εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης (T.N.) στη διδασκαλία της Ιστορίας σε μαθητές Γ΄ Γυμνασίου. Το σενάριο αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος «Creative classrooms with AI: Innovate responsibly» της πλατφόρμας European School Education Platform (EU Academy, 2026) και εστιάζει στην απελευθέρωση ευρωπαϊκής πόλης το 1944. Οι μαθητές καλούνται να συγκρίνουν, σε δύο γύρους, τα αποτελέσματα ενός γενικού prompt με τα αποτελέσματα ενός prompt εμπλουτισμένου με ρόλο, δομή και ύφος, ώστε να κατανοήσουν πώς η ακρίβεια της προτροπής επηρεάζει την ποιότητα και την εκφραστική δύναμη του παραγόμενου κειμένου. Το άρθρο αναλύει τους παιδαγωγικούς στόχους, τα στάδια υλοποίησης, τα αναμενόμενα μαθησιακά οφέλη και ζητήματα δεοντολογικής χρήσης της T.N. Το σενάριο δεν έχει ακόμη εφαρμοστεί σε πραγματική τάξη και παρουσιάζεται ως πρόταση προς δοκιμή και αξιολόγηση.

Λέξεις-Κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, Prompt Engineering, διδασκαλία Ιστορίας, ψηφιακός γραμματισμός, κριτική σκέψη

The "Prompt Precision Challenge" in History Teaching: Designing a Lesson Scenario Using Artificial Intelligence Tools

Skoumpaflos Georgios, Teacher, M.A. Creative Writing

Abstract

This article presents the design of a teaching scenario titled the "Prompt Precision Challenge", which employs Artificial Intelligence (AI) tools in the teaching of History to lower-secondary school students (Grade 9). The scenario was developed within the course "Creative classrooms with AI: Innovate responsibly", offered by the European School Education Platform on the EU Academy (2026), and focuses on the liberation of a European city in 1944. Students compare, across two rounds, the output of a generic prompt with the output of a prompt enriched with role, structure and tone, in order to understand how prompt precision affects the quality and expressive power of AI-generated text. The article analyses the pedagogical objectives, implementation stages, anticipated learning benefits, and issues of ethical AI use. The scenario has not yet been implemented in an actual classroom and is presented as a proposal for future trial and evaluation.

Key-Words: Artificial Intelligence, prompt engineering, History teaching, digital literacy, critical thinking

Εισαγωγή

Η ραγδαία διάδοση εργαλείων Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης (T.N.) στην εκπαιδευτική πράξη αναδεικνύει νέα ερωτήματα σχετικά με τον ρόλο του μαθητή στη διαδικασία μάθησης. Πέρα από τη χρήση της T.N. ως εργαλείου παραγωγής έτοιμου περιεχομένου, αναδύεται η ανάγκη καλλιέργειας δεξιοτήτων διαχείρισης της τεχνολογίας από τον ίδιο τον μαθητή, ώστε αυτός να μετατρέπεται από παθητικός αποδέκτης σε ενεργό σχεδιαστή της μαθησιακής του εμπειρίας. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται η στρατηγική «Δοκιμασία Οριοθετημένης Προτροπής» (Prompt Precision Challenge), η οποία παρουσιάστηκε στο επιμορφωτικό μάθημα «Creative classrooms with AI: Innovate responsibly» της πλατφόρμας European School Education Platform, στην EU Academy (2026).

Το παρόν άρθρο περιγράφει την προσαρμογή της στρατηγικής αυτής σε ένα διδακτικό σενάριο Ιστορίας για μαθητές Γ΄ Γυμνασίου δημόσιου σχολείου, με θεματικό άξονα την απελευθέρωση ευρωπαϊκής πόλης το 1944. Στόχος είναι να αναδειχθεί η σχέση ανάμεσα στην ακρίβεια της γλωσσικής προτροπής (prompt) και στην ποιότητα, την ιστορική ευαισθησία και την εκφραστική δύναμη του κειμένου που παράγει ένα εργαλείο T.N. Πρέπει να σημειωθεί εξαρχής ότι το σενάριο βρίσκεται στο στάδιο του σχεδιασμού και δεν έχει ακόμη δοκιμαστεί σε πραγματική διδακτική πράξη· η παρουσίασή του λειτουργεί ως αφετηρία προβληματισμού και ως πρόταση προς δοκιμή, τροποποίηση και αξιολόγηση από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Θεωρητικό πλαίσιο: ακρίβεια προτροπής και εκπαίδευση

Η βιβλιογραφία γύρω από την ενσωμάτωση της T.N. στην εκπαίδευση επισημαίνει, αφενός, τις ευκαιρίες εξατομίκευσης και ενίσχυσης της δημιουργικότητας που προσφέρουν τα σχετικά εργαλεία, αφετέρου, την ανάγκη ανάπτυξης κριτικής και δεοντολογικά υπεύθυνης χρήσης τους (Kasneci et al., 2023· UNESCO, 2023). Η δεξιότητα διατύπωσης αποτελεσματικών προτροπών (prompt engineering) αναδεικνύεται ως νέα μορφή ψηφιακού γραμματισμού, καθώς η ποιότητα του παραγόμενου κειμένου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη σαφήνεια, τον ρόλο, τη δομή και το ύφος που ορίζει ο χρήστης (Zawacki-Richter et al., 2019). Στο πεδίο αυτό, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2022) έχει διατυπώσει κατευθυντήριες γραμμές δεοντολογίας για την αξιοποίηση της T.N. στη διδασκαλία, τονίζοντας την ανάγκη διαφάνειας, αναστοχασμού και διατήρησης του εκπαιδευτικού ελέγχου στη μαθησιακή διαδικασία.

Η στρατηγική «Δοκιμασία Οριοθετημένης Προτροπής» αξιοποιεί ακριβώς αυτή τη λογική: μέσω της αντιπαραβολής ενός «βασικού» και ενός «τεχνικά επεξεργασμένου» prompt, ο μαθητής βιώνει εμπειρικά τη διαφορά ανάμεσα σε ένα γενικό και σε ένα στοχευμένο αίτημα προς ένα εργαλείο T.N., και καλείται να

αναστοχαστεί πάνω στον δικό του ρόλο ως σχεδιαστή —και όχι απλώς αποδέκτη— του παραγόμενου περιεχομένου.

Περιγραφή του διδακτικού σεναρίου

Πλαίσιο και στόχοι

Το σενάριο απευθύνεται σε μαθητές Γ΄ Γυμνασίου δημόσιου σχολείου, στο πλαίσιο διδασκαλίας ενότητας σχετικής με τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και, ειδικότερα, την απελευθέρωση ευρωπαϊκής πόλης το 1944. Ως αφετηρία δίνεται στους μαθητές μια πλούσια, εικαστικά περιγραφική αφήγηση μιας πλατείας απελευθερωμένης πόλης. Βασικοί διδακτικοί στόχοι είναι: α) η καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης μέσα από τη σύνδεση προσωπικών-ανθρώπινων ιστοριών με το ευρύτερο ιστορικό γεγονός, β) η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής αξιολόγησης κειμένου παραγόμενου από Τ.Ν., και γ) η εξοικείωση με τεχνικές prompt engineering (ρόλος, δομή, ύφος) ως εργαλείο ενεργητικής μάθησης.

Στάδια υλοποίησης

Το σενάριο διαρθρώνεται σε δύο φάσεις. Στην Φάση 1, οι μαθητές συντάσσουν ένα απλό, «βασικό» prompt (π.χ. «γράψε κάτι για την απελευθέρωση μιας πόλης») και καταγράφουν το αποτέλεσμα, το οποίο αναμένεται να είναι γενικόλογο και χωρίς ιστορική ή συναισθηματική εξειδίκευση. Στην Φάση 2, οι μαθητές αναδιατυπώνουν το αίτημά τους υιοθετώντας συγκεκριμένο ρόλο —αυτόν ενός πολεμικού ανταποκριτή—, ζητώντας συγκεκριμένη δομή —ένα δημοσιογραφικό ρεπορτάζ—, και ύφος κατάλληλο για κείμενο απευθυνόμενο σε ευρύ εγγράμματο αναγνωστικό κοινό (επίσημο). Η σύγκριση των δύο αποτελεσμάτων αποτελεί το επίκεντρο της συζήτησης στην τάξη, με έμφαση σε στοιχεία ανθρώπινης αλληλεγγύης (π.χ. μια ηλικιωμένη γυναίκα προσφέρει ένα κομμάτι ψωμί σε έναν στρατιώτη) που αναδεικνύονται στο δεύτερο, πιο πλαισιωμένο κείμενο.

Μεταφορά σε άλλα γνωστικά αντικείμενα

Η ίδια δομή προτείνεται και για άλλα μαθήματα: για παράδειγμα, θα μπορούσε να εφαρμοστεί στη Γεωγραφία, όπου ο μαθητής υιοθετεί τον ρόλο ενός ανταποκριτή/δημοσιογράφου ταξιδιωτικού ντοκιμαντέρ που περιγράφει κλιματικές ζώνες· στη Λογοτεχνία, τον ρόλο κριτικού που αναλύει τα κίνητρα ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα· και στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, τον ρόλο του ηγέτη μίας κοινότητας που προσεγγίζει ένα ηθικό δίλημμα μέσω πειστικού λόγου. Προτείνεται, επιπλέον, ένα απλό πρότυπο διατύπωσης prompt («Είσαι [ρόλος]. Γράψε ένα [είδος κειμένου] σε [ύφος] σχετικά με [θέμα]»), το οποίο οι μαθητές μπορούν σταδιακά να προσαρμόζουν οι ίδιοι.

Σύνδεση με διεθνή πλαίσια ψηφιακού/Τ.Ν. γραμματισμού

Η δραστηριότητα μπορεί να ενταχθεί συστηματικά στο κοινό πλαίσιο του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) και της Ευρωπαϊκής

Επιτροπής για τον γραμματισμό στην Τ.Ν., το οποίο οριστικοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2026 (OECD/European Commission, 2026) και οργανώνει τις σχετικές δεξιότητες σε τέσσερις τομείς: «engage with AI», «create with AI», «manage AI» και «shape AI». Η Φάση 1 της δραστηριότητας (γενικό prompt) αντιστοιχεί στο αρχικό στάδιο αναγνώρισης και επισήμανσης των ορίων ενός εργαλείου Τ.Ν. (domain «engage with AI»), ενώ η Φάση 2 (prompt εμπλουτισμένο με ρόλο, δομή και ύφος) ενεργοποιεί κυρίως τον τομέα «manage AI», καθώς ο μαθητής ασκεί κριτική κρίση για το πότε και πώς μια προτροπή πρέπει να διαμορφωθεί ώστε το αποτέλεσμα να είναι κατάλληλο για τον σκοπό του. Η συζήτηση γύρω από το πώς η εισαγωγή δεδομένων του χρήστη διαμορφώνει το εξαγόμενο/παραδοτέο (output) ενός συστήματος Τ.Ν. εισάγει, επιπλέον, στοιχεία του τομέα «shape AI», δηλαδή της κατανόησης πώς οι ανθρώπινες επιλογές επηρεάζουν τη λειτουργία και τα αποτελέσματα της τεχνολογίας. Συμπληρωματικά, η δραστηριότητα μπορεί να συνδεθεί και με το πλαίσιο δεξιοτήτων Τ.Ν. για μαθητές της Unesco (Unesco, 2024), το οποίο περιλαμβάνει δώδεκα δεξιότητες σε τέσσερις διαστάσεις —μεταξύ αυτών η διάσταση «Τεχνικές και εφαρμογές Τ.Ν.»— δομημένες σε τρία διαδοχικά επίπεδα προόδου (Κατανόηση, Εφαρμογή, Δημιουργία): η δραστηριότητα τοποθετείται στο επίπεδο της Εφαρμογής, καθώς οι μαθητές δεν αρκούνται στην απλή περιγραφή της λειτουργίας ενός εργαλείου Τ.Ν., αλλά το χρησιμοποιούν ενεργά για να δημιουργήσουν και να συγκρίνουν κείμενα.

Αναμενόμενα μαθησιακά οφέλη

Δεδομένου ότι το σενάριο δεν έχει ακόμη εφαρμοστεί σε πραγματική τάξη, τα οφέλη που περιγράφονται εδώ έχουν τον χαρακτήρα πρόβλεψης και όχι ενός καταγεγραμμένου ευρήματος. Αναμένεται ότι η αντιπαράθεση των δύο φάσεων θα λειτουργήσει ως «στιγμή έκπληξης» (aha moment) για τους μαθητές, καθιστώντας εμφανή τη διαφορά ανάμεσα σε ένα γενικό και σε ένα πιο πλαισιωμένο αίτημα. Αναμένεται, επίσης, ενίσχυση της κριτικής στάσης απέναντι στην Τ.Ν.: οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν ότι η φαινομενικά «συναισθηματική» ποιότητα ενός παραγόμενου κειμένου δεν προκύπτει από πρωτοβουλία του εργαλείου, αλλά από τη σαφήνεια και τον πλούτο του πλαισίου που του παρέχει ο χρήστης. Με τον τρόπο αυτό, η Τ.Ν. δεν υποκαθιστά την ιστορική γνώση του μαθητή, αλλά ενισχύει την ικανότητά του να την εκφράσει δημιουργικά.

Ζητήματα δεοντολογίας και κριτικής χρήσης

Η χρήση της Τ.Ν. σε ένα ευαίσθητο ιστορικό θέμα, όπως η απελευθέρωση μιας πόλης κατά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, απαιτεί προσοχή ώστε το παραγόμενο κείμενο να μην οδηγεί σε αναχρονισμούς, υπεραπλουστεύσεις ή συναισθηματική εργαλειοποίηση ιστορικών γεγονότων. Προτείνεται η συστηματική σύγκριση του κειμένου της Τ.Ν. με πηγές και βιβλιογραφία, ώστε οι μαθητές να ασκούνται στην επαλήθευση και στην ιστορική τεκμηρίωση, και όχι μόνο στην αισθητική αξιολόγηση του κειμένου. Παράλληλα, κρίνεται απαραίτητη η ρητή συζήτηση, πριν και μετά τη δραστηριότητα, σχετικά με τους περιορισμούς των εργαλείων Τ.Ν., την πιθανότητα

μεροληψίας στο παραγόμενο περιεχόμενο, και τη σημασία της διαφανούς αναφοράς στη χρήση T.N., όποτε αυτή αξιοποιείται σε μαθητική εργασία. Σημειώνεται ότι ο αρχικός σχεδιασμός της δραστηριότητας (micro-experiment) αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος «Creative classrooms with AI» και υποβλήθηκε σε ανατροφοδότηση από συνομηλίκους (peer review) μέσω ειδικής ρουμπρίκας αναστοχασμού του μαθήματος, χωρίς αυτό να υποκαθιστά μια συστηματική αξιολόγηση του ίδιου του διδακτικού σεναρίου σε πραγματική τάξη.

Περιορισμοί και προοπτικές εφαρμογής

Ο βασικός περιορισμός του παρόντος άρθρου είναι ότι το σενάριο παρουσιάζεται σε επίπεδο σχεδιασμού και δεν συνοδεύεται από δεδομένα εφαρμογής σε πραγματική τάξη. Προτείνεται, ως επόμενο βήμα, η πιλοτική εφαρμογή του σεναρίου σε μία ή περισσότερες τάξεις Γ΄ Γυμνασίου, με συστηματική καταγραφή (π.χ. μέσω σύντομου ερωτηματολογίου ή φύλλου παρατήρησης) των αντιδράσεων και της απόδοσης των μαθητών, ώστε τα συμπεράσματα του παρόντος άρθρου να επαληθευτούν ή να αναθεωρηθούν με βάση εμπειρικά δεδομένα.

Συμπεράσματα

Το σενάριο «Δοκιμασία Οριοθετημένης Προτροπής» προτείνει έναν τρόπο αξιοποίησης της T.N. στη διδασκαλία της Ιστορίας που μετατοπίζει την έμφαση από την παραγωγή έτοιμου περιεχομένου στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, ψηφιακού γραμματισμού και υπεύθυνης διαχείρισης τεχνολογικών εργαλείων από τον ίδιο τον μαθητή. Η μεταφορά της δραστηριότητας σε άλλα γνωστικά αντικείμενα ενισχύει τον διαθεματικό της χαρακτήρα. Η πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση του σεναρίου σε πραγματικές συνθήκες τάξης αποτελεί απαραίτητο επόμενο βήμα για την τεκμηρίωση της παιδαγωγικής του αποτελεσματικότητας.

Βιβλιογραφία

- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2022). Ethical guidelines on the use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators. Publications Office of the European Union.
- European School Education Platform. (2026). Creative classrooms with AI: Innovate responsibly [Online course]. EU Academy.
- Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, Article 102274.

- OECD & European Commission. (2026). Empowering learners for the age of AI: An AI literacy framework for primary and secondary education. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/65cd27d4-en>
- UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2024). AI competency framework for students. UNESCO Publishing.
- Zawacki-Richter, O., Marin, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, Article 39.

Μικρασιατική καταστροφή και πρόσφυγες: ιστορία και μνήμη

Βρικέλλη Βασιλεία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αναφέρεται σε σενάριο διδασκαλίας για την Ιστορία της Γ τάξης της Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών του Γενικού Λυκείου, βασισμένο στις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις του Νέου Προγράμματος Σπουδών και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, για την Ιστορία Λυκείου. Το εκπαιδευτικό σενάριο προσεγγίζει τα γεγονότα που οδήγησαν στη Μικρασιατική Καταστροφή τον Αύγουστο του 1922, αναδεικνύοντας το ιστορικό, πολιτικό και κοινωνικό τους πλαίσιο. Παράλληλα, εξετάζει τις συνθήκες διαβίωσης των προσφύγων κατά την άφιξή τους στην Ελλάδα, καθώς και τα πρώτα μέτρα περίθαλψης και υποστήριξης που εφαρμόστηκαν για την αντιμετώπιση των άμεσων αναγκών τους. Επιπλέον, παρουσιάζει τους λόγους που οδήγησαν στην υπογραφή της Σύμβασης της Λοζάνης στις 30 Ιανουαρίου 1923 και διερευνά τις συνέπειές της για τους πληθυσμούς που επηρεάστηκαν. Τέλος, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις αντιδράσεις και τα συναισθήματα των προσφύγων απέναντι στην υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών, με στόχο την κατανόηση και την κριτική αξιολόγηση των διαφορετικών στάσεων που διαμορφώθηκαν απέναντι σε αυτή την ιστορική εξέλιξη.

Λέξεις-Κλειδιά: Μικρασιατική καταστροφή, πρόσφυγες, Σύμβαση της Λοζάνης, ανταλλαγή πληθυσμών.

The Asia Minor catastrophe and refugees: history and memory

Vrikelli Vasileia, Teacher at Secondary Education, M.Sc.

Abstract

This study refers to a teaching scenario for the History course of the 3rd Grade of the Humanities Orientation Group in General Upper Secondary Education (General High School), based on the contemporary pedagogical approaches of the New Curriculum and the Institute of Educational Policy for History education in secondary schools. The educational scenario examines the events that led to the Asia Minor catastrophe in August 1922, highlighting their historical, political, and social context. At the same time, it explores the living conditions of the refugees upon their arrival in Greece, as well as the initial relief and support measures implemented to address their immediate needs. Furthermore, it presents the reasons that led to the signing of the Convention of Lausanne on 30 January 1923 and investigates its consequences for the affected populations. Finally, particular emphasis is placed on the reactions and emotions of the refugees toward the compulsory population exchange, aiming to foster understanding and critical evaluation of the different attitudes that emerged in response to this historical development.

Key-Words: Asia Minor catastrophe, refugees, Convention of Lausanne, population exchange.

Εισαγωγή

Ο γενικός σκοπός του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου επικεντρώνεται στη γνώση, την κατανόηση και την ερμηνεία των γεγονότων και των καταστάσεων που είχαν διαμορφωθεί κατά την περίοδο της Μικρασιατικής καταστροφής και της υπογραφής της Σύμβασης της Λοζάνης, με την ανταλλαγή των πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας. Μέσω της μελέτης των ιστορικών γεγονότων, επιδιώκεται η συγκρότηση της συλλογικής μνήμης, της ταυτότητας και της κληρονομιάς των λαών.

Το σενάριο εντάσσεται στις κοινωνιογνωστικές θεωρίες μάθησης και ιδιαίτερα στις κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις του Vygotsky. Η επιλογή αυτή αιτιολογείται από την οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας και από τα χαρακτηριστικά του ψηφιακού περιβάλλοντος, που θα αξιοποιηθεί. Τα ψηφιακά περιβάλλοντα λειτουργούν ως «πολιτισμικά εργαλεία», μέσω των οποίων οι μαθητές/τριες οικοδομούν και αναπαριστούν τη γνώση τους. Ως βασική μεθοδολογική στρατηγική προτείνεται η ομαδοσυνεργατική, η διερευνητική προσέγγιση του διδακτικού υλικού και η εφαρμογή ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας. Η γνώση κατακτάται μέσα από τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και τη χρήση πολιτισμικών εργαλείων.

Η διδασκαλία έχει ως επίκεντρο τον/την μαθητή/τρια. Η χρήση πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού, η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, η αξιοποίηση πηγών έχουν ως στόχο την κριτική αφομοίωση της ύλης από τους/τις μαθητές/τριες. Η διδακτική παρέμβαση στο μάθημα της Ιστορίας υλοποιεί την ιδέα ότι η γνώση δεν μεταδίδεται απλώς, αλλά οικοδομείται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη χρήση ποικίλων ψηφιακών εργαλείων.

Έμφαση δίνεται κυρίως στη μελέτη και την επεξεργασία ιστορικού υλικού (πηγών, τεκμηρίων, εικόνων, χαρτών, χρονολογικών πινάκων κτλ.), από τους/τις μαθητές/τριες. Η άμεση και ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διαδικασία της ανακάλυψης, η αξιοποίηση της αποκτηθείσας γνώσης, η διασύνδεση ιστορικών στοιχείων, η εξαγωγή συμπερασμάτων και η διατύπωση αξιολογικών κρίσεων είναι τα βασικά αναμενόμενα αποτελέσματα του διδακτικού σεναρίου.

Οι μαθητές/τριες θα αξιοποιήσουν ψηφιακές πλατφόρμες, όπως η e-class και η e-me και ψηφιακά εργαλεία από το διαδίκτυο, που υποστηρίζουν τη συνεργασία, την οργάνωση πληροφοριών και την κατάκτηση της γνώσης. Μέσα από τη χρήση αυτών των εργαλείων, οι μαθητές/τριες δεν θα περιοριστούν στην απλή αναπαραγωγή πληροφοριών, αλλά θα συγκρίνουν ιστορικές πηγές, θα επεξεργαστούν δεδομένα και θα δημιουργήσουν το δικό τους ψηφιακό υλικό. Επιπλέον, η δυνατότητα επιλογής διαφορετικού ψηφιακού εργαλείου από κάθε ομάδα ενισχύει τη συνεργατική λήψη αποφάσεων και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία.

Μέσα από το διδακτικό σενάριο, αναδεικνύονται οι μεταβαλλόμενοι ρόλοι των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών. Όπως προαναφέρθηκε, ο ρόλος των μαθητών/τριών είναι δημιουργικός και ενεργητικός. Εργάζονται συνεργατικά, σε ομάδες, μελετούν και συγκρίνουν διαφορετικές ιστορικές πηγές ανταλλάσσουν απόψεις και διαπραγματεύονται τη γνώση μέσα από το διάλογο και την αντιπαραβολή διαφορετικών οπτικών. Έτσι, η μάθηση θεωρείται αποτέλεσμα κοινωνικής διαπραγμάτευσης.

Ο/Η εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί ως αποκλειστικός φορέας γνώσης, αλλά ως οργανωτής, υποστηρικτής και εμπνευστής της μαθησιακής διαδικασίας. Αρχικά, οργανώνει ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου αξιοποιούνται διαφορετικές πηγές και ψηφιακά εργαλεία, ενισχύοντας τη διερευνητική και συνεργατική μάθηση. Δημιουργεί ένα ηλεκτρονικό μάθημα στην πλατφόρμα e-class, όπου αναρτά πολυμορφικό εκπαιδευτικό υλικό (κείμενα, εικόνες, βίντεο, συνδέσμους και δραστηριότητες) που υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, δημιουργεί μια κυψέλη στην πλατφόρμα e-me, η οποία λειτουργεί ως χώρος επικοινωνίας, συνεργασίας και ανταλλαγής υλικού. Στη συνέχεια, εγγράφει τους/τις μαθητές/τριες ως μέλη τόσο στο μάθημα της e-class όσο και στην κυψέλη της e-me, ώστε να έχουν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό, στις δραστηριότητες και στα ψηφιακά εργαλεία που θα αξιοποιηθούν κατά την υλοποίηση του μαθήματος.

Κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ο/η εκπαιδευτικός επισκέπτεται τις ομάδες, παρακολουθεί την πορεία τους και παρεμβαίνει, όταν διαπιστώνει δυσκολίες. Ο ρόλος αυτός συνδέεται με τη θεωρία του Vygotsky και ιδιαίτερα με τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, καθώς ο/η εκπαιδευτικός παρέχει την απαραίτητη βοήθεια, ώστε οι μαθητές/τριες να μπορέσουν να προχωρήσουν σε υψηλότερο επίπεδο κατανόησης, μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση. Επιπρόσθετα, επιτρέπει στις ομάδες να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να επιλέξουν το ψηφιακό εργαλείο με το οποίο θα εργασθούν ενισχύοντας την αυτονομία τους.

Το σενάριο είναι προσαρμοσμένο στη μικτή μάθηση (εκ του σύνεγγυς και εξ αποστάσεως διδασκαλία). Στηρίζεται, επίσης, στην ανεστραμμένη τάξη, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με ποικίλο ψηφιακό υλικό και τη διαθεματική προσέγγιση. Το γνωστικό αντικείμενο μπορεί να συσχετιστεί με το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, μελετώντας λογοτεχνικά κείμενα συγγραφέων, που γράφουν έχοντας ως θέμα τη Μικρασιατική καταστροφή, την ανταλλαγή των πληθυσμών με τον ξεριζωμό των ανθρώπων από τις πατρογονικές εστίες και την προσπάθεια των προσφύγων να διαφυλάξουν την κοινή μνήμη, την ταυτότητα και την ανακατασκευή της. Επίσης, η Μικρασιατική καταστροφή και η τύχη των προσφύγων μπορεί να προσεγγισθεί μέσα από την επιστολογραφία Ελλήνων Λογοτεχνών.

Παράλληλα, θα αξιοποιηθεί το Ιστολόγιο κυψέλης που είναι προεγκαταστημένο στην πλατφόρμα e-me, με στόχο τη διάχυση και την ανάδειξη των δημιουργιών των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική και τοπική κοινότητα και την ενίσχυση της εξωστρέφειας του Σχολείου.

Ταυτότητα διδακτικού σεναρίου

Γνωστικό Πεδίο: Ανθρωπιστικές Επιστήμες

Γνωστικό Αντικείμενο: Ιστορία

Βαθμίδα – Τάξη: Γ Γενικού Λυκείου

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και συμβατότητα με ΠΣ: Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας Γ Γενικού Λυκείου, Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ενότητα Γ, ΤΟ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ (1821-1930), Β. Η ΜΙΚΡΑΣΙΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗ.

Στόχοι – προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο

Με την ολοκλήρωση της ενότητας οι μαθητές/μαθήτριες επιδιώκεται:

1. να γνωρίσουν τα βασικά γεγονότα και τις συνθήκες, οι οποίες οδήγησαν στη Μικρασιατική καταστροφή, τον Αύγουστο του 1922,
2. να περιγράφουν τις συνθήκες διαβίωσης και των πρώτων μέτρων περίθαλψης των προσφύγων στην Ελλάδα,
3. να αντιληφθούν τους λόγους που οδήγησαν στην υπογραφή της Σύμβασης της Λοζάνης,
4. να αξιολογήσουν τις αντιδράσεις των προσφύγων απέναντι στην υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών.

Στόχοι – προσδοκώμενα μαθησιακά σχετικά με δεξιότητες

Με την ολοκλήρωση της ενότητας οι μαθητές/μαθήτριες επιδιώκεται:

1. να αναπτύξουν τις δεξιότητες της συζήτησης και του διαλόγου,
2. να αναπτύξουν δεξιότητες κοινωνικές, ομαδικότητας, συνεργασίας και να παράγουν έργο, επικοινωνώντας τόσο μεταξύ τους, όσο και με την εκπαιδευτικό,
3. να εργαστούν ερευνητικά, κριτικά και να αναπτύξουν την ικανότητα αυτενέργειας στην επεξεργασία ιστορικών πηγών και την παραγωγή κειμένων.

Στόχοι – προσδοκώμενα μαθησιακά σχετικά με την ανάπτυξη στάσεων και αξιών

Με την ολοκλήρωση της ενότητας οι μαθητές/μαθήτριες επιδιώκεται:

1. να αναπτύξουν ενσυναίσθηση για τους πρόσφυγες και τα βιώματά τους,
2. να καλλιεργήσουν σεβασμό προς τη διαφορετικότητα και την πολιτισμική κληρονομιά,
3. να αντιληφθούν τις συνέπειες του προσφυγιάς και του ξεριζωμού από τις πατρογονικές εστίες για τους ίδιους τους πρόσφυγες αλλά και για τη χώρα υποδοχής τους,
4. να κατανοήσουν τη σημασία της ειρήνης και της συνεργασίας μεταξύ των λαών.

Στόχοι – προσδοκώμενα μαθησιακά σχετικά με τη χρήση της τεχνολογίας

Με την ολοκλήρωση της ενότητας οι μαθητές/μαθήτριες επιδιώκεται:

1. να εξοικειωθούν με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών και να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στη χρήση τους, ως βασικό μέσο οικοδόμησης της γνώσης,
2. να χρησιμοποιούν την πλατφόρμα της ασύγχρονης εκπαίδευσης e-class και e-me.

Προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την καλύτερη ανάπτυξη του διδακτικού σεναρίου θεωρούνται:

1. Αναγνωστικές δεξιότητες πρόσληψης και κατανόησης κειμένων.
2. Προηγούμενη εμπειρία των μαθητών/τριών στη χρησιμοποίηση ψηφιακών εργαλείων και της ηλεκτρονικής πλατφόρμας e-class και e-me.
3. Εξοικείωση των μαθητών/τριών με τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο εργασίας.

Προτεινόμενη διάρκεια

Ασύγχρονη: 35' (15' + 15' + 10')

Στην αίθουσα διδασκαλίας: 2 διδακτικές ώρες (45' + 45')

Μέσα και υλικά

1. Συσκευές κ.ά.: Η/Υ με σύνδεση στο διαδίκτυο, διαδραστικός πίνακας.
2. Ψηφιακά εργαλεία: ποικίλα ψηφιακά εργαλεία, διαδραστικό περιεχόμενο από τις πλατφόρμες e-class και eme, εκπαιδευτικά βίντεο.
3. Άλλα μέσα: διαδραστικό σχολικό βιβλίο, παρουσίαση, φύλλα εργασίας, διάγραμμα περιεχομένου.

Διδακτική προσέγγιση:

1. ανεστραμμένη τάξη,
2. ομαδοσυνεργατική μέθοδος,
3. διερευνητική προσέγγιση,
4. διαθεματική προσέγγιση,
5. διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Τεχνικές διδασκαλίας:

1. ανάθεση δραστηριοτήτων στους/στις μαθητές/τριες.
2. κατευθυνόμενος διάλογος με διατύπωση διερευνητικών ερωτημάτων.
3. δημιουργία ποικίλου ψηφιακού υλικού.
4. χρησιμοποίηση Η/Υ.
5. χρησιμοποίηση διαδραστικού πίνακα.

Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

Φάσεις διδακτικής πορείας: το διδακτικό σενάριο αποτελείται από πέντε φάσεις.

Φάση Α': Ασύγχρονη – Εισαγωγή στην ενότητα (σε προσωπικούς χρόνους, περίπου 15 λεπτά)

Η πρώτη φάση της διδακτικής πορείας περιλαμβάνει ατομική δραστηριότητα σε ασύγχρονο πλαίσιο. Η μέθοδος που χρησιμοποιείται στην Α' φάση είναι η ανεστραμμένη τάξη. Οι μαθητές/τριες μελετούν την αντίστοιχη ενότητα στην ψηφιακή πλατφόρμα e-class και παρακολουθούν το εκπαιδευτικό βίντεο στο σύνδεσμο ΤΟ ΧΡΟΝΙΚΟ ΤΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΙΑΣ. Το βίντεο αναφέρεται στην καταστροφή της Σμύρνης, την έξοδο των προσφύγων από τη Μικρά Ασία και την Ανατολική Θράκη και την ερήμωση του τόπου καθώς και εικόνες καθημερινής ζωής από τους προσφυγικούς καταυλισμούς. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες καλούνται να απαντήσουν σε μία σύντομη ερώτηση, («Πώς πιστεύετε ότι ένιωθαν οι άνθρωποι που αναγκάστηκαν να αφήσουν τα σπίτια τους και να πάνε σε μια άγνωστη χώρα;»), αναρτώντας τα σχόλιά τους σε ψηφιακό πίνακα Καταιγισμού ιδεών που έχει δημιουργηθεί με το ψηφιακό εργαλείο AnswerGarden και έχει αναρτηθεί στην πλατφόρμα e-class.

Φάση Β': Σύγχρονη – Ανάκληση βασικών γνώσεων / Αφήγηση / Υλοποίηση διερευνητικών δραστηριοτήτων / Διαθεματική προσέγγιση

Η μέθοδος που χρησιμοποιείται στη δεύτερη φάση της διδακτικής πορείας είναι η ομαδοσυνεργατική, η διαθεματική και η διερευνητική, με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, με την αξιοποίηση πηγών για την οικοδόμηση της γνώσης και τη χρήση ψηφιακού υλικού. Αρχικά, οι μαθητές/τριες ενημερώνονται σύντομα, από τον/την εκπαιδευτικό, για τους στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματα της ενότητας.

Κατά την έναρξη της φάσης (αφόρμηση 5'), ο/η εκπαιδευτικός συζητάει με τους/τις μαθητές/τριες τις εντυπώσεις τους από την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού βίντεο και σχολιάζουν τις αναρτήσεις τους.

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός θα κάνει τη σύνδεση με την προηγούμενη διδακτική ενότητα τονίζοντας την έκταση των προηγούμενων διωγμών και δείχνοντας τη φωτογραφία από το λιμάνι της Μυτιλήνης με την άφιξη ατμόπλοιων με πρόσφυγες από τη Μικρά Ασία, στο ψηφιακό εργαλείο της ηλεκτρονικής πλατφόρμας eme, Page, στο οποίο έχει δημιουργηθεί από τον/την εκπαιδευτικό και περιλαμβάνει το διάγραμμα της ενότητας καθώς και οπτικοακουστικό υλικό (5').

Ακολουθεί παρουσίαση, από τον/την εκπαιδευτικό, με αφήγηση του ιστορικού πλαισίου των γεγονότων της ενότητας, της εξόδου των προσφύγων, της άφιξής τους στην Ελλάδα, τους φορείς που ασχολήθηκαν με την περίθαλψή τους, τα πρώτα χρόνια και την ψυχολογία των προσφύγων (10'). Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής, οι μαθητές/τριες παρακολουθούν στο διαδραστικό πίνακα το ψηφιακό εργαλείο της ηλεκτρονικής πλατφόρμας eme, Page, με το διάγραμμα της ενότητας και το οπτικοακουστικό υλικό.

Έπειτα, γίνεται ο χωρισμός των μαθητών/τριών σε 4 ετερογενείς ομάδες. Σε ομάδες μελετούν το Φύλλο Εργασίας 1 (διαφορετικό για κάθε ομάδα), συζητούν και συνεργάζονται μεταξύ τους για να εκτελέσουν από μία δραστηριότητα (25').

Οι μαθητές/τριες της πρώτης ομάδας μελετούν τις πληροφορίες που δίνονται στο Σχολικό βιβλίο, στο ψηφιακό εργαλείο Page και την ιστοσελίδα του ΙΜΕ και δημιουργούν τη δική τους χρονογραμμή γεγονότων σε κάποιο από τα προτεινόμενα ψηφιακά περιβάλλοντα, το Timetoast ή το αντίστοιχο που διαθέτει η πλατφόρμα e-me, το Timeline από το e-me content.

Οι μαθητές/τριες της δεύτερης ομάδας μελετούν το δικό τους Φύλλο Εργασίας 1, με επιστολές Ελλήνων λογοτεχνών, όπως του Στράτη Μυριβήλη προς τη γυναίκα του Ελένη Δημητρίου, όταν βρισκόταν στο μέτωπο του πολέμου, στις οποίες διακρίνεται ο πόνος του για την Μικρασιατική καταστροφή. Επίσης, οι μαθητές/τριες καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις και να δημιουργήσουν μια παρουσίαση με κάποια από τα προτεινόμενα ψηφιακά εργαλεία, Google Slides, Canva ή το αντίστοιχο που διαθέτει η πλατφόρμα e-me, το Course Presentation της e-me content.

Οι μαθητές/τριες της τρίτης ομάδας μελετούν το Φύλλο Εργασίας 1, με επιστολές του Γιώργου Σεφέρη προς τη μητέρα του Δέσπω Σεφεριάδη, όταν βρισκόταν στο Παρίσι, κατά τα έτη 1920-1922, καθώς και επιστολές της μητέρας του προς τον Σεφέρη. Οι μαθητές/τριες καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις και να δημιουργήσουν μια παρουσίαση με κάποια από τα προτεινόμενα ψηφιακά εργαλεία, Google Slides, Canva ή το αντίστοιχο που διαθέτει η πλατφόρμα e-me, το Course Presentation της e-me content.

Οι μαθητές/τριες της τέταρτης ομάδας μελετούν τις πηγές από το Σχολικό βιβλίο με τις μαρτυρίες Μικρασιατών προσφύγων για την άφιξή τους στην Ελλάδα και τα λογοτεχνικά κείμενα από τη χρονογραμμή Ιστορία και Λογοτεχνία του ΚΕΓ της ενότητας Υποδοχή και εγκατάσταση προσφύγων. Στη συνέχεια, καλούνται να συντάξουν ένα κείμενο σε συνεργατικό έγγραφο Google Docs ή στο NotePadr, που μπορεί να είναι ένα άρθρο για την καθημερινή ζωή των προσφύγων στην Ελλάδα μετά τη Μικρασιατική καταστροφή ή μια σελίδα ημερολογίου που να καταδεικνύει τις δυσκολίες και τα εμπόδια που συνάντησαν οι πρόσφυγες στην προσπάθεια επιβίωσής τους.

Κατά τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας των μαθητών/τριών, ο/η εκπαιδευτικός συντονίζει τις ομάδες και τις υποστηρίζει παρέχοντας ανατροφοδότηση, ώστε να ολοκληρωθεί αποτελεσματικά η εκπαιδευτική δραστηριότητα.

Φάση Γ': Ασύγχρονη – Εκπόνηση δραστηριότητας (σε προσωπικούς χρόνους, περίπου 15 λεπτά)

Κατά την τρίτη φάση της διδακτικής πορείας, οι ομάδες αναλαμβάνουν σε ασύγχρονο πλαίσιο εργασίας, να αναρτήσουν τις δημιουργίες και τα αποτελέσματα της έρευνάς τους στο Ιστολόγιο της τάξης, το οποίο ήταν προεγκαταστημένο στην κυψέλη του μαθήματος στην e-me. Κάθε ομάδα καλείται να επιλέξει και να διαμορφώσει έναν πρωτότυπο, δημιουργικό και ελκυστικό τίτλο για την ανάρτησή της, ώστε να κεντρίσει το ενδιαφέρον των αναγνωστών («clickbait»). Μέσα από τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με βασικές αρχές δημοσίευσης ψηφιακού περιεχομένου και αναπτύσσουν δεξιότητες παρουσίασης και διάχυσης της γνώσης σε ένα ευρύτερο και στοχευμένο κοινό.

Φάση Δ': Σύγχρονη – Αφήγηση / Εκπόνηση δραστηριοτήτων / Κατευθυνόμενος διάλογος / Αξιολόγηση τύπου 3-2-1

Η τέταρτη φάση του σεναρίου συνεχίζεται στην αίθουσα διδασκαλίας (σύγχρονα), με τη διερευνητική και ομαδοσυνεργατική μέθοδο, καθώς οι μαθητές/τριες εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία για την οικοδόμηση της γνώσης, με την αξιοποίηση πηγών και τη χρήση ψηφιακού υλικού.

Αρχικά (αφόρμηση 10'), οι ομάδες παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης τις αναρτήσεις τους στο Ιστολόγιο της τάξης και επακολουθεί σχολιασμός και διάλογος μεταξύ τους και με τον/την εκπαιδευτικό.

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός, με ιστορική αφήγηση, παρουσιάζει τη Σύμβαση της Λοζάνης, τους όρους της, την ιδιαιτερότητά της και τις αντιδράσεις των προσφύγων (10'). Παράλληλα, οι μαθητές/τριες παρακολουθούν στο διαδραστικό πίνακα την παρουσίαση Page.

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται κατόπιν σε δύο ομάδες και παίρνουν από ένα Φύλλο Εργασίας 2 (διαφορετικό για κάθε ομάδα) (10').

Η πρώτη ομάδα μαθητών/τριών καλείται να μελετήσει την ενότητα 3. Η Σύμβαση της Λοζάνης και η ανταλλαγή των πληθυσμών, του Σχολικού βιβλίου και τις πηγές που δίνονται και να υποστηρίξει τη θέση του Ελευθερίου Βενιζέλου για την αναγκαιότητα της Σύμβασης της Λοζάνης, ώστε να επέλθει η σταθερότητα του κράτους.

Η δεύτερη ομάδα μαθητών/τριών καλείται να μελετήσει την ενότητα 3. Η Σύμβαση της Λοζάνης και η ανταλλαγή των πληθυσμών, του Σχολικού βιβλίου και τις πηγές που δίνονται και να υποστηρίξει τη θέση των προσφύγων που αντιδρούσαν στην υπογραφή της Σύμβασης της Λοζάνης και της υποχρεωτικής ανταλλαγής.

Κατόπιν, πραγματοποιείται, στην τάξη, συζήτηση (debate) ανάμεσα σε δύο ομάδες μαθητών/τριών, με στόχο την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας και της κριτικής σκέψης. Η κάθε ομάδα υποστηρίζει τη θέση της, προβάλλοντας τα επιχειρήματά της. Μέσα από τη διαδικασία αυτή οι μαθητές/τριες προσεγγίζουν πολυδιάστατα τα ιστορικά γεγονότα και κατανοούν τις διαφορετικές οπτικές της περιόδου (10').

Τέλος, δίνεται στους/στις μαθητές/τριες το Φύλλο Εργασίας 3 (κοινό για όλες τις ομάδες), για την αξιολόγηση τύπου 3-2-1 (05').

Φάση Ε': Ασύγχρονη – Αυτοαξιολόγηση / Διαφοροποιημένη Αξιολόγηση (σε προσωπικούς χρόνους, περίπου 15 λεπτά)

Στην πέμπτη φάση, σε ασύγχρονο πλαίσιο εργασίας, δίνεται στους/στις μαθητές/τριες το Φύλλο Εργασίας 4 (κοινό για όλους/ες μαθητές/τριες) για Αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών. Για να διαπιστωθεί ο βαθμός κατάκτησης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων δίνεται το Φύλλο Εργασίας 5, με δραστηριότητες διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σε Τρίλιζα.

Επέκταση σεναρίου

Σε μια επέκταση του διδακτικού σεναρίου, θα μπορούσαν να ενταχθούν βιωματικές και δημιουργικές δραστηριότητες που θα ενισχύσουν τη σύνδεση των μαθητών/τριών με τη συλλογική μνήμη και την τοπική ιστορία.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες μπορούν να δημιουργήσουν podcasts ή βιντεοσκοπημένες συνεντεύξεις, τις οποίες θα αναρτήσουν στο σχολικό κανάλι στο YouTube, καταγράφοντας μαρτυρίες συγγενών δεύτερης και τρίτης γενιάς, που διατηρούν οικογενειακές αφηγήσεις και βιώματα σχετικά με τη Μικρασιατική Καταστροφή και τον ξεριζωμό. Μέσα από τη διαδικασία αυτή θα καλλιεργηθούν δεξιότητες προφορικής ιστορίας, ενεργητικής ακρόασης και ψηφιακού γραμματισμού, ενώ παράλληλα θα διασωθούν πολύτιμες προσωπικές μνήμες.

Επιπλέον, δεδομένου ότι πολλές οικογένειες διατηρούν έως σήμερα αντικείμενα που έφεραν οι πρόσφυγες από τη Μικρά Ασία (σκεύη, εργόχειρα, εικόνες, έγγραφα, οικογενειακά κειμήλια κ.ά.), μπορεί να οργανωθεί στο σχολείο ένας ειδικά διαμορφωμένος εκθεσιακός χώρος. Οι μαθητές/τριες θα αναλάβουν τη συγκέντρωση, καταγραφή και παρουσίαση των αντικειμένων, δημιουργώντας μια μικρή «γωνιά μνήμης» ή μια μαθητική ιστορική έκθεση, ανοιχτή στην εκπαιδευτική και τοπική κοινότητα. Με αυτόν τον τρόπο, το σχολείο θα λειτουργήσει ως χώρος διατήρησης της ιστορικής μνήμης.

Παράρτημα

Φύλλο Εργασίας 1 Ομάδα Α

Φύλλο Εργασίας 1 Ομάδα Β

Φύλλο Εργασίας 1 Ομάδα Γ

Φύλλο Εργασίας 1 Ομάδα Δ

Φύλλο Εργασίας 2 Ομάδα Α

Φύλλο Εργασίας 2 Ομάδα Β

Φύλλο Εργασίας 3 Αξιολόγηση τύπου 3-2-1

Φύλλο Εργασίας 4 Αυτοαξιολόγηση

Φύλλο Εργασίας 5 Τρίλιζα

Βιβλιογραφία – Δικτυογραφία

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*. ASEE National Conference Proceedings.

Bruner, J. (1961). *The Act of Discovery*. Harvard Educational Review, 31(1), 21–32.

ΕΠΙΜΟΡΦΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΝ ΓΙΑ ΤΙΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΙ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΝ ΠΣΙΦΙΑΚΟΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΟΝ ΣΤΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΙ (ΕΠΙΜΟΡΦΟΙ ΣΤΙ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΤΠΕ). *Επιμορφωτικό Υλικο*, Ενιαίο Τετχος. Εκδοσι 6ι Φεβρουάριος 2026.

Επιμορφοσι τον εκπαιδεφτικον στα Προγραμματα Σπουδον και το εκπαιδεφτικο υλικο Προτοβάθμιας και Δεφτεροβάθμιας Εκπαιδεφσις. *Συμπληρωματικό Υλικο Μελετις, Οι πιγες τισ Ιστοριας και ι αξιολοποιισι τους*. Ατονις Ν. Μαstrapas, d.f.

Ιδρυμα Μεζονος Ελληνισμου (IME). *Πολιτιστικι και Γενεαλογικι Ψιφιακι Συλλογι Αττικισ*.

Ινστιτούτο Εκπαιδεφτικισ Πολιτικισ (ΙΕΠ). (2022). *Οδιγος Εκπαιδεφτικου για τιν αξιολοποιισι τον ΤΠΕ στι διδασκαλια*.

Ινστιτούτο Εκπαιδεφτικισ Πολιτικισ (ΙΕΠ). *Ψιφιακι Διδακτικα Σεναρια – Αισοπος*.

Κεντρο Ελληνικισ Γλωσσας (ΚΕΓ). *Ιστορια και Λογοτεχνια*.

Κεντρο Μικρασιατικον Σπουδον (ΚΜΣ). *Αρχειο Προφορικισ Παραδοσις*.

Ματσανγούρας, Ι. (2002). *Ι Διαθηματικοτιτα στι Σχολικι Γνοσι. Εννοιοκεντρικι αναπλαισιοςι και Σχεδια Εργασιας*. Αθινα: Γριγορις.

Ματσανγούρας, Ι. (2008). *Ομαδοςυνεργατικι Διδασκαλια και Μαθισι*. Αθινα: Γριγορις.

Μαυρογορδατος, Γ. Θ. (2003). «Το προσφγικο ζιτιμα». Στο Χ. Χατζιϊοσιφ (Επιμ.), *Ιστορια τισ Ελλας του 20ου αιονα* (τ. V2). Αθινα: Βιβλιοναμα.

ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολειο 21ου αιονα) Νεο προγραμμα σπουδον, *Οδιγος Εκπαιδεφτικου, Προγραμμα Σπουδον για το μαθημα τισ Ιστοριας στις Α, Β και Γ ταξεις Λυκειου*. Προτι Εκδοσι. Αθινα 2021.

Ψιφιακο Σχολειο. *Διαδραστικα Σχολικα Βιβλια*.

3-2-1 Summarizer

Βερεμις, Θ. & Κολιοπουλος, Ι. (2015). *Νεοτερι Ελλας: Μια ιστορια απο το 1821*. Αθινα: Πατακις.