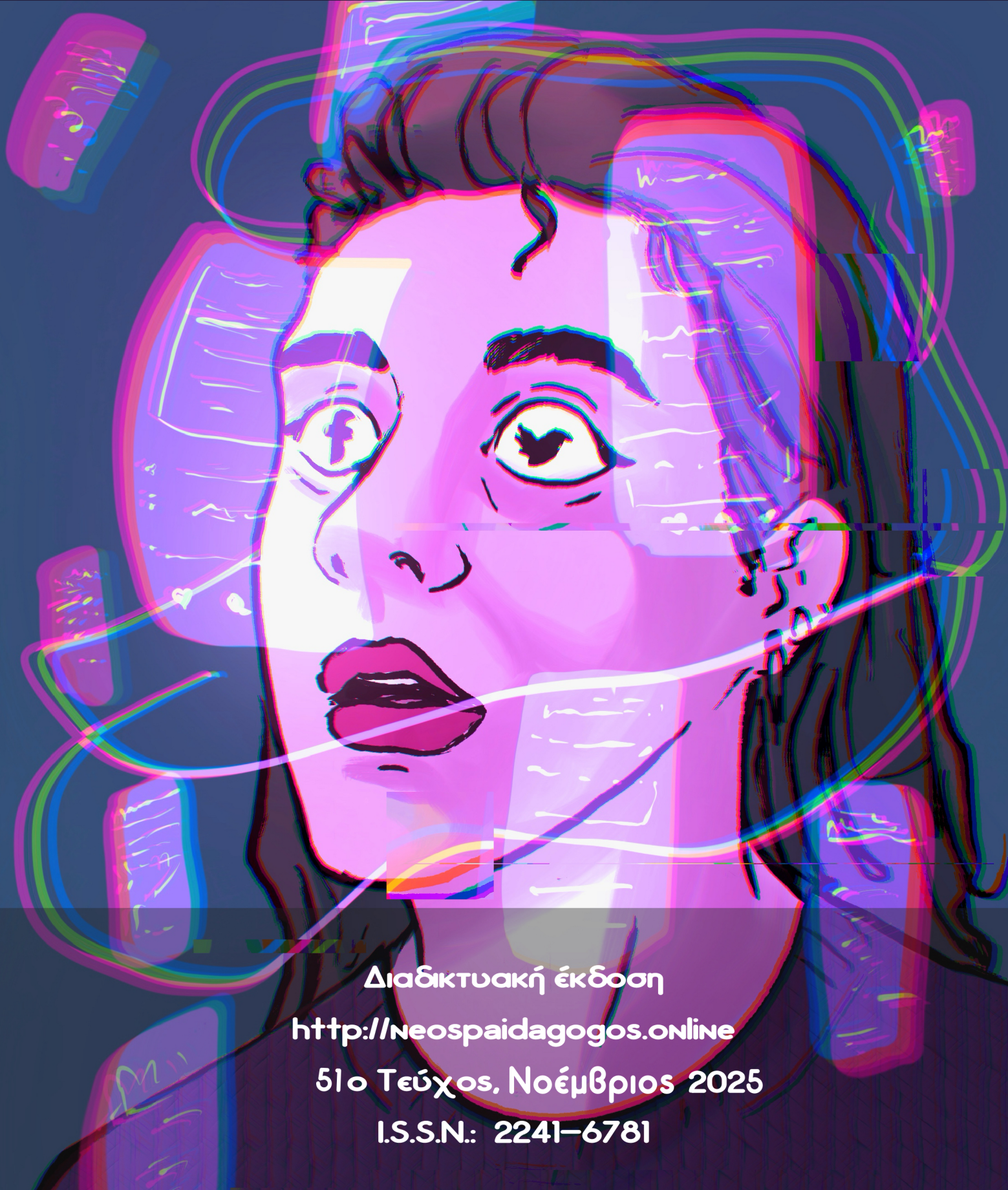


Νέος Παιδαγωγός online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.



Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

51ο Τεύχος, Νοέμβριος 2025

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

Το εξώφυλλο του 51^{ου} τεύχους του περιοδικού αντλεί την έμπνευσή του από το άρθρο, με τίτλο: «00.Θ.Ε. *#IamWhatIam*. Αποκωδικοποιώντας και ανασυνθέτοντας δημιουργικά τον ψηφιακό μας εαυτό».

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 (ΕΕΔΙΠ-I) – 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 Σορβόννης

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

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

Συλαίου Στέλλα, Συνεργαζόμενο εκπαιδευτικό προσωπικό, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, M.Sc. in Archaeological Computing (Παν/μιο Southampton, Αγγλία), M.Δ.Ε. 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 Νοεμβρίου 2025***Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,**

από 1-11-2025 ως και 31-12-2025, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 52^ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 52^{ου} τεύχους:

- Ως 31-12-2025, παραλαβή άρθρων
- Ως 31-1-2026, ανάρτηση του 52^{ου} τεύχους στην ιστοσελίδα του περιοδικού (<http://neospaidagogos.online>).

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

Με εκτίμηση

**Συντακτική Επιτροπή Περιοδικού
ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online***

Ο κατάλογος της θεματολογίας του περιοδικού, βρίσκεται εδώ:

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

Σελ. 15	00.Θ.Ε. #IamWhatIam: Αποκωδικοποιώντας και ανασυνθέτοντας δημιουργικά τον ψηφιακό μας εαυτό
Σελ. 30	00.Θ.Ε. Παιδαγωγική της δυσφορίας και λογοτεχνία της θηριωδίας για παιδιά και νέους: Προσεγγίζοντας το τραύμα του Εμφυλίου Πολέμου
Σελ. 41	01.Θ.Ε. Εξουσία και έμφυλοι ρόλοι στα παραμύθια των αδελφών Γκριμ: Μια ερμηνευτική προσέγγιση υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής
Σελ. 53	01.Θ.Ε. Η διαχείριση της τάξης και οι αντιφάσεις της ενταξιακής εκπαίδευσης: Από τη ρητορική στις παιδαγωγικές πρακτικές
Σελ. 63	02.Θ.Ε. Ανεστραμμένη τάξη και αναστοχαστικός Λόγος. Ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στη διδασκαλία
Σελ. 74	02.Θ.Ε. Σχέδια διδασκαλίας με βάση τις θεωρίες του αυτοπροσδιορισμού και των κινήτρων. Η διαλεκτική προσέγγιση ως σύνδεσμος των θεωριών.
Σελ. 83	03.Θ.Ε. Παιχνιδοποίηση στην Εκπαίδευση: Θεωρητικό πλαίσιο και αξιολόγηση σχεδιαστικών προτάσεων
Σελ. 96	03.Θ.Ε. Το ScratchJr ως γέφυρα μάθησης και συμπερίληψης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
Σελ. 108	07.Θ.Ε. Η εικόνα ως γέφυρα για τον γεωγραφικό γραμματισμό: Πολυτροπικές και οπτικές στρατηγικές στα Σ.Δ.Ε. - Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση
Σελ. 118	08.Θ.Ε. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στα νήπια: Θεμέλιο για την κοινωνική συμπερίληψη και την αποδοχή της διαφορετικότητας
Σελ. 122	08.Θ.Ε. Μαθησιακές δυσκολίες: Αναγνωστικές παρεμβάσεις στο σχολείο
Σελ. 151	08.Θ.Ε. Ο ρόλος των παρεμβάσεων ενσυνειδητότητας σε γονείς παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος: Συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση
Σελ. 159	08.Θ.Ε. Ποιότητα ζωής οικογενειών παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
Σελ. 167	09.Θ.Ε. Η ψηφιακή αφήγηση ως μέσο ανάδειξης και διαφύλαξης της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς

Σελ. 181	10.Θ.Ε. Όταν τα Σχήματα συναντούν τις Ιστορίες: Μια διαθεματική προσέγγιση CLIL μέσα από το Flatland
Σελ. 190	10.Θ.Ε. Η δημιουργικότητα στην πράξη: Οι Καλλιτεχνικοί Ομίλοι «Μικροφωνίζ» και «Τα Ουρανοποιηματάκια» στο 17ο Δημοτικό Σχολείο Ρόδου
Σελ. 211	10.Θ.Ε. Η Τεχνητή Νοημοσύνη στην εκπαίδευση: Ευκαιρίες και προκλήσεις
Σελ. 221	10.Θ.Ε. Καλλιεργώντας δεξιότητες του 21ου αιώνα μέσω διαδραστικών συστημάτων μάθησης στο μάθημα της προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής
Σελ. 229	10.Θ.Ε. Ενεργός Πολίτης ή Ενεργώ ως Πολίτης; Μία πρόταση αναπλαισίωσης της διδασκαλίας στην ενεργό πολιτειότητα στο Γενικό Λύκειο με βιωματικές τεχνικές
Σελ. 238	11.Θ.Ε. «This myth... unites us»: Education for European Citizenship through cultural and mythological literacy
Σελ. 248	12.Θ.Ε. Εκπαίδευση χωρίς όνομα: Η αορατότητα της ρομανί στις γλωσσικές πολιτικές της ελληνικής δευτεροβάθμιας: Μια γλωσσοπολιτική μελέτη για το πώς η απουσία αναγνώρισης της ρομανί συμβάλλει στην πολιτισμική εξαφάνιση και στην αναπαραγωγή της εκπαιδευτικής ανισότητας.
Σελ. 258	12.Θ.Ε. Μαθαίνουμε για τη μετανάστευση και την προσφυγιά
Σελ. 268	13.Θ.Ε. Απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών για την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση στο μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης κατά την πανδημία
Σελ. 284	13.Θ.Ε. Η εστιασμένη στο πρόσωπο του ασθενή φροντίδα στην εκπαίδευση
Σελ. 293	13.Θ.Ε. Η ρομανί ως αντι-σύστημα: Γλωσσική υποκειμενικότητα και ανατροπή του σχολικού μονολόγου: Έρευνα πάνω στη ρομανί όχι απλώς ως μητρική γλώσσα, αλλά ως πεδίο εναλλακτικής νοηματοδότησης, αντίστασης και επαναδιεκδίκησης ταυτότητας
Σελ. 302	14.Θ.Ε. Η Εκπαίδευση Καταρτιζόμενων Σ.Α.Ε.Κ. (Σχολές Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης) στην εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης (Α.Ι.)

Σελ. 310	14.Θ.Ε.Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης και Πρακτικής, Σύμβουλος Εκπαίδευσης και Έρευνα Δράσης: Ένα μοντέλο ενδοσχολικής επιμόρφωσης
Σελ. 320	15.Θ.Ε. Έμφυλες ανισότητες στη διοίκηση της εκπαίδευσης: Διαστάσεις, πολιτικές και προοπτικές
Σελ. 330	15.Θ.Ε. Επαγγελματική εξουθένωση στα Στελέχη Εκπαίδευσης: Αίτια, επιπτώσεις και στρατηγικές πρόληψης
Σελ. 340	15.Θ.Ε. Ο ρόλος του Διευθυντή Σχολείου στη διαχείριση συγκρούσεων
Σελ. 349	15.Θ.Ε. Οι ρόλοι του Διευθυντή στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής ως μάνατζερ και ηγέτης
Σελ. 362	16.Θ.Ε. Η ίδρυση νέων δημοτικών σχολείων στην Πιερία κατά την περίοδο 1960-1980: Αποτύπωση των δημογραφικών αναγκών
Σελ. 377	17.Θ.Ε. Αειφορία και παιδική λογοτεχνία. Ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και κλιματικής μετανάστευσης
Σελ. 387	17.Θ.Ε. Ο Εκπαιδευτικός ως ακροατής: Ο ρόλος της ενεργητικής ακρόασης στην οικοδόμηση σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Σελ. 398	06.Θ.Ε. «Δικό σας, παιδιά!» Ένα διδακτικό σενάριο δημιουργικής γραφής ποίησης με χρήση Ψηφιακών εργαλείων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Σελ. 408	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο: Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, Τιβέριος και Γάιος Γράκχος
Σελ. 418	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο: Κράτησε το φαγητό, πεινούν παιδιά στον κόσμο αυτό!
Σελ. 427	06.Θ.Ε. Εκπαιδευτικό μικροσενάριο διδασκαλίας με την αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού: Εικονομαχία: Μία πολιτικοθησκευτική μάχη, με ποικίλες εκφάνσεις
Σελ. 439	06.Θ.Ε. Χορεύοντας στο δάσος: Ένα διδακτικό σενάριο κινητικής αγωγής με χρήση Τ.Π.Ε. σε Ειδικό Νηπιαγωγείο

#IamWhatIam: Αποκωδικοποιώντας και ανασυνθέτοντας δημιουργικά τον ψηφιακό μας εαυτό

Μουλά Ευαγγελία

Επόπτρια ποιότητας εκπαίδευσης, ΣΕΠ στη Δημιουργική Γραφή (ΕΑΠ)

Περίληψη

Η διερεύνηση της ψηφιακής ταυτότητας αναδύεται ως αδήριτη αναγκαιότητα και προτεραιότητα της σύγχρονης εκπαίδευσης, καθώς αποτελεί προϋπόθεση αυτογνωσίας και κατανόησης του ρόλου των κοινωνικών δικτύων στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής μας αλλά και στην κατασκευασιμότητα του ιδεατού εαυτού. Η ψηφιακή μας ταυτότητα δεν είναι στατική, αλλά μια συνειδητή και δυναμική κατασκευή. Διαμορφώνεται στον «αγωνιστικό χώρο» των κοινωνικών δικτύων, όπου οι χρήστες πειραματίζονται και επαναπροσδιορίζουν την εικόνα τους, ακολουθώντας το δόγμα «αφηγούμαι, άρα υπάρχω». Στο παρόν άρθρο εξετάζεται η επικοινωνιακή θεωρία της ταυτότητας και δη στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, οι πόροι κατασκευής της διαδικτυακής οι συνέπειές της στην πραγματική. Για τη διερεύνηση της φύσης της ψηφιακής ταυτότητας, προτείνονται ασκήσεις δημιουργικής γραφής και κριτικής-αναστοχαστικής ανάλυσης των προφίλ στα social media. Κύριος στόχος είναι η ενδυνάμωση των μαθητών, οι οποίοι είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι στην εξάρτηση από τα δίκτυα. Οι δραστηριότητες αυτές τους ωθούν να αναστοχαστούν πάνω στην αυθεντικότητα της online παρουσίας τους, στην επιθυμία για αύξηση των εικονικών φίλων και στο πώς η ψηφιακή αλληλεπίδραση, λειτουργώντας ως υποκατάστατο της ουσιαστικής επαφής, επηρεάζει την πραγματική τους ζωή και τις σχέσεις τους.

Λέξεις-κλειδιά: ψηφιακή ταυτότητα, κριτική σκέψη, δημιουργική γραφή

Moula Evangelia, Dr.

Abstract

The investigation of digital identity emerges as an inalienable necessity and priority of modern education, as it is a prerequisite for self-knowledge and understanding of the role of social networks in shaping our self-perception and in the constructibility of the ideal self. Our digital identity is not static, but a conscious and dynamic construction. It is formed in the “competitive space” of social networks, where users experiment and redefine their image, following the doctrine “I narrate, therefore I exist”. This article examines the communicative theory of identity and, specifically, in social networking media, the resources for constructing the online identity and its consequences in the real one. To explore the nature of digital identity, creative writing exercises and critical-reflective analysis of social media profiles are proposed. The main goal is to empower students, who are particularly vulnerable to network addiction. These activities urge them to reflect on the authenticity of their online presence, the desire to increase their virtual friends and how digital interaction, acting as a substitute for meaningful contact, affects their real lives and relationships.

Key-words: digital identity, critical thinking, creative writing

Περί ταυτότητας και αυθεντικότητας

Η έννοια της ταυτότητας έχει απολέσει την αλλοτινή οντολογική της σταθερότητα, ήδη από την έναρξη της εποχής της ύστερης νεωτερικότητας (Beck και Beck-Gernsheim 2002; Turkle 1996; Giddens 1991). Η ταυτότητα ως ορισμός του εαυτού «δεν είναι ένα σύνολο χαρακτηριστικών ή παρατηρήσιμων στοιχείων. Είναι η αναστοχαστική κατανόηση του ίδιου του ατόμου» (Giddens 1991: 53). Η ταυτότητα είναι πλέον κατανοητή, στην κοινωνιογλωσσολογία όπως και σε άλλες επιστήμες, ως μη σταθερή και αποκρυσταλλωμένη ιδιότητα ενός ατόμου, αλλά μάλλον ως ένα σύνολο πόρων που οι άνθρωποι αντλούν κατά την παρουσίαση και την έκφρασή τους κατά την αλληλεπίδρασή τους με άλλους (Bucholtz & Hall, 2005). Συνεπώς, οι άνθρωποι συνεργάζονται ενεργά και επανειλημμένως και διαπραγματεύονται διαρκώς την ταυτότητά τους (εντός των περιορισμών που προβλέπονται από μια σειρά κοινωνικών και ατομικών παραγόντων). Έτσι παρουσιάζονται με διαφορετικές ταυτότητες ανάλογα με τις ιδιαίτερες συγκυριακές συνθήκες. Αντί για «ταυτότητα» στον ενικό αριθμό, για έναν πιο ακριβή χαρακτηρισμό της πραγματικής εμπειρίας των ανθρώπων, πρέπει να προτιμάται η πληθυντική έννοια του όρου (Salo-Lee, 2003). Κάθε άτομο διαθέτει «ταυτότητες», υπό την έννοια ότι διαφορετικές πτυχές της ταυτότητας ενός ατόμου μπορεί να ενεργοποιηθούν ή να αποσιωπηθούν σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές.

Έτσι, σε καθημερινή βάση ο καθένας από εμάς λαμβάνει έναν αριθμό εξωτερικά ασήμαντων αποφάσεων που αφορούν έναν συγκεκριμένο τρόπο ζωής. Οι επιλογές του τρόπου ζωής «δίνουν στην προσωπική μας αφήγηση ένα αναγνωρίσιμο σχήμα, συνδέοντάς μας με κοινότητες ανθρώπων που είναι «σαν εμάς» – ή ανθρώπων που τουλάχιστον, έχουν κάνει παρόμοιες επιλογές» (Gauntlett 2008: 112). Για τον Goffman (1959) όλες οι αλληλεπιδράσεις είναι παραστάσεις στις οποίες τα άτομα προσπαθούν να παρουσιάσουν υπό ένα συγκεκριμένο πρίσμα. Στις αλληλεπιδράσεις, τα άτομα συνειδητά επιδιώκουν να αποδώσουν ιδιαίτερες εκφράσεις για να δημιουργήσουν ιδιαίτερες εντυπώσεις στους άλλους γύρω τους» (Peachy and Childs 2011: 16–17). Κατά συνέπεια, η ταυτότητα είναι η έκβαση παραστάσεων «στις οποίες οι δράστες (ηθοποιοί) δίνουν μια εντύπωση του εαυτού» (Cramer et al. 2011: 3). Ή, ακόμα, η ταυτότητα αναφέρεται σε «μέρη ενός εαυτού που αποτελούνται από τις έννοιες που τα άτομα αποδίδουν στους πολλαπλούς ρόλους που συνήθως παίζουν σε εξαιρετικά διαφοροποιημένες σύγχρονες κοινωνίες» (Stryker & Burke, 2000: 284).

Ο Erving Goffman ακόμα, περιέγραψε τις συνθήκες στις οποίες εκτελούν οι άνθρωποι την κοινωνική τους ταυτότητα ως δύο ξεχωριστές περιοχές: τη μπροστινή σκηνή- προσκήνιο και την πίσω σκηνή- παρασκήνιο. Η μπροστινή σκηνή διέπεται από πρωτόκολλα που υπακούουν σε ηθικά και κοινωνικά πρότυπα για την ευπρέπεια. Αντίθετα, η πίσω σκηνή είναι ο χώρος μέσα στον οποίο «ο ερμηνευτής μπορεί να χαλαρώσει, μπορεί να αφήσει το μπροστινό του μέρος, να παραιτηθεί και να βγει εκτός χαρακτήρα» (1959, 115).

Επικοινωνιακή θεωρία της ταυτότητας και μέσα κοινωνικής δικτύωσης

«Ενώ δεν έχει προκύψει ένας ομοιόμορφα υιοθετημένος ορισμός των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ο όρος χρησιμοποιείται στην καθομιλουμένη για να περιγράψει ένα σύνολο χαρακτηριστικών και εργαλείων που επιτρέπουν την επικοινωνία μεταξύ ομοτίμων, με τρόπους που δεν υποστηρίζονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα οποία χρησιμοποιούν ένα μοντέλο μετάδοσης «ένας προς πολλούς»» (Ellison & Vitak: 205, 2015). Όποιος χρησιμοποιεί το διαδίκτυο δημιουργεί ενεργά ή παθητικά μια διαδικτυακή ταυτότητα, είτε το γνωρίζει είτε όχι (Frunzaru, 2016). «Ο εαυτός, στις ύστερες σύγχρονες κοινωνίες, εκφράζεται ως ρευστές αφαιρέσεις, που υλοποιούνται μέσω της σύνδεσης του ατόμου με μια πραγματικότητα που μπορεί να είναι εξίσου ευέλικτη» (Papacharissi, 2010: 207). Η διαδικτυακή ταυτότητα κατασκευάζεται μέσω των δυνατοτήτων των εφαρμογών κοινωνικής δικτύωσης και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ολιστικής κατασκευής της ταυτότητας και της αναπαράστασης του εαυτού ενός ατόμου. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης συνδυάζουν κοινωνικές σφαίρες που μπορεί να ήταν ξεχωριστές εκτός διαδικτύου, συγχέοντας έτσι τα ιδιωτικά και δημόσια όρια» (Papacharissi, 2018: 209,)

Η επικοινωνιακή θεωρία της ταυτότητας (CTI) εστιάζει στις «αμοιβαίες επιρροές μεταξύ ταυτότητας και επικοινωνίας και αντιλαμβάνεται την ίδια την ταυτότητα ως πράξη και όχι απλώς ως προϊόν επικοινωνίας» (Jung και Hecht, 2004: 266)

Ο Hecht (1993) προτείνει τέσσερα πλαίσια ταυτότητας στα κοινωνικά δίκτυα: προσωπικό (selfie), εκδραματισμένο (σχόλια: τι είδους, ή ύφους;) σχεσιακό (φίλοι, follow), κοινοτικό- κοινωνικό (likes, tagging, sharing).

Δύο θεμελιώδεις κοινωνικές δυναμικές εντοπίζονται στην καρδιά των ιστοτοτόπων κοινωνικής δικτύωσης (SocialNetworkSites): η παρουσίαση του εαυτού (δηλ. ζητήματα που περιστρέφονται γύρω από τις έννοιες της ταυτότητας) και το χτίσιμο και η συντήρηση των δικτυωμένων σχέσεων (δηλαδή θέματα που σχετίζονται με έννοιες της κοινότητας). Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές σε SNS (boyd και Ellison (2008), που περιλαμβάνουν τρία κύρια στοιχεία: την ευχέρεια: (1) για κατασκευή και παρουσίαση προφίλ μέλους, (2) για δημιουργία δικτύου -συνδέσεων με άλλα μέλη και (3) για προβολή και αναζήτηση στις δικτυωμένες συνδέσεις των μελών στο προσωπικό δίκτυο κάποιου.

Συνδυαστικά αυτά τα τρία διαφορετικά στοιχεία επιτρέπουν στους χρήστες να δημιουργούν, να συντηρούν και να έχουν πρόσβαση σε εκτεταμένα κοινωνικά δίκτυα, και να το κάνουν με εμφανή τρόπο. Η ορατότητα δε,- η εμφάνιση της ταυτότητας ενός ατόμου, όπως σκιαγραφείται μέσω των κοινωνικών του συνδέσεων - με τη σειρά της γίνεται μέρος της πράξης της επικοινωνίας και της δημιουργίας σχέσεων.

Βάσει ερευνών τα κίνητρα για τη χρήση των κοινωνικών δικτύων ποικίλουν, με ορισμένα να επανέρχονται στις περισσότερες από αυτές: η επιτήρηση/γνώση για τους άλλους, η τεκμηρίωση, η επίδειξη άνεσης και η δημιουργικότητα (Sheldon, 2016) ή ακόμα η κοινωνική αλληλεπίδραση, η αρχειοθέτηση, η αυτοέκφραση (Lee, Lee, Moon,

& Sung, 2015), η απόδραση και το κρυφοκοίταγμα στις ζωές των άλλων (Lee, Lee, Moon, & Sung, 2015). Εξίσου αναφέρονται στη βιβλιογραφία η επιδίωξη αυτοαντίληψης (Olszanowski, 2014) και η δήλωση ταυτότητας (Manovich, 2016; Zappavigna, 2016). Εν πάσει περιπτώσει, τα κοινωνικά δίκτυα κοινής χρήσης φωτογραφιών θεσπίζουν την αυτοπροβολή ως κανονιστική συμπεριφορά (Mehdizadeh, 2010).

Μέσα από αυτό, τα όρια ανάμεσα στο «φανταστικό» και το «πραγματικό» περιπλέκονται. Η διαδικτυακή δήλωση ταυτότητας είναι επιλεκτική και συχνά εξιδανικευμένη. Η ικανότητα κοινοποίησης ορισμένων ιδιοτήτων κάποιου κατά την αλληλεπίδρασή του με άλλους στο διαδίκτυο και μέσω αυτού η σύνδεση με άτομα και οργανισμούς, έχει γίνει θεμελιώδες μέρος της αρχιτεκτονικής του διαδικτυακού κόσμου. Μπορεί να έχουμε τόσους κοινωνικούς εαυτούς, όσο και ο αριθμός των κοινωνικών καταστάσεων που αντιμετωπίζουμε. Είμαστε «μια ανθολογία εαυτών» (Matthews, 2001).

Οι Mascheroni, Vincent, και Jimenez (2015) αποκαλύπτουν ότι πολλά νεαρά άτομα παραδέχονται ότι επεξεργάζονται ή πλαισιώνουν φωτογραφίες για να βελτιώσουν την εμφάνιση των ίδιων ή των φίλων τους. Τα κίνητρα για αυτήν την ωραιοποίηση της εμφάνισης σχετίζονται με τη λήψη υποστήριξης από ομοτίμους με τη μορφή likes, η οποία μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ως στρατηγική διαχείρισης εντυπώσεων. Ζητώντας από άλλους να δουν, να κάνουν like και να σχολιάσουν τις φωτογραφίες ενός ατόμου, το άτομο που τις δημοσιεύει ουσιαστικά επιδιώκει την επιβεβαίωση (Seidman, 2014). Θα μπορούσε να εκληφθεί ως αναλογία αυτού που συμβαίνει στα δίκτυα και δη στο ίνσταγκραμ, η θεωρία της αυτοαντικειμενοποίησης (Fredrickson & Roberts, 1997) που υποστηρίζει ότι οι γυναίκες στις Ηνωμένες Πολιτείες ζουν σε μια κουλτούρα όπου τα σώματά τους είναι σε προβολή και ως εκ τούτου αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους ως αντικείμενα για κατανάλωση και κρίση από τους άλλους.

Κοινωνικοί ψυχολόγοι έχουν τεκμηριώσει τους τρόπους με τους οποίους αυτή η εξιδανικευμένη αυτο-αναπαράσταση στους ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης επηρεάζει με τη σειρά της, την λιγότερο τέλεια αντίληψη του εαυτού στον εκτός δικτύωσης κόσμο (Manago et al. 2008; Stefanone et al. 2011).

Ο Turkle (2011) υποστηρίζει ότι η συναισθηματική δέσμευση των ανθρώπων με την τεχνολογία θολώνει τις γραμμές μεταξύ προσομοίωσης και ανθρωπίνων σχέσεων, καθώς μεσολαβεί η απόδοση-παράσταση της ψηφιακής ταυτότητας, που κάποτε γίνεται πιο πειστική και αρεστή από την πραγματική. Εξίσου οι διαδικτυακές αλληλεπιδράσεις μπορούν να γίνουν πιο «πραγματικές» και επιθυμητές από τις εμπειρίες εκτός σύνδεσης.

Η χρήση των κοινωνικών δικτύων ως μέσων επικοινωνίας έχει ενδιαφέρον από αυτή την άποψη για δύο λόγους. Πρώτον, επειδή οι συνθήκες υπό τις οποίες οι άνθρωποι αποδίδουν την ταυτότητά τους στο διαδίκτυο και οι πόροι που διαθέτουν για να το κάνουν αυτό, είναι από πολλές απόψεις διαφορετικές από τις καταστάσεις εκτός σύνδεσης. Και, δεύτερον, επειδή η καινοτομία και η ιδιαιτερότητα της διαδικτυακής

αλληλεπίδρασης φέρνουν στο προσκήνιο πολλές από τις σύγχρονες κονστρουκτιβιστικές ιδέες για τη φύση της ταυτότητας.

Πόροι κατασκευής ταυτότητας στα SNS: αφήσεις εαυτού

Η διαδικαστική και πολυσημειωτική φύση της δημιουργίας νοήματος στις δραστηριότητες των κοινωνικών δικτύων (Scollon, 2008) παρουσιάζει πολλές και ενδιαφέρουσες πτυχές.

Η αρχική ιδέα ότι οι ταυτότητες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αφορούν τη «γραφή» (boyd, 2001: 119) ήταν ιδιαίτερα εύστοχη, μια εικοσαετία νωρίτερα.. Στα δίκτυα, ωστόσο, είναι διαθέσιμο για την κατασκευή της ταυτότητας ένα σύνολο πόρων, συμπεριλαμβανομένης της τυπογραφίας (Vaisman, 2011), της ορθογραφίας (Tagg, 2012) και του δημιουργικού συνδυασμού διαφορετικών τρόπων γραφής (Tagg & Seargeant, 2012), που αποδεικνύεται εξίσου καταλυτικό. Με την ενσωμάτωση των πολυμέσων, οι δυνατότητες επεκτείνονται στη χρήση φωτογραφιών και εικόνων (κινούμενων και ακίνητων) (Androutsopoulos, 2010), ήχων και βίντεο, πόρων που ανάγονται ολοένα και σε πιο σημαντικές πτυχές της διαδικτυακής αυτοαναπαράστασης.

Μια selfie π.χ. είναι μια «αυτοδημιουργούμενη και αυτοεπιλεγμένη τεκμηρίωση για την επικοινωνία του παροδικού μηνύματος για τον εαυτό σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, με σκοπό την άμεση διανομή σε άλλους μέσω των δικτύων κοινωνικής δικτύωσης» (Soerjoatmodjo, 2016: 139). Οι εικόνες γενικότερα, που αναρτώνται στα δίκτυα Davies (2007), συσσωρεύουν νοήματα από τα ψηφιακά τους συμφραζόμενα και την αρχική αφήγηση που τις συνοδεύει. Στη συνέχεια εξελίσσονται σε μια νέα κοινή εμπειρία που αποκτά νόημα μέσω της συμμετοχής και της συνεργασίας που παρέχουν οι εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης.. Αυτό μπορεί να φανεί σε εκφράσεις πολιτιστικής ταυτότητας που κοινοποιούνται μέσω αναρτήσεων σχετικά με το φαγητό, το στυλ ντυσίματος, την παρακολούθηση πολιτιστικών εκδηλώσεων ή τη συμμετοχή σε δραστηριότητες, τις οποίες ένας χρήστης αντιλαμβάνεται ως ένδειξη της πολιτιστικής του ταυτότητας. Οι παραγλωσσικές ψηφιακές δυνατότητες, δηλαδή οι συμπληρωματικές πράξεις επικοινωνίας, όπως η εκδήλωση προτίμησης, η προσθήκη ετικετών και η κοινοποίηση (Hayes & Wohn, 2016) συμπληρώνουν το παζλ της ψηφιακής μας δραστηριότητας- επικοινωνίας.

Με λίγα λόγια, η συμμετοχική κουλτούρα (Jenkins, 2006) των μέσων κοινωνικής δικτύωσης επιτρέπει την πιο στατική εμφάνιση των πληροφοριών του προσωπικού προφίλ να πλαισιώνεται από μια ποικιλία από επικοινωνιακά κανάλια για αλληλεπίδραση. Η αφήγηση αναδεικνύεται σε πρωτεύουσα επικοινωνιακή και δημιουργική διαδικασία εμπλοκής με την τεχνολογία μέσω των ψηφιακών περιβαλλόντων. Είμαστε στα πρόθυρα μιας «σχεδόν καθολικής συγγραφικής συνθήκης» (Hesse, 2010), με σχεδόν όλους μας να έχουμε διαβαστεί από τουλάχιστον 100 άτομα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η νέα δυνατότητα του Facebook «My Story», που έχει καταστήσει την λανθάνουσα μέχρι πρότινος τάση για αφήγηση του εαυτού, ανάγλυφη. Εξίσου, η στροφή στη φιλοσοφία του σχεδιασμού του facebook, ώστε να προωθεί ενημερώσεις από

προσωπικές αναρτήσεις παρά από ειδήσεις, φανερώνει την επιθυμία του δικτύου να αξιοποιήσει στο μέγιστο την τάση των χρηστών να αφηγούνται τον εαυτό τους (The New York Times, 2018). Παρόμοια χρήση εξάλλου, προσφέρουν όλες οι υπηρεσίες micro-blogging (twitter).

Μια ακόμα δυνατότητα παραστασιμότητας του εαυτού είναι και η δήλωση του τόπου που βρίσκεται κάποιος, μια διαδικασία που η Humphreys (2010) προσδιόρισε ως «παροικιοποίηση» (parochialization): "Ανταλλάσσοντας πληροφορίες, κοινωνικές και τοπικές, οι χρήστες βιώνουν μια «αίσθηση κοινότητας μεταξύ μιας ομάδας φίλων σε έναν δημόσιο χώρο» (Humphreys 2010: 768).

Οι Schwartz και Halegoua (2014) κάνουν λόγο για «χωρικό εαυτό», ως κατάλληλο πλαίσιο για τη διερεύνηση της χρήσης της τοποθεσίας ως μεθόδου για την παρουσίαση μιας ιδιαίτερης αίσθησης του εαυτού μας στους άλλους.

«Ο χωρικός εαυτός αναφέρεται σε μια ποικιλία περιπτώσεων (τόσο σε απευθείας σύνδεση όσο και εκτός σύνδεσης) όπου τα άτομα τεκμηριώνουν, αρχειοθετούν και εμφανίζουν την εμπειρία τους ή/και την κινητικότητα τους εντός του χώρου, προκειμένου να αναπαραστήσουν ή να εκτελέσουν πτυχές της ταυτότητάς τους στους άλλους» (Schwartz and Halegoua 2014: 2). Για τους De Souza και Silva (2006) αυτή η εξέλιξη προκάλεσε αυτό που αναφέρεται ως «υβριδικός χώρος», δηλαδή την ύπαρξη φυσικών περιβαλλόντων επικαλυμμένων με ψηφιακές πληροφορίες. Όπως σημειώνει ο Goggin (2013: 202), «ο τόπος είναι ένας θεμελιώδης πυλώνας της ανθρώπινης ταυτότητας» καθώς και «μια βασική κατηγορία κατανόησης της δυναμικής των νέων μέσων». Ως αποτέλεσμα αυτού, η δήλωση του τόπου, μέσα από τις υποδηλώσεις του, μεταφέρει την ποιότητά του στην τοποθετημένη σε αυτόν προσωπικότητα. Επιπλέον, η δήλωση λειτουργεί ως σήμανση για όσους-ες επιθυμούν να εντοπίσουν άτομα που βρίσκονται στην ίδια περιοχή, ενισχύοντας έτσι την ψευδαίσθηση της κοινής εμπειρίας και των υπονοούμενων δεσμών που αυτή επιτρέπει, μεταξύ των ατόμων που βρίσκονται στην ίδια τοποθεσία. Μετά το check-in, δημιουργείται μια ιστορία στις ειδήσεις των φίλων [στο Facebook] και εμφανίζεται στην ενότητα πρόσφατη δραστηριότητα.

Συνέπειες της διαδικτυακής ταυτότητας

Αυτή η ασώματη, σε μεγάλο βαθμό, πτυχή της επικοινωνίας βασισμένη σε κείμενο και άλλους σημειωτικούς πόρους, επιτρέπει μια επιλεκτική προσέγγιση του εαυτού. Μια σειρά από πιο πρόσφατες γλωσσικές μελέτες έχουν διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα και οι ομάδες αξιοποιούν τα προνόμια των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, για να προβάλουν πτυχές της ταυτότητάς τους και να παρουσιαστούν με τρόπους που αντικατοπτρίζουν τις νέες διαδικτυακές συνθήκες στις οποίες βρίσκονται (Jones, 2011; Tsiplakou, 2009).

Αυτές οι άτυπες και μη ρυθμιζόμενες καταστάσεις είναι μάλλον παγκόσμιες παρά τοπικές (μπορεί κανείς να συνομιλήσει με ανθρώπους σε όλο τον κόσμο) και περισσότερο δημόσιες παρά ιδιωτικές, και αυτές οι παράμετροι επικοινωνίας έχουν αντίκτυπο στον

τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι διαπραγματεύονται την ταυτότητά τους στο διαδίκτυο. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι ομάδες των οποίων τα μέλη δεν θα εκφράζονταν κανονικά στα Αγγλικά, αλλά το κάνουν διαδικτυακά» με σκοπό να προσδώσουν στην ταυτότητά τους μια διεθνή διάσταση και να απευθυνθούν σε κοινό με παγκόσμιες δυνατότητες (Barton & Lee, 2012: 10).

Σε αυτό το πλαίσιο, κομβική έννοια αναδεικνύεται η «κατάρρευση του συγκεκριμένου» (context collapse). Όπως γράφει ο Wesch (2008), με αναφορά στα βίντεο που μεταφορτώνονται στο YouTube: "Το πρόβλημα δεν είναι η έλλειψη πλαισίου. Είναι η κατάρρευση του συγκεκριμένου: ένα άπειρο πλήθος πλαισίων που καταρρέουν το ένα πάνω στο άλλο τη στιγμή της βιντεοσκόπησης. Οι εικόνες, οι ενέργειες και τα λόγια που καταγράφονται από τον φακό ανά πάσα στιγμή μπορεί να μεταφερθούν οπουδήποτε στον πλανήτη. Μια μικρή κάμερα γίνεται η πύλη μιας μαύρης τρύπας που ρουφάει τα πάντα: τον χώρο και τον χρόνο και μαζί όλα τα πιθανά πλαίσια αναφοράς". Έτσι οι άνθρωποι αναπτύσσουν στρατηγικές για να ξεχωρίσουν ανάμεσα στους διαφορετικούς κλάδους του δυνητικού κοινού, παρουσιάζοντας την ταυτότητά τους, έχοντας κατά νου συγκεκριμένα άτομα και αποκλείοντας άλλα. Με αυτή την έννοια, η αυτοπαρουσίαση μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης είναι μια πιο περίπλοκη και πολυδιάστατη διαδικασία από ό, τι συμβαίνει στην πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία και η σχετική καινοτομία της διαδικτυακής κατάστασης (όπου οι κανόνες αλληλεπίδρασης δεν είναι σταθεροί) καθιστά ιδιαίτερα εμφανή την διαλεκτική και επιλεκτική φύση της διαδικτυακής ταυτότητας.

Κριτικός αναστοχασμός και δημιουργική αναπλαισίωση της ψηφιακής ταυτότητας

Για να γίνει αντιληπτό ότι όλες οι αναρτήσεις και οι κοινοποιήσεις μας «είναι μια απόδοση του εαυτού», μια προσαρμογή της ταυτότητάς μας στις εκάστοτε συμβάσεις του δικτύου και στην προσωπική μας στρατηγική –συνειδητή ή ασυνειδη- διαμόρφωσης ταυτότητας είναι αναγκαία μια διαδικασία κριτικού αναστοχασμού και δημιουργικού μετασχηματισμού. Γι αυτόν τον λόγο ακολουθούν σχετικές προτάσεις:

Ενδεικτικές προτάσεις για δημιουργική γραφή πάνω στην διαδικτυακή ταυτότητα

Για τη διαπραγμάτευση-αναστοχαστική διερεύνηση της ψηφιακής ταυτότητας, προτείνονται ενδεικτικά οι κάτωθι δραστηριότητες:

1. Γράψτε ένα κείμενο, αφού σκεφτείτε αναστοχαστικά ως προς τα ακόλουθα ερωτήματα:

Πώς αποφασίζετε τι θα δημοσιεύσετε;

Τι σας παρακινεί να δημοσιεύσετε κάτι;

Όταν γράφετε, σκέφτεστε τα άτομα που θα διαβάσουν το περιεχόμενό σας (π.χ. οι φίλοι σας στο Facebook ή οι δικοί σας οπαδοί στο Twitter);

Υπάρχουν ορισμένα θέματα που συζητάτε στο X ή στο Instagram, αλλά όχι στο Facebook;

Κάποιες φράσεις σας μήπως θα ήταν ακατάλληλες σε ορισμένα πλαίσια;

Σε ποια έκταση είναι η γλώσσα σας είναι μια επανάληψη κάποιου πράγματος που έχετε ακούσει στο παρελθόν;

Τι θα σήμαινε να γράφετε ή να μιλάτε με έναν «πραγματικά πρωτότυπο» τρόπο; Πότε, αν ποτέ, είστε πραγματικά ο εαυτός σας;

2. “Εάν η ταυτότητά μου είναι πραγματικά προς αξιοποίηση και αλλάζει κάθε λεπτό - όπως πιστεύω ότι είναι - είναι σημαντικό το γράψιμό μου να αντανakλά αυτήν την κατάσταση της συνεχώς μεταβαλλόμενης ταυτότητας και υποκειμενικότητας.” (Goldsmith, 2011: 84). Αφού λάβετε υπόψη σας την παραπάνω ρήση, ανατρέξτε στις αναρτήσεις σας και εντοπίστε δύο τουλάχιστον που διαφέρουν υφολογικά και ως προς το περιεχόμενο. Ποια ήταν η πρόθεσή σας κάθε φορά; Σε ποιο κοινό απευθυνόσασταν; Προβληματιστείτε πάνω στους κινδύνους και τις δυνατότητες μεταβολής και αδιαφάνειας του εαυτού μέσω της γραφής.

3. Τοποθετήστε τις αναρτήσεις σας στα κοινωνικά δίκτυα σε μια σειρά, ή όπως αναφέρει ο Goldsmith «σε μια μεγάλη αφήγηση της ζωής» (Goldsmith, 2011). Περιγράψτε αυτήν την αναπαραστάσιμη εκδοχή της ζωής σας σε τρίτο πρόσωπο. Ποιος εαυτός σας μιλάει; Σε ποιους απευθύνεται; Τι προσδοκά; Υπάρχει συνοχή ή ποικιλία στο είδος και το ύφος των αναρτήσεων; Τι είδους αναμνήσεις ή γεγονότα απαθανατίζετε; Πόσο μακροσκελείς και αναλυτικές είναι οι αυτές; Τι σημαίνει το μήκος μιας ανάρτησης για σας και το κοινό σας; Πόσο εγκλωβισμένοι είστε σε αυτήν την ταυτότητα; Είναι -θεωρείτε- μια αντιπροσωπευτική και συμπεριληπτική άποψη του εαυτού σας; Γράψτε ένα ημερολογιακό κείμενο σε πρώτο πρόσωπο. Στη συνέχεια δοκιμάστε να περιγράψετε αυτή την ψηφιακή εκδοχή της ζωής σας μιλώντας για τον εαυτό σου σε τρίτο πρόσωπο (π.χ. "Ο/Η [το όνομά σου] μέσα από το προφίλ του/της είναι ένας άνθρωπος που...").

Ποιος "εαυτός" σου μιλάει μέσα από τις αναρτήσεις; Είναι ο ίδιος με αυτόν στην τάξη, στο σπίτι, με τους φίλους σου

4. Σχολιάστε ένα γεγονός της επικαιρότητας με μια ανάρτηση στο δίκτυο της αρεσκείας σας, μέσα από το πρίσμα 4 διαφορετικών ταυτοτήτων, ως προς την ηλικία, το φύλο, την κοινωνική θέση, τις σπουδές, το επάγγελμα ή όποιον άλλο παράγοντα διαφοροποίησης προτιμάτε. Π.χ. φαντάσου ότι πρέπει να σχολιάσεις ένα γεγονός της επικαιρότητας από 4 διαφορετικές οπτικές (π.χ. ως έφηβος, ως γονιός, ως δάσκαλος, ως πολιτικός). Πώς θα διέφεραν οι αναρτήσεις σου;

Αν έπρεπε να κάνεις την ίδια ανάρτηση ως προς το περιεχόμενο στο instagram και στο tiktok τι θα άλλαζε και γιατί;

5. Ανατρέξτε στο προφίλ μιας διασημότητας στο X (πρώην twitter) και αιτιολογήστε τον ισχυρισμό ότι το εν λόγω δίκτυο χρησιμοποιείται κυρίως ως μέσο προώθησης των επαγγελματικών συμφερόντων των διασημοτήτων, δημιουργώντας μια ψευδαίσθηση οικείωσης και αποκάλυψης του παρασκηνίου της ζωής τους. Γράψτε ένα κείμενο που να προορίζεται για άρθρο σε εφημερίδα ή σε blog.

6. Ανατρέξτε στους φίλους ή ακόλουθούς σας, ανάλογα με το δίκτυο που ανήκετε. Πόσους από αυτούς γνωρίζετε πραγματικά; Με ποια κριτήρια τους αποδεχθήκατε; Τι προσδοκίες έχετε από αυτήν τη φιλία; Έχετε στείλει ή δεχθεί περισσότερα αιτήματα φιλίας και τι σημαίνει αυτό για εσάς τους ίδιους; Πόσα like κατά μέσο όρο παίρνετε και τι ποσοστό των εγγεγραμμένων φίλων σας αντιστοιχεί σε αυτά; Γράψτε ένα δοκίμιο πάνω στην έννοια της φιλίας στα κοινωνικά δίκτυα, με αφορμή το προφίλ σας.

7. Ο Τιμ Μπέργκλινγκ (Tim Bergling, Στοκχόλμη, 8 Σεπτεμβρίου 1989 -Μουσκάτ, 20 Απριλίου 2018), γνωστός στον επαγγελματικό χώρο ως Avicii (προφορά: Αβίτσι), ήταν Σουηδός DJ, ρεμίξερ, μοντέλο, και μουσικός παραγωγός. Ο Avicii κατατάχθηκε στο Νο. 6 της κατάταξης Top 100 DJs από το DJ Magazine για το 2011, και στο Νο. 3 της κατάταξης Top 100 DJs το 2012. Στις 29 Μαρτίου του 2016 ανακοίνωσε την απόσυρσή του από τις συναυλίες και τις περιοδείες αλλά συνέχισε να είναι ενεργός στην παραγωγή τραγουδιών. Στις 26 Απριλίου 2018, η οικογένεια του Avicii δημοσίευσε ένα μήνυμα στο οποίο ανέφεραν πως ο Avicii προβληματιζόταν πάνω στο νόημα της ζωής και της ευτυχίας. Επίσης ανέφεραν πως δεν μπορούσε άλλο αυτήν την κατάσταση και πως ήθελε απλά να βρει την "ησυχία" του. Την 1η Μαΐου 2018, έγινε γνωστός ευρύτερα ο τρόπος που πέθανε ο Avicii (αυτοκτονία με γυάλινο μπουκάλι). Παρακολουθήστε το παρακάτω βίντεο. Συνδυάστε τα λόγια του τραγουδιού με την παραστασιμότητα της ταυτότητας στα κοινωνικά δίκτυα και γράψτε ένα κείμενο ως Τιμ Μπεργκλινγκ, που να ασκείτε κριτική στην υποκρισία και τη σύγχυση της εποχής μας και να εκφράζετε την αγωνία σας στην αναζήτηση ταυτότητάς σας.

<https://www.youtube.com/watch?v=BxOEj8ZeX2g&t=62s>

8. Παρακολουθήστε το σύντομο απόσπασμα από την ταινία: Anger Management (2003, Peter Segal, σκηνοθέτης).

<https://www.youtube.com/watch?v=MV4zHRnIUpU>

Στη συνέχεια εντοπίστε 3 τουλάχιστον αναρτήσεις σας, που να φανερώνουν στοιχεία της προσωπικότητάς σας, τα οποία δεν ανήκουν στην κατηγορία των δημογραφικών ή άλλων εμφανών χαρακτηριστικών σας. Αντιγράψτε τες σε ένα word και συνοδεύστε τες με ένα κείμενο, που να αναφέρετε στον εαυτό σας σε τρίτο πρόσωπο (ποιος-ποια είστε μέσα από αυτές τις αναρτήσεις).

9. Διαβάστε το σύντομο κείμενο που βρίσκεται στην σελίδα Αντικλείδι. Έχετε ποτέ νιώσει παρόμοια; Ανακαλέστε το γεγονός, που σας προκάλεσε παρόμοια συναισθήματα και σκεφθείτε αν το μοιραστήκατε με τους "φίλους" σας στο κοινωνικό σας δίκτυο. Αν όχι, σε τι συμπέρασμα σας οδηγεί αυτό, για το είδος της εικόνας- ταυτότητας που κατασκευάζουμε στα κοινωνικά δίκτυα; Σε ποιες πτυχές του εαυτού μας επιτρέπουμε τη διαφάνεια και την προσκησιοποίηση; Πόσο αυθεντικοί είναι η δημόσια εικόνα μας; Γιατί από την άλλη, αυξάνουμε διαρκώς τον αριθμό των φίλων μας; Γράψτε ένα γράμμα- ανάρτηση προς τους "φίλους" του δικτύου σας, εξηγώντας γιατί αποφασίσατε να κλείσετε οριστικά το προφίλ σας.

<https://antikleidi.com/2015/10/08/mom-fake-friends/>

Αναστοχασμός και κριτική ανάλυση

Με σκοπό την κριτική ανάγνωση της ψηφιακής μας δραστηριότητας, προτείνονται οι κάτωθι ερωτήσεις:

Ποιο κοινωνικό δίκτυο χρησιμοποιείς κυρίως; Γιατί το προτιμάς σε σχέση με άλλα;

Πόσο συχνά κάνεις δημοσιεύσεις, σχόλια ή ανεβάζεις stories;

(Καθημερινά / Μερικές φορές την εβδομάδα / Σπάνια)

Πώς αποφασίζεις τι θα δημοσιεύσεις κάθε φορά;

Σκέφτεσαι ποιος θα δει το περιεχόμενό σου πριν το ανεβάσεις;

Σε έχει απασχολήσει ποτέ αν θα εγκριθεί ή θα απορριφθεί από άλλους;

Κοίταξε τις τελευταίες 10-15 αναρτήσεις σου. Τι είδους εικόνα δημιουργούν για εσένα; Περιέγραψε αυτόν τον εαυτό σε τρίτο πρόσωπο.

Υπάρχει συνοχή ή ποικιλία στο είδος και το ύφος των αναρτήσεών σου; Τι παρατηρείς;

Τι είδους αναμνήσεις ή γεγονότα επιλέγεις να "απαθανατίσεις" online; Τι αφήνεις εκτός;

Πόσο μακροσκελείς είναι συνήθως οι αναρτήσεις σου; Τι σημαίνει το μήκος μιας ανάρτησης για εσένα και το κοινό σου;

Ποιο είναι το ρητό μήνυμα κάθε ανάρτησης;

Ποιο το λανθάνον;

Τι επιδιώκεις να πετύχεις ή να προβάλεις;

Πιστεύεις ότι οι αναρτήσεις σου έχουν πρωτοτυπία ή ότι προσαρμόζονται στο ύφος του δικτύου και των φίλων σου;

Υπάρχουν θέματα που συζητάς ή μοιράζεσαι αποκλειστικά σε αυτό το δίκτυο και όχι σε άλλα; Γιατί;

Προβάλλεις ποτέ αρνητικά συναισθήματα, ματαιώσεις ή αποτυχίες σου;

Πόσο συχνά κοινοποιείς προσωπικές εμπειρίες ή συναισθήματα; Υπάρχουν πράγματα που δεν θα τα μοιραζόσουν ποτέ ηλεκτρονικά;

Σε ποιο κοινό απευθύνεσαι; Απευθύνεσαι συγκεκριμένα σε κάποιες ομάδες όταν δημοσιεύεις; (π.χ. φίλοι, συμμαθητές, άγνωστοι, οικογένεια;)

Ο προβαλλόμενος εαυτός σου πόσο αντιπροσωπεύει το σύνολο της προσωπικότητάς σου; Πόσο αυθεντικός/ή νιώθεις ότι είσαι;

Πόσο τελικά ταυτίζεσαι με την ψηφιακή σου ταυτότητα; Σε μια ζωντανή επικοινωνία θα επέλεγες να τονίσεις τα ίδια χαρακτηριστικά που προβάλλεις ψηφιακά;

Τι σε ωθεί να υιοθετείς αυτή την εικόνα;

Έχεις σκεφτεί ποτέ να διαγράψεις κάποια παλιά ανάρτηση; Γιατί;

Πώς αισθάνεσαι όταν δέχεσαι θετικά ή αρνητικά σχόλια/αντιδράσεις στις δημοσιεύσεις σου; Επηρεάζει η ανταπόκριση των άλλων τον τρόπο που συμπεριφέρεσαι διαδικτυακά;

Πιστεύεις ότι η ταυτότητά σου στα κοινωνικά δίκτυα αντανακλά πραγματικά τον εαυτό σου;

Αναρωτήσου: Αν έβλεπες το προφίλ σου χωρίς να γνωρίζεις ποιος/ποια είσαι, τι άποψη θα σχημάτιζες; Πόσο αντιπροσωπευτική είναι αυτή η εικόνα;

Έχεις νιώσει ποτέ πίεση να ακολουθήσεις συγκεκριμένα πρότυπα ή trends για να είσαι «αποδεκτός/ή»;

Υπάρχει κάτι που θα ήθελες να αλλάξεις στις διαδικτυακές σου συνήθειες; Γιατί;

Ποιο πιστεύεις ότι είναι το μεγαλύτερο όφελος και ποιος ο μεγαλύτερος κίνδυνος από τον τρόπο που παρουσιάζουμε τον εαυτό μας στα κοινωνικά δίκτυα;

Γιατί προσθέτεις νέους "φίλους" στα κοινωνικά δίκτυα; Τι αναζητάς;

Συμπεράσματα

Έχοντας αναδείξει την πολυπλοκότητα και τη ρευστότητα της ψηφιακής ταυτότητας μέσα από θεωρητικά πλαίσια και παραδείγματα, καταδεικνύεται ότι η ταυτότητα δεν είναι πλέον μια σταθερή, οριστική έννοια, αλλά μια δυναμική διαδικασία διαπραγμάτευσης και παρουσίασης του εαυτού, η οποία επηρεάζεται καθοριστικά από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η διαδικτυακή μας εικόνα -ως επί το πλείστον εξιδανικευμένη- αποτελεί προϊόν επιλογών, στρατηγικής και επικοινωνιακών πρακτικών, που άλλοτε στοχεύουν στην αυτοέκφραση και άλλοτε στην κοινωνική αποδοχή και συχνά οδηγεί σε αποξένωση από τον πραγματικό μας εαυτό. Μέσα από τη θεωρητική προσέγγιση προκύπτει φυσικά η ανάγκη διερεύνησης και κατανόησης του σχηματισμού της ψηφιακής μας ταυτότητας. Στο κείμενο δε, προτείνεται η κριτική ανάγνωση και η δημιουργική γραφή ως μέσο αναστοχασμού πάνω στη διαδικτυακή παρουσία. Μέσα από προτεινόμενες δραστηριότητες, οι μαθητές ενθαρρύνονται να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με τα κοινωνικά δίκτυα και να αναγνωρίσουν τη δυνατότητα ανασύνθεσης της ταυτότητάς τους με συνειδητό και υπεύθυνο τρόπο. Συνολικά, υποστηρίζεται η κριτική παιδεία του ψηφιακού εαυτού, που στοχεύει στην αυθεντικότητα, την αυτογνωσία και την υπεύθυνη συμμετοχή στην ψηφιακή κοινωνία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bareket-Bojmel, L., Moran, S., & Shahr, G. (2016). Strategic self-presentation on Facebook: Personal motives and audience response to online behavior. *Computers in Human Behavior*, 55, 788–795.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: Sage.
- blogs'. (pp. 177–96). In C. Thurlow & K. Mroczek (eds.) *Digital Discourse: Language in the New Media*. Oxford: Oxford University Press.
- boyd, d. m. & Ellison, N. B. (2008). 'Social network sites: Definition, history, and scholarship'. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1): article 11.
- boyd, d. m. (2001). *Taken Out of Context: American Teen Sociality in Networked Publics*. Ph.D thesis, University of California, Berkeley.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse studies*, 7(4-5), 585-614.
- Cramer, H., Rost, M., & Holmquist, L. E. (2011). Performing a check-in: Emerging practices, norms and "Conflicts" in location-sharing using foursquare. In *MobileHCI 2011*. Stockholm, 30th August–2nd September, 2011.

- Davies, J. (2007). Display, Identity and the Everyday: Self-presentation through online image sharing. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 28(4), 549-564.
- Ellison, N. B., & Vitak, J. (2015). Social network site affordances and their relationship to social capital processes. *The handbook of the psychology of communication technology*, 32, 205-228.
- Fredrickson, B. L., & Roberts, T. A. (1997). Objectification theory. *Psychology of Women Quarterly*, 21(2), 173-206.
- Frunzaru, V., & Garbasevski, D. (2016). Students' online identity management. *Journal of Media Research*, 9(1), 3-13.
- Gauntlett, D. (2008). *Media, gender and identity: An introduction*. London: Routledge.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford: Stanford University Press.
- Goffman, Erving. (1959). *The Presentation of the Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.
- Hecht, Michael L. (1993). 2002. A research odyssey: Toward the development of a communication theory of identity. *Communication Monographs*, 60(1), 76-82.
- Jenkins, R. (2014). *Social identity* (Fourth ed., Key ideas). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Jung, E., & Hecht, M. (2004). Elaborating the communication theory of identity: Identity gaps and communication outcomes. *Communication Quarterly*, 52(3), 265-283.
- Lee, Eunji, Lee, Jung-Ah, Moon, Jang Ho, & Sung, Yongjun. (2015). Pictures speak louder than words: Motivations for using Instagram. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 18(9), 552-6.
- Manago, A. M., Graham, M. B., Greenfield, P. M., & Salimkhan, G. (2008). Self-presentation and gender on MySpace. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 446-458.
- Manovich, L. (2016). Instagram and contemporary image. Retrieved from <http://manovich.net/index.php/projects/instagram-and-contemporary-image>
- Mascheroni, G., Vincent, J., & Jimenez, E. (2015). Girls are addicted to likes so they post semi-naked. Peer mediation, normativity and the construction of identity

- online. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9(1), article 5.
- Matthews, E. (2001). Personal identity and mental health. In *Personhood and health care* (pp. 203-211). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Mehdizadeh, S. (2010). Self-presentation 2.0: Narcissism and self-esteem on Facebook. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(4), 357–364.
- Olszanowski, M. (2014). Feminist self-imaging and Instagram: Tactics of circumventing sensorship. *Visual Communication Quarterly*, 21(2), 83–95.
- Papacharissi, Z. (Ed.). (2010). *A networked self: Identity, community, and culture on social network sites*. Routledge.
- Papacharissi, Z. (Ed.). (2018). *A networked self and love*. Routledge, 208-218.
- Peachey, A., & Childs, M. (Eds.) (2011). *Reinventing ourselves: Contemporary concepts of identity in virtual worlds*. Amsterdam: Springer Science & Business Media.
- Salo-Lee, L. (2003). Identity/Identities in a Plural World. *European Identity*, 249-255. Σε Gómez-Chacón, I. M. (Ed.). (2003). *European Identity: Individual, group and society*. Universidad de Deusto
- Scollon, R. (2008). Discourse itineraries: Nine processes of resemiotization (pp. 243-254). In *Advances in discourse studies*. Routledge.
- Seidman, G. (2014). Expressing the “true self” on Facebook. *Computers in Human Behavior*, 31, 367–372.
- Sheldon, P., & Bryant, K. (2016). Instagram: Motives for its use and relationship to narcissism and contextual age. *Computers in human Behavior*, 58, 89-97.
- Soerjoatmodjo, G. W. L. (2016). I selfie therefore I exist: A preliminary qualitative research on selfie as part of identity formation in adolescents. *Humaniora*, 7(2), 139-148.
- Stefanone, Michael, and Derek Lackaff. (2009). “Reality Television as a Model for Online Behavior: Blogging, Photo and Video Sharing.” *Journal of Computer-Mediated Communication* 14: 964–987.
- Stryker, S., & Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284–297.

- Tagg, C. & Seargeant, P. (2012) 'Writing systems at play in Thai-English online interactions'. *Writing Systems Research*, 4(2): 195–213.
- Tagg, C. (2012) *The Discourse of Text Messaging: Analysis of SMS Communication*. London: Continuum.
- The New York Times. (2018). Facebook Overhauls News Feed to Focus on What Friends and Family Share. Retrieved January 29, 2018, from <https://www.nytimes.com/2018/01/11/technology/facebook-news-feed.html>
- Vaisman, C. (2011) 'Performing girlhood through typographic play in Hebrew blogs'. In C. Thurlow & K. Mroczek (eds.) *Digital Discourse: Language in the New Media*. (Oxford: Oxford University Press), pp. 177–96.
- Wohn, D. Y., Carr, C. T., & Hayes, R. A. (2016). How affective is a "Like"?: The effect of paralinguistic digital affordances on perceived social support. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19(9), 562-566.
- Zappavigna, M. (2016). Social media photography: Construing subjectivity in Instagram images. *Visual Communication*, 15(3), 271–292.

Παιδαγωγική της δυσφορίας και λογοτεχνία της θηριωδίας για παιδιά και νέους: Προσεγγίζοντας το τραύμα του Εμφυλίου Πολέμου

Ρόζη- Τριανταφυλλιά Αγγελάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αφορμάται από τον διεθνή ακαδημαϊκό διάλογο για την παιδαγωγική της δυσφορίας, την εκπαιδευτική δηλαδή προσέγγιση δια της οποίας επιδιώκεται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ενσυναίσθησης στους σημερινούς νέους και αυριανούς πολίτες. Στόχος της εν λόγω προσέγγισης είναι ο προβληματισμός τους πάνω στις «δυσφορικές» κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες, μέσα από την γνωστοποίηση των αρνητικών πτυχών της κοινωνίας και του Εαυτού. Συγκεκριμένα θα εξεταστεί πώς η σύγχρονη νεανική λογοτεχνία δύναται να εμπλακεί δυναμικά στην προσπάθεια του επαναπροσδιορισμού των ηθικών ατομικών και κοινωνικών αξιών των σημερινών νέων, οδηγώντας στην απελευθέρωσή τους από πρακτικές που δεν προωθούν το ατομικό και συλλογικό καλό. Εστιάζοντας σε νεανικό διήγημα για τον Ελληνικό Εμφύλιο πόλεμο, θα καταδειχθεί πώς συνδυάζεται η παιδαγωγική της δυσφορίας με την λογοτεχνία της θηριωδίας για παιδιά και νέους, ανοίγοντας προοπτικές για τους αναγνώστες ώστε να εξετάσουν με κριτική ματιά ζητήματα Ιστορίας και κοινωνικής δικαιοσύνης, αντιλαμβάνομενοι τους κινδύνους του μίσους, των πολιτικών διαφορών, αλλά και της αδιαφορίας απέναντι σε αυτές τις συμπεριφορές.

Λέξεις-Κλειδιά: εφηβική λογοτεχνία, λογοτεχνία της θηριωδίας, παιδαγωγική της δυσφορίας, Ελληνικός Εμφύλιος

Pedagogy of Discomfort and Literature of Atrocity for Children and Young Adults: Approaching the Trauma of the Greek Civil War

Rosy- Triantafyllia Angelaki, Assistant Professor NURED AUTH

Abstract

This article is situated within the international academic discourse on the pedagogy of discomfort, an educational approach that seeks to foster critical thinking and empathy among today's youth and tomorrow's citizens. The aim of this approach is to encourage reflection on "discomforting" socio-political conditions by bringing to light both the negative aspects of society and those of the Self. Specifically, the article examines how contemporary young adult literature can actively contribute to the redefinition of individual and social moral values among today's youth, guiding them toward liberation from practices that do not promote the individual and collective good. Focusing on a young adult short story about the Greek Civil War, the study demonstrates how the pedagogy of discomfort may be combined with atrocity literature for children and adolescents, opening up possibilities for readers to critically engage with issues of History and social justice, while recognizing the dangers of hatred, political conflict, and

indifference toward such behaviors.

Key-Words: adolescent literature, literature of atrocity, pedagogy of discomfort, Greek Civil War

Εισαγωγή

Παρότι μέχρι και το 1989 περίπου ο Ελληνικός Εμφύλιος, καθότι αμφιλεγόμενο πολιτικο-ιστορικό γεγονός, δεν αποτελούσε αντικείμενο συστηματικής μελέτης από την εγχώρια ιστοριογραφία, το πεδίο της λογοτεχνίας αποτέλεσε «τόπο» επεξεργασίας και διαπραγμάτευσης του τραυματικού παρελθόντος που αφορά στα τραγικά αυτά γεγονότα, καθώς επίσης της ατομικής, της συλλογικής και της θεσμικής μνήμης που συνδέεται με τις μετεμφυλιακές κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες (Αποστολίδου, 2010· Ραυτόπουλος, 2012). Ειδικά για τους εφήβους, λογοτεχνικά έργα που εξιστορούν τα γεγονότα του Ελληνικού Εμφυλίου Πολέμου μέσα από αφηγηματικά ερμηνευτικά σχήματα, αποδίδοντας επιτυχώς εμπειρίες, σχόλια, προβληματισμούς- ακόμη και ιδεολογικές τοποθετήσεις εκ μέρους των συγγραφέων-, εκδίδονται ήδη από το 1979: Το *Ποτέ ξανά* της Γιώτας Φωτιάδου-Μπαλαφούτη (1979), *Οι νικητές* της Ζωρζ Σαρή (1983), *Η ζωή με τον πατέρα* της Αργυρώς Κοκορέλη (1987), το *Εκείνοι τότε...* της Σούλας Ροδοπούλου (1988), *Ο πόλεμος της Αντιγόνης* της Billi Rosen (1991), *Το Αστεράκι* του Θωμά Νικολάου (1999), το *Αναζητώντας τους χαμένους ήρωες* της Ελένης Δικαίου (1996), το *Οι δραπέτες του καστρόπυργου* της Λίτσας Ψαραύτη (2011), το *Κάποτε ο κυνηγός* της Ελένης Σαραντίτη (2011) είναι έργα εξαιρετικά στο είδος τους, αλλά ειδικά στα προαναφερθέντα έργα της Σαρή, της Δικαίου, της Ψαραύτη και της Ροδοπούλου ο Ελληνικός Εμφύλιος διαρθρώνει την αφήγηση, με τις απαρχές του να τοποθετούνται πριν από το 1946 (Ευαγγελίδου, 2014).

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να σχολιάσει την πρόσληψη του Ελληνικού Εμφυλίου πολέμου στο εφηβικό ιστορικό διήγημα της Μαρούλας Κλιάφα με τίτλο *Τη νύχτα που το σκυλί μας μεταμορφώθηκε σε λύκο* (2021), το οποίο επισύρει διαχρονικούς προβληματισμούς και παρασύρει τον έφηβο αναγνώστη να αναστοχαστεί τον σύγχρονο τρόπο θέασης και αντίληψης των πραγμάτων (Κατσίκη- Γκίβαλου, 2011:20-22). Πρόκειται για έργο που διαθέτει γρήγορη πλοκή και σαφήνεια υπόθεσης, υιοθετεί την οπτική γωνία του παιδιού και, βασικά, της συγγραφέως όσο ήταν παιδί, η οποία ψυχογραφείται και προβάλλει έντονα τις μνήμες, τις εσώτερες σκέψεις και τα συναισθήματά της. Το βιβλίο *Τη νύχτα που το σκυλί μας μεταμορφώθηκε σε λύκο* έχει ηθικο-διδασκτικό χαρακτήρα και συνδυάζει στοιχεία της ιστορικής μυθοπλασίας και του διηγήματος με την μαρτυρία, επιβεβαιώνοντας το ότι τα ειδολογικά όρια της παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας είναι «χαλαρά» (Χορτιάτη, 1991:59). Το βιβλίο παρέχει έγκυρες λεπτομέρειες για τα γεγονότα του ιστορικού πλαισίου που εξιστορούνται, κάτι που συνιστά βασικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων νεανικών αφηγήσεων τραύματος (Mikhaylova, 2023), ενώ ο τίτλος του δικαιολογείται από την εξιστόρηση του περιστατικού πως όταν χάθηκε το σκυλί της αφηγήτριας, ένας αστυνομικός στο κέντρο της πόλης όπου εκείνη κατέβηκε αναζητώντας το, της είπε πως «αυτό δεν ήταν σκυλί, αλλά

λύκος» (Κλιάφα, ό.π.: 22). Παράλληλα με την πρόσμειξη της ιστορικής αλήθειας με το φανταστικό, το έργο δε στερείται τη σοβαρότητα της επιστημονικής μελέτης, ενώ σε αυτό εντοπίζονται και μεταμοντερνιστικά στοιχεία όπως η μεταμυθοπλασία (αφού η συγγραφέας απευθύνεται στον αναγνώστη και του ομολογεί πως δανείζει τη ζωή της στο μυθοπλαστικό πρόσωπο της Αντριάνας), οι αναχρονισμοί και η αναδρομική αφήγηση.

Το συγκεκριμένο έργο επιλέχθηκε καθώς δεν έχει προηγηθεί συζήτησή του σε ακαδημαϊκό επίπεδο, αλλά και επειδή είναι ενδιαφέρον να αναδειχθεί το πώς κατορθώνει να λειτουργήσει ένα εφηβικό διήγημα ως ενδιαμέσος χώρος μεταξύ επίσημης και προσωπικής μνήμης (Rigney, 2008). Αυτό κάτι ισχύει ιδίως όταν οι συγγραφείς έχουν βιώσει τα γεγονότα που περιγράφουν. Καθώς μεταφέρουν αυτούσια στο κείμενο τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, επιτρέπουν στους αναγνώστες να αναπτύξουν ενσυναίσθηση προς τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες, που συχνά δρουν σαν άλλα alter ego τους. Πιο συγκεκριμένα, στο έργο της η Κλιάφα εξιστορεί όσα έζησε η ίδια στα προεφηβικά της χρόνια στη δίνη της Κατοχής, της Αντίστασης και του Εμφυλίου στη Θεσσαλία. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά στον πρόλογο του βιβλίου της, για τη συγγραφή του συγκεκριμένου έργου «χρειάστηκε απλώς να επιστρατεύσει τη μνήμη της», εξομολογούμενη πως ο χρόνος μόνο γιάτρεψε τις θηριωδίες του Εμφυλίου που «σημάδεψαν τα παιδικά της χρόνια» (2021:9). Παράλληλα, δεν παραλείπει να αναφερθεί και στις «δυσκολίες που αντιμετωπίζει» κάθε συγγραφέας ιστορικής μυθοπλασίας, κάνοντας επισταμένες «έρευνες προτού στρωθεί στο γράψιμο» (ό.π.). Η ίδια κατονομάζει το έργο της «κράμα ιστορικών γεγονότων και μυθοπλασίας» (ό.π.:53) και εξηγεί στον αναγνώστη πως η περίοδος του Εμφυλίου «είναι το σκηνικό. Ας πούμε το στημόνι πάνω στο οποίο έβαλε το υφάδι. Δηλαδή τη φαντασία της»· ομολογεί ότι παραθέτει μεν στην αφήγηση αληθινά γεγονότα, δεν τα μεταφέρει ωστόσο «πάντα όπως ακριβώς συνέβησαν»· «συχνά τα μεταπλάθει», υπογραμμίζοντας πως «σε τελική ανάλυση, εκείνο που την ενδιαφέρει είναι να περιγράψει την ατμόσφαιρα εκείνης της ζοφερής εποχής ώστε ο αναγνώστης να αναστοχαστεί κριτικά το παρελθόν» (ό.π.:51).

Καθώς στο βιβλίο της συνδυάζει την αντικειμενική γνώση με τις υποκειμενικές της αισθήσεις, η αφήγηση φέρει γνωρίσματα τόσο της *égolittérature*, αφού η λογοτέχνιδασκιαγραφεί την προσωπική της «πολύπλοκη ιστορία» που, όπως αναφέρει, την έκανε και «μεγάλωσε απότομα» (Κλιάφα, 2021:23). Ενώ εξιστορεί τα γεγονότα του Εμφυλίου που συνέβαλαν στη διαμόρφωση της ταυτότητάς της, προβαίνει σε κριτικό αναστοχασμό υφαίνοντας την αυτομυθοπλαστική και συνάμα αυτοβιογραφική διήγηση (Ferreira-Meyers, 2015), στην οποία συνδυάζει και χαρακτηριστικά του είδους *ego-histoire* (Duby, 2015): Εξομολογείται, άλλωστε, σε πολλά σημεία του έργου πως η ιστορία της Αντριάνας, της πρωτοπρόσωπης αφηγήτριας και πρωταγωνίστριας του έργου, είναι η δική της ιστορία. Γράφει, λοιπόν, ως «ιστορικός του εαυτού της» που προσπαθεί να επανασυνθέσει τα διασκορπισμένα στοιχεία της ατομικής της ζωής και να τα ομαδοποιήσει σε ένα συνολικό σκίτσο (Gusdorf, 1980: 35), όπου το Εγώ της αναγνωρίζεται ως ο συνδυασμός του ατομικού και του συλλογικού (Aureli, 2006). Παράλληλα επισημαίνει με τρόπο αριστοτεχνικό «το κακό που όλοι είμαστε ικανοί να

διαπράξουμε» (Baer 2000: 379), όπως όλα τα έργα που ανήκουν στην λογοτεχνία της θηριωδίας για νέους- κατηγορία για την οποία θα γίνει παρακάτω λόγος εκτενέστερα.

Οι μαρτυρίες που βρίσκονται διάσπαρτες στο κείμενό της, του προσδίδουν αμεσότητα και αληθοφάνεια, δίνοντας στους αναγνώστες την αίσθηση της άμεσης καταγραφής του διακλαδούμενου λόγου της μνήμης (Ariès, 1993). Παραδεχόμενη πως «η δικιά της ηρωίδα αφηγείται τη δικιά της αλήθεια» (ό.π.: 53) μέσα από την αφηγηματική φωνή της Αντριάνας, επισημαίνει «πως στον Εμφύλιο ήμασταν όλοι θύματα και ταυτόχρονα θύτες» (ό.π.: 55), υπογραμμίζοντας πως «ακόμη και σήμερα», την αλήθεια αυτή «αρνούμαστε να την παραδεχτούμε» (ό.π.:56). Με την εν λόγω φράση θα λέγαμε πως, ουσιαστικά, υποδηλώνει την έλλειψη πολιτικής νηφαλιότητας εκ μέρους πολλών ειδικά όσον αφορά στο ζήτημα του Ελληνικού Εμφυλίου πολέμου (Αποστολίδου, 1997), ενώ παράλληλα, καθώς αφοσιώνεται στην έκθεση της προσωπικής της ιστορίας, της Ιστορίας και στην επισήμανση των λαθών της, κάνει ρητό το «ανείπωτο» και «αδιανόητο» κακό που προξένησαν άνθρωποι στους συνανθρώπους τους. Στόχος φαίνεται πως είναι να αποτρέψει την επανάληψη της οδυνηρής πλευράς της Ιστορίας, καθιστώντας κοινωνούς της τους νεαρούς αναγνώστες. Διαβάζοντας δε το οπισθόφυλλο του έργου, ο αναγνώστης προϊδεάζεται για το ότι θα διαβάσει μια ιστορία που γράφτηκε «με φρέσκια ματιά, χωρίς κομματικές εξαρτήσεις και προκαταλήψεις», όπου «δεν υπάρχουν καλοί και κακοί, πατριώτες και προδότες, νικητές και ηττημένοι, παρά μόνο θύματα και από τις δύο αντιμαχόμενες πλευρές, τα οποία ήταν ταυτόχρονα και θύτες», επιβεβαιώνοντας πως τα σύγχρονα ιστορικά έργα για παιδιά και νέους γράφονται με αντικειμενική οπτική, στοχεύοντας στο να «προάγουν την ειρήνη» (Kümmerling-Meibauer & Schulz, 2023.:16).

Το επιχείρημα που υιοθετείται στο παρόν κείμενο είναι πως η λογοτεχνία της θηριωδίας για παιδιά και νέους συγκλίνει με την προσέγγιση της «παιδαγωγικής της δυσφορίας», στόχος της οποίας είναι, μέσα από την παρουσίαση «δυσφορικών» και «άβολων» κοινωνικο-ιστορικο-πολιτικών συνθηκών, να εμπλέξει τα άτομα στην πράξη της αμφισβήτησης παγιωμένων πεποιθήσεων και προκαταλήψεων, οδηγώντας τα σε κριτικό αναστοχασμό· παράλληλα, τα απομακρύνει από συναισθηματικές, ιδεολογικές και πολιτικές προσκολλήσεις, συνειδητοποιώντας ότι αυτές οδηγούν σε «δυσφορικές» καταστάσεις, σε κοινωνικές αδικίες και θηριωδίες (Boler, 1999· Boler & Zembylas, 2003). Στις ενότητες που ακολουθούν, θα αναφερθούν τα στοιχεία της λογοτεχνίας της θηριωδίας για νέους και της παιδαγωγικής της δυσφορίας, θα παρουσιαστεί το έργο και πώς βρίσκουν εφαρμογή σε αυτό τα χαρακτηριστικά της κάθε κατηγορίας. Παράλληλα θα γίνει προσπάθεια να ανιχνευθεί η ιδεολογία της συγγραφέως.

Λογοτεχνία της θηριωδίας και παιδαγωγική της δυσφορίας

Μέχρι πρόσφατα, η κυρίαρχη τάση σε αναγνώσματα παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας ήταν η παράλειψη, η παραποίηση ή ο εξωραϊσμός αμφιλεγόμενων κοινωνικο-πολιτικών και ιστορικών γεγονότων- τάση που, κατά βάση, καθοδηγούνταν από τον «ρομαντικό μύθο της αθωότητας της παιδικής ηλικίας» (McGavran, 1998). Ο μύθος

αυτός ωθούσε συγγραφείς και εκδότες να αποφεύγουν συζητήσεις για κοινωνικο-πολιτικά και ιστορικά ζητήματα και τις τραυματικές τους συχνά επιπτώσεις, θεωρώντας ότι κάτι τέτοιο θα προστάτευε τους νέους αναγνώστες. Ο μύθος αυτός με τα χρόνια ολοένα και περισσότερο καταρρίπτεται, υπό το σκεπτικό πως διαβάζοντας οι αναγνώστες για τις θηριωδίες που συνέβησαν και εξακολουθούν να συμβαίνουν στον κόσμο, αντιλαμβάνονται το κακό που υπάρχει μέσα σε κάθε άνθρωπο, αποκτούν συνείδηση, ενσυναίσθηση, αλλά παράλληλα κατανοούν και τη συνενοχή όλων απέναντι σε συμπεριφορές μίσους και ρατσισμού, αν και εφόσον δεν αντιδρούν απέναντι σε αυτές (Baer, 2000· Kidd, 2005). Σκοπός της λογοτεχνίας θηριωδίας για παιδιά και νέους είναι, μέσα από την μείξη της ιστορικής αλήθειας με την μυθοπλαστική αφήγηση, να δημιουργήσει μνήμες σε νεαρούς αναγνώστες για τα τραγικά ιστορικά γεγονότα που αφηγούνται τα έργα, παρότι οι αναγνώστες δεν τα έζησαν· διατυπώνοντας το «αδιανόητο» κακό που προξένησαν άνθρωποι στους συνανθρώπους τους, οι συγγραφείς τέτοιων έργων σκοπεύουν να αποτρέψουν τους αυριανούς ενήλικες να επαναλάβουν οδυνηρές πλευρές της Ιστορίας, αλλά και να διαλύσουν κάθε μορφή μίσους και προκατάληψης μέσα τους (Langer, 1975). Επιπλέον, τους παραπέμπουν να συναισθανθούν τον πόνο και το εξιστορούμενο τραύμα που βίωσαν κάποτε οι συνάνθρωποί τους. Ωστόσο, συγγραφείς τέτοιων έργων φροντίζουν οι αφηγήσεις τους να εκθέτουν την αλήθεια με τρόπο που να προκαλεί μεν το κοινό να αντιμετωπίσει τη σκοτεινή πλευρά που κρύβεται μέσα του, δίχως ωστόσο να το τραυματίζει συναισθηματικά (Minslow, 2017).

Η λογοτεχνία της θηριωδίας για παιδιά και νέους στοχεύει να προκαλέσει τον κριτικό στοχασμό στους αναγνώστες και να αναπτύξει τη συναισθηματική τους νοημοσύνη (Ommundsen & Stavem, 2023). Εν προκειμένω υποστηρίζεται πως η λογοτεχνία της θηριωδίας για παιδιά και νέους συνδέεται με την παιδαγωγική της δυσφορίας, την προσέγγιση που συνδέεται με την αποτελεσματική διαχείριση της «δύσκολης γνώσης» τόσο από ενήλικες, όσο και από ανηλίκους, και υποστηρίζει ότι τα συναισθήματα δυσφορίας που προκαλούνται στον άνθρωπο με την γνωστοποίηση των αρνητικών συνεπειών που μπορεί να έχει στην κοινωνία και τον Εαυτό η εμμονή σε πεποιθήσεις, ιδεολογίες, κ.λπ., τον εμπλέκει στην κριτική διερεύνηση και τον επαναπροσδιορισμό ηθικών ατομικών και κοινωνικών αξιών, οδηγώντας τον στην απελευθέρωση από πρακτικές που δεν προωθούν το ατομικό και συλλογικό καλό (Rose, 1998· Zembylas, 2001). Η παιδαγωγική της δυσφορίας, όπως και η λογοτεχνία της θηριωδίας για παιδιά και νέους, επιδιώκει την κριτική σκέψη, την αλλαγή στάσεων και άκαμπτων συμπεριφορών μέσα από την έκθεση δυσφορικών καταστάσεων που προκαλούν συμπεριφορές που δεν προάγουν την αρμονία. Ανάμεσα δε στις συναισθηματικές ικανότητες που επιδιώκουν να καλλιεργήσουν, θεμελιώδης είναι αυτή της ενσυναίσθησης, μέσω της οποίας το άτομο μαθαίνει να ταυτίζεται με τον πόνο του άλλου, προσπαθώντας να τον κατανοήσει (Boler, 2014, 2015· Lezra, 2014· Zembylas & McGlynn, 2012).

«Τη νύχτα που το σκυλί μας μεταμορφώθηκε σε λύκο»

Η πρωταγωνίστρια και πρωτοπρόσωπη αφηγήτρια μεταφέρει με λεπτομέρειες τη φρίκη του Εμφυλίου πολέμου στους αναγνώστες, καθώς επίσης την απόγνωση που έζησε η

οικογένειά της μετά τη σύλληψη του επιχειρηματία πατέρα της, τον οποίο ο «κακοήθης κόσμος» αποκαλούσε «προδότη, κομούνη, που τον περίμενε η κρεμάλα» (Κλιάφα, ό.π.: 23) στα ανώνυμα τηλεφωνήματα που τους έκαναν. Το γεγονός πως η οικογένειά της εισέπραξε κοινωνικό ρατσισμό και απομόνωση από τους υπόλοιπους, «λες και είχε πέσει σπίτι τους κάποιο θανατηφόρο μικρόβιο», και «οι συγγενείς και φίλοι φοβόντουσαν να περάσουν το κατώφλι μπας και κολλήσουν» (ό.π.: 36), την οδήγησε να ψάξει επίμονα μαζί με τον αδερφό της την αλήθεια, «να συλλέξει μαρτυρίες για την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου» (ό.π.: 112) και να κατανοήσει τελικά τη σκευωρία που είχε στηθεί εναντίον του πατέρα της, τον οποίο κατηγορήσαν ως «τροφοδοτή των κομμουνιστών» (ό.π.:57). Ενημερώνει τους αναγνώστες της πως όντας ενήλικη πια, θέλησε να καταγράψει στο εν λόγω βιβλίο τόσο τις αλήθειες που συνειδητοποίησε, όσο και τις λέξεις που «χρησιμοποιούσαν οι γύρω της» και η ίδια ως παιδί έβρισκε αρχικά «ακαταλαβίστικες»· λέξεις όπως *Χίτες, κατσαπλιάδες, εθνικόφρονες, παρακρατικοί, χαφιέδες, ρεπούμπλικα, παιδομάζωμα, συμμορίτες, πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων*, κ.ά., για τις οποίες μάταια έψαχνε από κάποιον «ή στο λεξικό της εξηγήσεις» (ό.π.: 35). Αυτές τις αλήθειες τις παραθέτει σε όλη την έκταση του διηγήματός της, συνθέτοντάς τις με μαεστρία με το μυθοπλαστικό στοιχείο, ενώ τις λέξεις που αργότερα κατάλαβε τις παραθέτει στο γλωσσάρι που βρίσκεται στις τελευταίες σελίδες του βιβλίου της.

Στο κλίμα της εποχής το κοινό μεταφέρεται χάρη στις περιγραφές της αφηγήτριας για το πώς ζούσαν οι Έλληνες πριν και μετά τον Εμφύλιο πόλεμο, επισημαίνοντας πως οι διαμάχες οδήγησαν όλους στον όλεθρο, την πείνα, τον φόβο, την αγωνία, τον θάνατο και την ισοπέδωση. Η καταγραφή των αναμνήσεών της για τα αμέτρητα χρήματα της οικογένειάς της, που τελικά «τα βάλανε σε ένα τσουβάλι και τα χρησιμοποιούσαν για προσάναμμα» (ό.π.:12) προκειμένου να ζεστάνουν νερό και να φτιάξουν με στάχτη αλισίβα, αναμφίβολα οδηγούν τον αναγνώστη σε κριτικό αναστοχασμό για το τι έχει πραγματικά αξία. Οι δε αφηγήσεις της για το «ρημαγμένο της σπίτι» — όπως και πολλών άλλων συμπατριωτών της — από Έλληνες, πιθανώς, ακόμα και από συγγενείς ή φίλους τους, όταν η οικογένειά της έφυγε από εκεί «μέσα στον πανικό» για «να γλυτώσει» (ό.π.:15) από το μακελειό που εκτυλίσσονταν στον τόπο της, στη Θεσσαλία, προβληματίζουν το κοινό για το μέγεθος της θηριωδίας που είναι ικανός να προκαλέσει ο άνθρωπος στον συνάνθρωπό του, όταν αφήνει το μίσος να τον κυριεύσει ή δεν επικρατεί λογική και σύμπνοια σε καιρούς κρίσης. Τον ίδιο σκοπό εξυπηρετούν και οι αφηγήσεις της για «τις εκτελέσεις στα νταμάρια» όπου «τουφέκιζαν όσους το στρατοδικείο είχε καταδικάσει σε θάνατο» και τις νύχτες εκεί «σκούπιζαν τα αίματα των εκτελεσμένων» (ό.π.:37), όπως επίσης οι περιγραφές των «φονικότατων μαχών που γινόταν στο Βίτσι και τον Γράμμο», τα «πολλών πενθών» εις μνήμην των «στρατιωτών που είχαν σκοτωθεί» «στις μάχες που αναγκάστηκαν να λάβουν μέρος» — ακόμη και αν δεν είχαν καμία πρόθεση να το κάνουν — και «του τρόμου» του ανυπόφορου που «έκανε την ψυχή σου να ανεβαίνει στο στόμα» και τον οποίο «πολλοί δεν άντεξαν και αυτοκτόνησαν» (ό.π.: 130) στα χρόνια του Εμφυλίου.

Φράσεις της αφηγήτριας «χάθηκαν φιλίες για κομματικές διαμάχες», «αυτό γίνεται κάθε μέρα στα χωριά. Πετσοκόβονται. Σκοτώνει ο ένας τον άλλον χωρίς να δίνει

λογαριασμό σε κανέναν [...] τις πιο πολλές φορές για τα κομματικά» (ό.π.34), οπωσδήποτε προκαλούν δυσφορία στον αναγνώστη, ταυτόχρονα όμως υποδηλώνουν την πρόθεση της Κλιάφα να τον αφυπνίσει ώστε να σκεφτεί κριτικά και να αναρωτηθεί, ίσως, αναφορικά με το αν έχει αλλάξει κάτι στην κοινωνία από τότε. Η συγγραφέας, αντιτασσόμενη στην επιβεβλημένη μετά τον πόλεμο λογοκριτική πολιτική της λήθης, προβαίνει ανά τακτά διαστήματα στην λεπτομερή καταγραφή των περιστατικών θηριωδίας που σημειώθηκαν μπροστά στα μάτια της όσο ήταν ανήλικη, και τα οποία, όπως ήδη σημειώθηκε, περιγράφει ως ανήλικη Αντριάνα δια της τεχνικής της αυτομυθοπλασίας (Colonna, 2004). Επιδιώκοντας η συγγραφέας να παρακινήσει τον αναγνώστη να αντιληφθεί τη συνενοχή όλων απέναντι στο κακό με την αδιάφορη στάση τους απέναντι σε αυτό, φροντίζει να παραθέσει τα εξής:

«Ήρθαν δύο στρατιωτικοί και ζήτησαν από τον γιο του μπακάλη να τους ακολουθήσει, κι όταν εκείνος αρνήθηκε αυτοί τον γράπωσαν από τους ώμους κι άρχισαν να τον σπρώχνουν προς το καμiónι που ήταν σταματημένο στη διασταύρωση!» Κι όταν το παιδί έπεσε κάτω τότε αυτοί άρχισαν να τον σέρνουν στο λιθόστρωτο από τα πόδια, με αποτέλεσμα το κεφάλι του να χτυπάει στις κροκάλες του καλντεριμιού και να τον πάρουν τα αίματα. Ήταν ένα θέαμα φρικτό. Ολόγυρα είχαν συγκεντρωθεί πέντε -έξι γείτονες, όμως κανείς δεν είχε τα κότσια να διαμαρτυρηθεί» (ό.π.: 30).

Τραύμα, μνήμη και αφήγηση

Η ιστορία της σχέσης ανάμεσα στο τραύμα και την αφήγηση είναι σχεδόν τόσο παλιά όσο και η ίδια η ιστορία του τραύματος (Pederson, 2018). Η αφηγηματοποίηση των τραυματικών εμπειριών, σύροντάς τες από το σκοτάδι και την επώδυνη αοριστία στο φως, είναι κάτι που επιταχύνει τη διαδικασία αποκατάστασης του τραύματος (McNally, R. J. (2003). *Remembering Trauma*. Harvard University Press. Pederson, 2020). Η Κλιάφα, λοιπόν, ενώ προσφέρει στους αναγνώστες της τη δυνατότητα να κατανοήσουν το μέγεθος των θηριωδιών που διαπράχθηκαν κατά την την περίοδο του Εμφυλίου, ξορκίζει «τον φόβο που δεν έλεγε να καταλαγιάσει» και «είχε φωλιάσει για τα καλά μέσα της» από «τις φρικτές εικόνες της κολάσεως σαν αυτές που έχουν ζωγραφίσει στον γυναικωνίτη του Αϊ Γιώργη» (Κλιάφα, ό.π.:39) και τις οποίες είδε να λαμβάνουν χώρα στα πιο τρυφερά της χρόνια. Αποφεύγει να εξωραΐσει τις σκληρές θηριωδίες που βίωσε ή άκουσε, προφανώς θέλοντας να εξοικειώσει τους αναγνώστες με τη βιαιότητα που επικρατούσε ως παγιωμένη συνθήκη κατά το χρονικό διάστημα που αναπαρίσταται στο βιβλίο της. Συναρμολογημένη με τη σκοπιμότητα της λογοτεχνίας της θηριωδίας για παιδιά και νέους και την παιδαγωγική της δυσφορίας, στο έργο της εντοπίζονται πάμπολλες περιγραφές για την «ατελείωτη πείνα» που θέριζε το χωριό της, τα μαθητικά συσσίτια στα οποία περίμενε υπομονετικά για «να βάλει κάτι στο στόμα της», το μίσος ανάμεσα στους ανθρώπους με βάση τις κομματικές και πολιτικές τους πεποιθήσεις, τις εκδηλώσεις κακίας και περιφρόνησης που λάμβαναν χώρα παντού μπροστά της, τα «φτυσίματα στο πρόσωπο» (ό.π.:112), τους αλληπάλληλους πυροβολισμούς που τρόμαζαν τους πάντες και τις γεμάτες ωμότητα προσπάθειες των «αναμορφωτών» να λογικέψουν τα «μιάσματα και τους συμμορίτες εθνικόφρονες» (Κλιάφα, ό.π.:101). Με την αναφορά στις «συνταρακτικές σκηνές» που εκτυλίχθηκαν μπροστά της εκείνη την περίοδο ξορκίζει το κακό που τη στοίχειωσε και αναγκάζει τον αναγνώστη να βρεθεί

για λίγο στη θέση της, και μέσα από τα μάτια της Αντριάνας να αντικρίσει «το κομμένο κεφάλι του καπετάν Καρτσιώτη, υποστράτηγου του Δημοκρατικού Στρατού», που ένας συμμορίτης προχώρησε στην «φρικαλεότητα» και το «κάρφωσε σε ένα ξύλινο κοντάρι» (ό.π.:77), τυφλωμένος από το μίσος και την αδικία. Είναι ο δικός της τρόπος να ξεπεράσει ο τραύμα της και να περάσει στους αναγνώστες της αντιπολεμικά μηνύματα, παρωθώντας τους ταυτόχρονα να απομακρυνθούν από οποιαδήποτε διχαστική ιδεολογική τοποθέτηση. Τραυματικές μνήμες που χαράχτηκαν στο μυαλό και την ψυχή της, όπως «η χαριστική βολή που έδωσε σε αντάρτη ένα όργανο της τάξης, βγάζοντας το περίστροφο του» και σκοτώνοντάς τον εν ψυχρώ (ό.π.:100), «το απαίσιο μπουμ που έκανε χίλια κομμάτια» (ό.π.:65) τον αγαπημένο συμμαθητή της, η σκέψη πως «τη νάρκη που κομμάτιασε τον φίλο της μπορεί να την είχε βάλει στον δρόμο ο αντάρτης αδερφός του» (ό.π.:90), θεραπεύονται ενώ αφηγηματοποιούνται (Caruth, 1995).

Προκειμένου να ενθαρρύνει τους ανήλικους αναγνώστες να συναισθανθούν τον πόνο των ανθρώπων που έζησαν κατά την περίοδο της εμφύλιας διαμάχης, προχωρά στην περιγραφή του πένθους ενός συνομήλικου του κοινού όπου απευθύνεται λογοτεχνικού χαρακτήρα, που έμεινε ορφανός επειδή «εκτέλεσαν στο Γουδί τη μαμά του» (Κλιάφα, ό.π.:108): Καθώς ο βασιλιάς «είχε αρνηθεί να της δώσει χάρη» παρότι είχε τρία μικρά παιδιά, δεν γλύτωσε την θανατική ποινή που το στρατοδικείο της επέβαλε ως αρμόζουσα τιμωρία «για τη συμμετοχή της στην Αυτοάμυνα» (ό.π.). Τέλος, η ίδια ως Αντριάνα καταθέτει μια ερώτηση που φώλιασε αναπάντητη τόσο στη δική της ψυχή, όσο και στις θείες της τής Νίτσας, της οποίας «τη ζωή στοίχειωσαν» οι δυο θάνατοι, του άντρα της και του αδερφού της: «Για τους θανάτους αυτούς ποιος θα μου ζητήσει συγγνώμη;» (ό.π.:116). Η φράση της προβληματίζει το κοινό αναφορικά με τα συντρίμια που αφήνει πίσω της κάθε πράξη που υπονομεύει την ειρήνη και τη σύμπνοια μεταξύ των ανθρώπων, ενθαρρύνοντάς το αφενός μεν να βιώσει συναισθήματα αποτροπιασμού για τις στιγμές οδύνης που πέρασαν οι πρόγονοί του από συμπατριώτες τους, αφετέρου δε να επαναπροσδιορίσει τις ηθικές του αξίες (Zembylas, 2015).

Ανακεφαλαιωτικά

Το παρόν άρθρο εστίασε στην λογοτεχνία της θηριωδίας για παιδιά και νέους. Μέσα από την εξέταση του ιστορικού διηγήματος της Μαρούλας Κλιάφα για τα γεγονότα του Εμφυλίου πολέμου, επιχειρηματολόγησε για την σύγκλιση των προσδοκιών των συγγραφέων έργων αυτής της κατηγορίας με τη στοχοθεσία της παιδαγωγικής της δυσφορίας. Αναλύοντας το έργο, εκτός του ότι επιβεβαιώνεται η άποψη ότι η ψυχαναλυτική κριτική και η λογοτεχνία είναι αλληλένδετες μορφές μαρτυρίας τραύματος που «μολύνουν και εμπλουτίζουν η μία την άλλη» (Felman & Laub, 1992: 15–16), διαφαίνεται πως η έκθεση της θηριώδους πλευράς του ανθρώπου απέναντι στον συνάνθρωπο λειτουργεί αφενός προειδοποιητικά για τους κινδύνους του ρατσισμού και των πολιτικών και ιδεολογικών διακρίσεων που όλοι εν δυνάμει μπορεί να εκδηλώσουμε (Baer, ό.π.), αφετέρου δε προβληματίζει κριτικά τον αναγνώστη για την ανάγκη που υπάρχει σήμερα να επαναπροσδιορίσουμε από μικρή ηλικία τις ηθικές μας αξίες και την οπτική μας για τον κόσμο που μας περιβάλλει, αναλαμβάνοντας την προσωπική μας ευθύνη,

καθένας και καθεμιά όπως μπορεί, για την υιοθέτηση μιας συμπεριφοράς που οδηγεί στην αρμονική συμβίωση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Apostolidou, V. (1997). Laiki mnimi kai domi aisthisis stin pezografia gia ton Emfylio: Apo tin Kagekloporta stin katapatisi. Sto *Istoriki pragmatikotita kai neoelliniki pezografia (1945-1995)*, *Epistimoniko symposio 7-8 Apriliou 1995* (pp.113-127). Etaireia Spoudon Neoellinikou Politismou kai Genikis Paideias.
- Apostolidou, V. (2010). *Trayma kai mnimi. I pezografia ton politikon prosfygon*. Athina: Polis.
- Ariès, P. (1993). *Essais de memoire (1943-1983)*. Paris: Seuil.
- Aureli, J. (2006). Autobiographical Texts as Historiographical Sources: Rereading Fernand Braudel and Annie Kriegel, *Biography*, 29, 3: 425–45. doi: 10.1353/bio.2006.0050
- Baer, E. R. (2000). A New Algorithm in Evil: Children's Literature in a Post-Holocaust World. *The Lion and the Unicorn*, 24 (3), 378-401. <https://doi.org/10.1353/uni.2000.0026>
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. New York, NY: Routledge.
- Boler, M. (2014). From Existentialism to Virtuality. In: L.J. Waks (Eds.), *Leaders in Philosophy of Education. Leaders in Educational Studies* (pp. 31–48). Rotterdam: Sense Publishers.
- Boler, M. (2015). Feminist Politics of Emotions and Critical Digital Pedagogies: A Call to Action. *Publications of the Modern Language Association of America*, 130(5), 1489–1496, doi: 10.1632/pmla.2015.130.5.1489.
- Boler, M. & Zembylas, M. (2003). Discomforting Truths: The Emotional Terrain of Understanding Difference. In P.P. Trifonas (Ed.), *Pedagogies of Difference: Rethinking Education for Social Justice* (pp. 115–138). New York: Routledge.
- Caruth, C. (Ed.), (1995). *Trauma: explorations in memory*. Baltimore : Johns Hopkins University Press.
- Chortiati, Th. (1989). To diigima kai to mythistorima stin teleftaia eikosaetia. Sto *Synchrones taseis kai apopseis gia tin paidiki logotechnia. Eisigiseis sto D' Seminario tou Kyklou tou Ellinikou paidikou Vivliou, Athina 9-10 Dekemvriou 1989* (ss. 57-64). Athina: Psychogios.

- Colonna, V. (2004). *Autofictions & Autres Mythomanies Littéraires*. Paris: Tristam.
- Duby, G. (2015). *Mes ego-histoires*. Paris: Gallimard.
- Evangelidou, E. (2014). *O ellinikos Emfylios polemos stin paidiki kai efiviki logotechnia (1982-2011)*. (Metaptychiaki ergasia). Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis, Thessaloniki.
- Felman, S., & Laub, D. (1992). *Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History*. New York: Routledge.
- Ferreira- Myers, K. (2015). Autobiography and Autofiction: No Need to Fight for a Place in the Limelight, There is Space Enough for Both of these Concepts. In W. Shands, G. G. Mikrut, D. R. Pattanaik, K. Ferreira-Meyers (Eds.), *Writing the self: Essays on autobiography and autofiction* (pp.203-218). Stockholm: Södertörns högskola.
- Gusdorf, G. (1980). Conditions and Limits of Autobiography. In J. Olney (Ed.), *Autobiography. Essays Theoretical and Critical* (pp. 28-48). Princeton: Princeton University Press.
- Katsiki- Gkivalou, A. (2011). Aanagkaies diakriseis kai theoritikes/istorikes anazitiseis tis efivikis logotechnias. Sto M Kanatsouli & D. Politis (Epim.), *Synchroni efiviki ogotechnia. Apo tin poiitiki tis efiveias stin anazitisi tis ermineias* (ss. 19-30). Athina: Patakis.
- Kidd, K.B. (2005). "A" is for Auschwitz: Psychoanalysis, Trauma Theory, and the "Children's Literature of Atrocity". *Children's Literature* 33, 120-149. <https://dx.doi.org/10.1353/chl.2005.0014>.
- Kliafa, M. (2021). *Ti nychta pou to skyli mas metamorphothike se lyko*. Athina: Patakis.
- Kümmerling-Meibauer, B. & Schulz, F. (Eds.), (2023). *Political Changes and Transformations in Twentieth and Twenty-first Century Children's Literature*. Universitätsverlag Winter.
- Langer, L. (1975). *The Holocaust and Literary Imagination*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Lezra, E. (2014). A Pedagogy of Empathy for a World of Atrocity. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 36(5), 343–371. <https://doi.org/10.1080/10714413.2014.958374>
- McGavran, J.H. (1998). *Literature and the Child: Romantic Continuities, Postmodern Contestations*. Iowa City: University of Iowa Press.

- McNally, R. J. (2003). *Remembering Trauma*. Boston :Harvard University Press.
- Ommundsen, Å.M. & Stavem, G. M. (2023). When Rabbits Get Scared: Exploring a Cognitively Challenging Picturebook on War. In B. Kümmerling-Meibauer & F. Schulz (Eds.) *Political Changes and Transformations in Twentieth and Twenty-First Century Children's Literature* (pp. 139-158).Universitätsverlag Winter.
- Pederson, J. (2018). Trauma and Narrative. In J. R. Kurtz (Ed.), *Trauma and Literature*. (pp. 97-109). Philadelphia: Cambridge University Press.
- Pederson, J. (2020). *Cognitive Approaches to Trauma and Literature*. New York: Routledge.
- Raftopoulos, D. (2012). *Emfylios kai Logotechnia*. Athina: Patakis.
- Rigney, A. (2008). Fiction as a Mediator in National Remembrance. In S. Berger, L. Eriksonas, & A. Mycock (Eds.). *Narrating the Nation: Representations in History, Media and the Arts* (pp. 79-96). New York: Berghahn Books.
- Rose, N. (1998). *Inventing Ourselves: Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zembylas, M. (2001). A Paralogical Affirmation of Emotion's Discourse in Science-Teaching. In A.Barton & M.Osborne (eds.), *Teaching Science in Diverse Settings: Marginalized Discourses and Classroom Practice* (pp. 99–128). New York: Peter Lang.
- Zembylas, M. (2015). 'Pedagogy of discomfort' and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and Education*, 10(2), 163–174. <https://doi.org/10.1080/17449642.2015.1039274>
- Zembylas, M., & McGlynn, C. (2012). Discomforting pedagogies: emotional tensions, ethical dilemmas and transformative possibilities. *British Educational Research Journal*, 38(1), 41–59. <http://www.jstor.org/stable/23211443>

Εξουσία και έμφυλοι ρόλοι στα παραμύθια των αδελφών Γκριμ: Μια ερμηνευτική προσέγγιση υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής

Χριστιάνα Ανδρονίκου, B.Ed, M.Ed., Υποψ. Διδάκτορας

Περίληψη

Σε μια εποχή ραγδαίων αλλαγών και μεταβολών, κατατρεγμένου γνώσεων και πληροφοριών, η κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα δέχονται προκλήσεις οι οποίες μετασχηματίζουν τον πολιτισμικό ιστό ενός τόπου. Η τεχνολογική εξέλιξη, η οικονομική κρίση, οι πολιτισμικές συγκρούσεις, οι σεξιστικές ιδεολογίες και συμπεριφορές, εμποδίζουν, μεταξύ άλλων, την ορθή λειτουργία ενός δημοκρατικού συστήματος. Η ηθική διαπαιδαγώγηση και κοινωνική διαμόρφωση μαθητών και μαθητριών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, επηρεάζονται σημαντικά από την κοινωνική ανισότητα και τους στερεοτυπικούς έμφυλους ρόλους. Συνεπάγεται πως κάθε σχολική μονάδα μπορεί να αποτελέσει προνομιακό πεδίο προς τη κατεύθυνση της έμφυλης συμμετρίας και της άρσης του σεξισμού. Το παρόν άρθρο εξετάζει κατά πόσον και με ποιον τρόπο τα λαϊκά παραμύθια των Γκριμ, στα πλαίσια του μαθήματος της Λογοτεχνίας, μπορούν να θεωρηθούν ισχυρό μέσο αμφισβήτησης πατριαρχικών αντιλήψεων για το φύλο. Διατυπώνεται εν τέλει μια πρόταση, στηριζόμενη στις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, η οποία υποστηρίζει την ελευθερία λόγου και συνείδησης των μαθητών και μαθητριών σε ένα περιβάλλον όπου η μάθηση συνδέεται άρρηκτα με την κοινωνική αλλαγή.

Λέξεις-κλειδιά: έμφυλοι ρόλοι, εξουσία, ταυτότητα, Κριτική Παιδαγωγική, εκπαίδευση.

Power and Gender Roles in the Brothers Grimm's Fairy Tales: An Interpretive Approach from the Perspective of Critical Pedagogy

Christiana Andronicou, B.Ed., M.Ed., Ph.D. candidate

Abstract

In an era of rapid change and transformation, a flood of knowledge and information, the social and educational reality is facing challenges that are transforming the cultural fabric of a place. Technological development, economic crisis, cultural conflicts, sexist ideologies and behaviours, among other things, hinder the proper functioning of a democratic system. The moral education and social formation of male and female students at all levels of education are significantly influenced by social inequality and stereotypical gender roles. It follows that every school unit can be a privileged field towards gender symmetry and the elimination of sexism. This article examines whether and in what way the Grimms' folk tales, within the context of the Literature lesson, can be considered a powerful means of challenging patriarchal perceptions of gender. Ultimately, a proposal is formulated, based on the principles of Critical Pedagogy, which

supports the freedom of speech and conscience of students in an environment where learning is inextricably linked to social change.

Key-words: gender roles, power, gender identity, Critical Pedagogy, education.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα ποικίλα συστήματα λογοδοσίας και επιτηρήσης που διαμορφώνονται στα πεδία ζωής των πολιτών. Η πορεία των εκπαιδευτικών κινείται σε αντίθετη κατεύθυνση από αυτή της αυξημένης αυτονομίας, με συνέπεια να γίνεται υποκείμενη και ελεγχόμενη, καταλήγοντας στη τυποποίηση παιδαγωγικών πρακτικών. Η μεταβίβαση «ορθών» αξιών συναντά έντονους προβληματισμούς στο χώρο, ενώ συγχρόνως οι έννοιες «μεταβίβαση της γνώσης», «επίτευξη προδιαμορφωμένων στόχων», «εμπέδωση διδακτικής προκαθορισμένης ύλης», έχουν ριζωθεί στο συλλογικό ασυνείδητο του εκπαιδευτικού κόσμου. Γίνεται έτσι όλο και πιο συχνά λόγος για αυτά, γεγονός που οδηγεί στην ισχυροποίησή τους και στη συνεχή επαναφορά τους ως σύγχρονες εκπαιδευτικές διαδικασίες. Διαδικασίες οι οποίες υποβάλλονται σε αξιολόγηση υπό το πρίσμα του κανονιστικού λόγου της εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαμούρα, 2023).

Η ανάπτυξη και λειτουργία ενός πετυχημένου εκπαιδευτικού συστήματος δεν απαιτεί μόνο την ένταξη μιας πολιτικής στηριζόμενης στη σχέση γνώσης-αλήθειας, αλλά στην δυνατότητα των μαθητών και μαθητριών να ενεργούν ως υποκείμενα με ικανότητα αυτενέργειας για κοινωνική δικαιοσύνη και ελευθερία. Κάτι στο οποίο είναι αναγκαίο να συμβάλει κατάλληλα η παιδαγωγική συμπεριφορά και πρακτικές των εκπαιδευτικών. Ένας από τους σημαντικότερους παιδαγωγούς του 20ου αιώνα, ο Paulo Freire (1921-1997) και βασικός θεμελιωτής του εκπαιδευτικού κινήματος της Κριτικής Παιδαγωγικής, τόνισε πως όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες, ανεξαρτήτως ηλικίας, είναι ικανοί να μετασχηματίσουν την πραγματικότητα και να απελευθερωθούν από οποιαδήποτε αιτιοκρατική μορφή ύπαρξης. Σύμφωνα με τον Giroux (2017), οι θέσεις του Freire τοποθετούνται στο πλαίσιο της δημοκρατικής δυναμικής της εκπαίδευσης. Σε ένα σύστημα, δηλαδή, διαμορφωμένο και οργανωμένο ώστε να παρέχονται στο μαθητικό κοινό οι προϋποθέσεις του κριτικού αναστοχασμού και συνείδησης, της αυτό-διαχειριζόμενης ζωής και της κοινωνικής δράσης. Συνεπώς, η αλληλεπίδραση κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας κατοχυρώνει την ανακάλυψη μιας εναλλακτικής, για τον εαυτό μας και τους άλλους. Ο αναβαθμισμένος ρόλος των παιδαγωγών θεωρείται αναγκαία συνιστώσα υπό το πρίσμα ενός «αναμορφωτή διανοούμενου», καθώς πρέπει να «διαβάσουν» την κοινωνική πραγματικότητα ως ένα πεδίο πάλης κοινωνικών δυνάμεων με συγκρουόμενα συμφέροντα κοινωνικών τάξεων, διαφορετικών πολιτισμικών και ιδεολογικών αξιών κ.λ.π.. (Τσιάμη, 2013).

Όπως αναφέρεται στο εγχειρίδιο της κυπριακής Εθνικής Στρατηγικής για την Ισότητα των Φύλων (Γραφείο Επιτρόπου Ισότητας των Φύλων, 2024-2026), η εμπέδωση της κουλτούρας έμφυλης ισότητας έχει τις βάσεις της στη διαδικασία ισότιμης μεταχείρισης και ισόρροπης συμμετοχής ανδρών και γυναικών σε όλους τους τομείς.

Ποιοτικό κοινωνικό στοιχείο που κρίνεται απαραίτητο για ένα κράτος δικαίου, με μέλημά του την ευημερία των πολιτών, ανεξαρτήτως φύλου.

Η έμφυλη ισότητα εμπεδώνεται με διαφορετικών ειδών εργαλεία και σε διαφορετικούς ρυθμούς. Αναγνωρίζεται πως η οριζόντια ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου προς όλα τα επίπεδα πολιτικής ενός κράτους, διαδραματίζει ιδιαίζουσας σημασίας ρόλο στη θεμελίωση της ισότητας ανδρών και γυναικών. Με κύριο όρο, το φύλο να λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό και τη διαμόρφωση των νομοθεσιών, πολιτικών, δράσεων και μέτρων. Μαθητές και μαθήτριες απαρτίζουν το εκπαιδευτικό δυναμικό που υπόκειται σε διαδικασίες αγωγής και εκπαίδευσης, σύμφωνα με το ισχύον νομικό και παιδαγωγικό πλαίσιο, με την προϋπόθεση πως η προσωπικότητά τους διαμορφώνεται και ωριμάζει ώστε να γίνουν πολίτες ενός τέτοιου κράτους δικαίου.

Ένα από τα γνωστικά αντικείμενα που περιλαμβάνεται στα Προγράμματα Σπουδών Κύπρου και Ελλάδας, σε προσχολική, πρωτοβάθμια και μέση εκπαίδευση, είναι η Λογοτεχνία. Μέσα από τη μελέτη, επεξεργασία, ανάλυση και αξιοποίησή τους ως εργαλείου μάθησης, τα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να λειτουργήσουν ως αφετηρία για τη διαμόρφωση έμφυλης εκπαιδευτικής και πολιτιστικής κουλτούρας. Η λογοτεχνία απορρέει από έναν ορίζοντα αισθημάτων και ιδεών που αφορά την ανθρώπινη δράση, η οποία προκύπτει μέσα από τις εμπειρίες και την επικοινωνιακή διαδικασία. Γεγονός που αποδεικνύει ότι η επαφή με τη λογοτεχνία πολλαπλασιάζει τους τύπους ανθρώπων και τις εμπειρίες που μπορεί ο καθένας να γνωρίσει και να βιώσει (Αθανασοπούλου, 2024).

Τα λαϊκά παραμύθια των Γκριμ πραγματεύονται έντονα το ζήτημα κατασκευής έμφυλων ταυτοτήτων και αναπαράγουν κυρίαρχες αιτίες ύπαρξης φυλετικών διακρίσεων στο πλαίσιο ισχυρής ιδεολογικής θέσης. Αποτελούν μυθοπλαστικού περιεχομένου κείμενα, τα οποία παιδαγωγοί και παιδαγωγούμενοι μπορούν να αξιοποιήσουν στη διδακτική πράξη στο μάθημα της λογοτεχνίας, ώστε να καλλιεργήσουν και να ενισχύσουν διερευνητικό και κριτικό πνεύμα απέναντι στη λογοτεχνική γλώσσα (Ανδρονίκου, 2025). Η συγκεκριμένη προσέγγιση, με βάση την επιστημονική οπτική της Κριτικής Παιδαγωγικής, καθίσταται δυνατόν να συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και των μαθητριών σχετικά με τους κοινωνικούς ρόλους φύλου. Είναι δηλαδή δυνατό, μέσα από αυτή την προσέγγιση, να προσδιοριστούν ή και να μετασχηματιστούν, σε μεγάλο βαθμό, οι αντιλήψεις τους για τα έμφυλα στερεότυπα και για το τι είναι κατάλληλο και αποδεκτό στις διαφορετικές έμφυλες ταυτότητες. Ενδεχομένως, να ενθαρρυνθούν στο να αμφισβητήσουν την πατριαρχική ιδεολογία και τις κυρίαρχες στερεότυπες για τα φύλα κοινωνικές αντιλήψεις.

Η σύγχρονη έρευνα γύρω από τις έμφυλες αναπαραστάσεις στα παραμύθια των αδελφών Γκριμ

Στη τρέχουσα και διεθνή βιβλιογραφία, ποικίλες έρευνες εξετάζουν το ζήτημα αναπαραστάσης των φύλων και κατασκευής έμφυλων ταυτοτήτων, όπως αυτό προβάλλεται μέσα από λογοτεχνικά κείμενα. Στο *Gender Socialization Through Fairy Tales: A Critical Discourse Analysis* (2025), οι Gul & Baig τονίζουν τη σημαντικότητα που έχει η λογοτεχνία στην ανάπτυξη των παιδιών αλλά και το πώς η έμφυλη διάκριση επηρεάζει την διαδικασία αυτή μέσω των «ψευδών αφηγήσεων περί κατασκευής ταυτότητας των φύλων». Αναφερόμενες στα λαϊκά παραμύθια των αδελφών Γκριμ, οι ερευνήτριες υποστηρίζουν την ιστορική και πολιτιστική τους αξία και την ανάγκη διερεύνησης των κοινωνικών ιεραρχιών σε αυτές τις παραδοσιακές αφηγήσεις. Δίνοντας με αυτό τον τρόπο, έμφαση στην εκπαίδευση και μάθηση των παιδιών στο πεδίο μετασχηματισμού στερεοτύπων των φύλων, καθώς επίσης και στο πώς αυτοί οι έμφυλοι ρόλοι επηρεάζουν τη νοοτροπία των παιδιών. Υπογραμμίζουν λοιπόν την ανάγκη για μια κριτική επανεκτίμηση αυτών των ιστοριών στη σύγχρονη κοινωνία, ώστε να μην ενισχύεται η κυρίαρχη δυναμική της πατριαρχίας.

Στη Γερμανία του 19ου αιώνα, η δύναμη εξουσίας και οι έμφυλοι ρόλοι αποτελούσαν κεντρικό πυρήνα της λογοτεχνίας και της προσαρμογής της λαϊκής λογοτεχνίας από τον προφορικό στον γραπτό πολιτισμό. Και ακριβώς, οι αδελφοί Γκριμ, μέσα από τις διαδικασίες που ακολούθησαν κατά τη συλλογή, την καταγραφή και την επεξεργασία του λαϊκού παραμυθιού στη λογοτεχνική φόρμα και γλώσσα των κειμένων τους, επιβεβαιώνουν και ενισχύουν τις κοινωνικές προσδοκίες για την αρρενωπότητα και τη θηλυκότητα. Μεγάλο μέρος των περίφημων παραμυθιών των αδελφών Γκριμ αντανakλά και ενισχύει τις έμφυλες ανισότητες. Ο τρόπος προβολής των ανδρικών και γυναικείων προτύπων στα παραμύθια τους είναι αποτέλεσμα των δυτικών πολιτισμικών πεποιθήσεων για τους έμφυλους ρόλους και της ανδρικής αξίωσης στη δύναμη και την εξουσία σε μια πατριαρχική κοινωνία. Οι έμφυλοι ρόλοι χωρίζουν τους άνδρες και τις γυναίκες σε δύο διαφορετικές σφαίρες, όπου το κάθε άτομο αναμένεται να παρουσιάζει χαρακτηριστικά που αποκαλύπτουν τον πολιτισμικά διαμορφωμένο χαρακτήρα της κοινωνίας του 19ου αιώνα: εννοώντας την επίδραση των κοινωνικών και πολιτισμικών δομών της εποχής στη διαμόρφωση της ατομικής συμπεριφοράς και ταυτότητας. Ασφαλώς, το περιεχόμενο αυτών των παραμυθιών, και κατ' επέκταση τα ιδεολογικά μηνύματά τους, δεν αντιστοιχούν στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα (Śmiałowicz, 2013, οπ.αναφ. στο Pawlowska, 2021). Δεν αλλάζει όμως το γεγονός πως ακόμη και το πιο δημοφιλές και πατριαρχικό παραμύθι, εάν όντως διαβαστεί με προσοχή και κριτική εγρήγορση, αναδεικνύει το ιστορικό βάθος των έμφυλων ανισοτήτων, το βάρος του να είσαι γυναίκα και την αδυναμία που αυτό επιφέρει, καθώς επίσης την εύνοια του να είσαι άνδρας και τη δύναμη που αυτό συνεπάγεται.

Σύμφωνα με την Pawlowska (2021), η συλλογή παραμυθιών των Γκριμ εμπεριέχει κείμενα που εξακολουθούν ακόμη και σήμερα να διαβάζονται ευρέως από παιδιά και ενήλικες, να μεταφέρονται ως διασκευές στον κινηματογράφο και να επιλέγονται από

εκπαιδευτικούς για ανάγνωση και επεξεργασία τους στη διδασκαλία. Γεγονός που παραπέμπει στην ανάγκη για περαιτέρω έρευνα και αναθεώρηση των απόψεων περί καταλληλότητας των παραμυθιών και μετάδοσης μηνυμάτων αναφορικά με την αναπαραγωγή νοημάτων και πρακτικών για τα έμφυλα ζητήματα (κοινωνικοί ρόλοι, κατασκευή ταυτότητας, τρόποι αντιμετώπισης στερεοτύπων). Η ερευνήτρια επισημαίνει πως κυρίαρχη αξία έχει η ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι στην ανισότητα των φύλων, όπως αυτή αναπαριστάται στα παραμύθια αυτά.

Επιπλέον, η Pawlowska αναφέρεται στις θέσεις των Zawadzka & Rawa-Kochanowska (2015), οι οποίες εκφράζουν προβληματισμούς ως προς τα κίνητρα σκληρότητας που εκδηλώνονται στα παραμύθια, σε σχέση με το φύλο. Ειδικότερα, σε παραμύθια όπως *Η Σταχτοπούτα* και *Το κορίτσι με τα κομμένα χέρια*, αντικατοπτρίζεται μια κοινωνική πραγματικότητα που εκθέτει το γυναικείο φύλο σε κακοποίηση, χλευασμό και σε καταστάσεις αναπηρίας. Αυτό, σύμφωνα με τις ερευνήτριες, υποδηλώνει και ενισχυεί στάσεις κομπορμιισμού, υπακοής και εμπιστοσύνης στην ανδρική και εν γένει εξουσία. Το σκληρό περιεχόμενο των παραμυθιών έχει αντίκτυπο στη σύγχρονη πραγματικότητα, για αυτό και κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η μη αποδοχή τέτοιων συμμορφωτικών συμπεριφορών και στάσεων. Η αξιολόγηση του κομπορμιισμού απέναντι στον ανδρικό εξουσιαστικό παράγοντα απαιτεί, στη βάση αυτών των παραμυθιών, βαθύτερη μελέτη. Γιατί, το φαινόμενο του κομπορμιισμού δεν χαρακτηρίζεται από μόνο του ούτε καλό ούτε κακό (Tychmanowicz, 2018).

Η έρευνα της Altamimi, *Gender Representations in the Grimms' Fairy Tales: A corpus-based study* (2024), μετατοπίζει το κέντρο βάρους ως προς τις αναπαραστάσεις του φύλου στα λαϊκά παραμύθια των αδελφών Γκριμ γύρω από τους εξής άξονες: 1. Ομιλία-λόγος, 2. Εμφάνιση και περιγραφή σώματος, 3. Συναισθήματα, 4. Λεκτική και σωματική βία, 5. Τιμωρία, 6. Ερωτική έλξη και γάμος. Η πρότασή της προκύπτει από την ανάγκη να εξεταστούν εκ νέου τα κείμενα με την επίγνωση της έννοιας του κοινωνικού φύλου. Παράλληλα, με σκοπό να διερευνηθεί η ερμηνεία των φύλων εντός του κοινωνικοϊστορικού πλαισίου της εποχής τους. Έτσι, αναγνωρίζεται η πολυπλοκότητα των έμφυλων ρόλων και η λειτουργία τους στην οργάνωση της κοινωνικής ζωής.

Η βαθύτερη κατανόηση των κειμένων, δίνει τη δυνατότητα προσέγγισης της έμφυλης γλώσσας, προκειμένου να αναδειχθεί η σχέση της παραδοσιακής κυριαρχίας με την σύγχρονη δυναμική ως προς τις προοπτικές του ρόλου του φύλου. Η διαμόρφωση ανδρικών και γυναικείων προτύπων δεν περιορίζεται στις παραδοσιακές αντιλήψεις που προβάλλονται στη λογοτεχνία του 19ου αιώνα, αλλά συμβάλλει στη απόκτηση βαθύτερης γνώσης της σύγχρονης κοσμοθεωρίας του φύλου. Οι σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες, καθώς και ο τρόπος που αυτή η άνιση σχέση οδηγεί το γυναικείο φύλο σε μειονεκτική θέση, υποδηλώνουν ότι η επιβολή της τήρησης της πατριαρχικής κυριαρχίας μέσα στις ιστορίες είναι «ένα πολιτιστικό έργο σταθεροποίησης των έμφυλων ρόλων» (Banks 2020).

Η συμβολή του λαϊκού παραμυθιού στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών

Το λαϊκό παραμύθι είναι το αντιπροσωπευτικότερο πεζό είδος της λαϊκής λογοτεχνίας, το οποίο δεικνύει τη πνευματική ζωή του λαού και αποτελεί τη πιο γνήσια έκφρασή του. Η μορφή του καθορίζεται από την πλήρη ανάπτυξη των εκφραστικών δυνατοτήτων της γλώσσας, ενώ παράλληλα το περιεχόμενο αντικατοπτρίζει τις παραδόσεις των λαών, υπό μια *ποιητική ευαισθησία*: εννοώντας, τον ποιητικό τρόπο θεώρησης της πραγματικότητας και της ανθρώπινης καθημερινότητας. Η Kholmurodova (2024), αναφέρει πως η λαϊκή λογοτεχνία αποτελεί μέρος ενός συστήματος καλλιτεχνικών παραδόσεων που αναδεικνύει το γλωσσικό πλούτο ενός λαού με καλλιτεχνικό ύφος. Τονίζει πως η ανθρώπινη πνευματικότητα ξεκινά να αναπτύσσεται από την στιγμή της γέννησης ενός ατόμου, αναθρεμμένο με τις «σοφές» ιστορίες της γιαγιάς, τα παραμύθια, τις παροιμίες, τα αινίγματα. Έτσι, εμπλέκεται σε μια διαδικασία έμπνευσης και εξερεύνησης, προκειμένου να γνωρίσει την πολιτιστική του κληρονομιά, να διαμορφώσει προσωπική και κοινωνική ταυτότητα, να «εκτεθεί» σε διάφορες κοσμοθεωρίες και να καταλήξει, έχοντας διαμορφώσει δική του οπτική, σε αυτή που του εξηγεί καλύτερα τον κόσμο.

Η εκπαιδευτική αξία του λαϊκού παραμυθιού είναι ευρέως αποδεκτή και διακρίνεται μέσω της δόμησης προγραμμάτων σπουδών (συμπεριλαμβανομένης της ανάλογης στοχοθεσίας), ώστε να είναι δυνατή η ανάπτυξη μιας διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στο παιδί και στη λαϊκή παράδοση. Ως ένα ζωντανό στοιχείο πολιτιστικής κληρονομιάς, το παραμύθι λαμβάνει θέση στη σύγχρονη πραγματικότητα με βασικό σκοπό την ένωση παρελθόντος-παρόντος-μέλλοντος. Επομένως, οι όποιες παιδαγωγικές δραστηριότητες που πηγάζουν από αυτή τη σύζευξη, δε θα μπορούσαν να αντιμετωπίζουν το λαϊκό πολιτισμό ενός τόπου ως μια στατική και ξεπερασμένη κατάσταση του παρελθόντος, αλλά ως μια κληρονομιά που προέρχεται από το παρελθόν και έχει τη δυναμική να γεφυρώσει παλαιά και σύγχρονη πραγματικότητα. Το λαϊκό παραμύθι, όπως ισχυρίζονται οι Baltymova & Pangereyev (2023), είναι ένας καθρέφτης της αυθεντικότητας και της σταθερότητας στην ανατροφή των απογόνων. Εξηγούν πως εφόσον ένα παιδί μεγαλώνει «απορροφώντας» τις μνήμες του λαϊκού πολιτισμού μέσα από τα παραμύθια, τότε εξελίσσεται σε ένα άτομο που αναπτύσσει σύνθετες νοητικές διεργασίες όπως η αντίληψη, η μνήμη, η προσοχή, η ομιλία και η σκέψη.

Τα παιδιά μορφώνονται, αλλά και αυτόμορφώνονται εντός κι εκτός των πλαισίων της θεσμοθετημένης παιδείας. Το λαϊκό παραμύθι τα συνοδεύει στη ψυχαγωγία, στη διασκέδαση, στην κοινωνικοποίηση, στη διδασκαλία. Ο Μαλαφάντης (2006) δηλώνει πως η μόρφωση η οποία αποκτάται μέσω της ενασχόλησης με το είδος, μπορεί να χαρακτηριστεί από αναπλαστική δυνατότητα, διαγνωστική ικανότητα, άσκηση των αισθήσεων και αίσθημα αλληλεγγύης. Στοιχεία τα οποία εμπεριέχονται στη λαϊκή λογοτεχνία, γεγονός που προσδίδει στον/στην εκπαιδευτικό τον ρόλο του καθοδηγητή/της καθοδηγήτριας, προκειμένου να προβάλει και να αξιοποιήσει το παραμύθι μέσα από μια πρόσφορη διδακτική του/της. Όλα τα παραπάνω, με την προϋπόθεση το παραμύθι να

εξετάζεται προς όφελος ενός δημοκρατικού σήμερα και ενός ακόμη πιο δημοκρατικού αύριο, καθώς και της ευημερίας, ανεξαρτήτως φύλου.

Αξιοποίηση των λαϊκών παραμύθιων των Γκριμ στο μάθημα της διδακτικής της Λογοτεχνίας: από την ιδεολογία ανισότητας των φύλων στην υιοθέτηση αντι-σεξιστικής συμπεριφοράς

Τα παραμυθικά κείμενα των αδελφών Γκριμ εμπεριέχουν πληθώρα πολιτισμικών και κοινωνικών στοιχείων, αποτελώντας, ακόμη και τον 21ο αιώνα, αντικείμενα εκτεταμένης και πολύπλευρης έρευνας από επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων (ανθρωπολόγους, ψυχολόγους, παιδαγωγούς, εθνολόγους, κοινωνιολόγους κ.α.). Σύμφωνα με την παλαιότερη-κλασική και τη σύγχρονη βιβλιογραφία, πέραν από τη παιδαγωγική σκοπιμότητα, λειτουργικότητα και αναγκαιότητα των παραμυθιών, η μελέτη και ανάλυση των κειμένων από την άποψη της διαφοροποίησης των φύλων, έχει αναδείξει ότι προβάλλουν έντονο σεξισμό. Ο σεξισμός τους, όπως υποστηρίζει η Μαραγκουδάκη (2005), εντοπίζεται κυρίως στο ότι διαιωνίζουν το πατριαρχικό πρότυπο στην οικογενειακή και δημόσια σφαίρα, ενώ διακρίνεται η επιβράβευση των ηρωίδων, κατ' αποκλειστικότητα με γάμο. Οι γυναίκες χαρακτηρίζονται παθητικές, άπρακτες, αφελείς, καλοσυνάτες και ανεκτικές. Η δικαιοδοσία του άνδρα (πατέρας, βασιλιάς, πρίγκιπας) να εξουσιάζει, με συνέπεια να αποφασίζει και να τιμωρεί οποιαδήποτε παρεκτροπή της γυναίκας, προκαλεί την αίσθηση ότι η μοίρα εν τέλει υπάγεται στο χώρο των αρμοδιοτήτων του. Σε παλαιότερη έρευνα, η Γεωργίου-Νίλσεν (1984, οπ. αναφ. στο Μαραγκουδάκη 2005), δηλώνει πως η εξουσία είναι δυνατό να αποκτηθεί από τη γυναίκα όταν η πλοκή του παραμυθιού απαιτεί την εκδήλωση, από πλευράς της, ακραίας συμπεριφοράς. Στη περίπτωση αυτή, η γυναίκα παρουσιάζεται με τη μορφή κακιάς μητριάς ή μητέρας-μάγισσας.

Η διδακτική του μαθήματος της λογοτεχνίας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, παρέχει τη δυνατότητα ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών και μαθητριών στη διαδικασία της γνώσης, ως κοινότητας αναγνωστών και ερμηνευτών, διευρύνει τον ορίζοντα των εμπειριών και το βάθος της ευαισθησίας τους, οξύνει το γλωσσικό αισθητήριο και το αισθητικό τους κριτήριο, αναπτύσσει τη φαντασία και την κριτική-ερμηνευτική τους ικανότητα. Τα λαϊκά παραμύθια των αδελφών Γκριμ, μπορούν να αποτελέσουν ένα ισχυρό ερευνητικό υλικό αναφορικά με πολυδιάστατα κοινωνικά, πολιτισμικά και λογοτεχνικά φαινόμενα. Είναι κείμενα που τεκμηριώνουν τον ανατρεπτικό χαρακτήρα της λογοτεχνικής ανάγνωσης, ο οποίος την καθιστά ένα γνωστικό αντικείμενο ενδεδειγμένο για παιδιά και εφήβους, στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος που σέβεται τη νεότητα και ενισχύει την περιέργεια και την αμφισβήτηση.

Το ζήτημα ανισότητας της κοινωνικής σχέσης των φύλων όπως προβάλλεται μέσα στα παραμύθια, προσφέρει σε μαθητές και μαθήτριες το έναυσμα να χρησιμοποιήσουν τη λογοτεχνία ως μορφή επικοινωνίας, ώστε να τοποθετηθούν κριτικά απέναντι στις εμπειρίες της καθημερινότητάς τους σχετικά με αυτό. Η καθοδήγηση και η οργανωμένη διδασκαλία του/της εκπαιδευτικού στα πλαίσια του μαθήματος, οδηγούν τα παιδιά στο

να αποκτούν ποικιλία εναλλακτικών έμφυλων λόγων που δεν θα διχοτομούν και δεν θα ιεραρχούν τις έννοιες του ανδρικού και του γυναικείου. Με τον τρόπο αυτό διαγράφεται ένα πεδίο παρέμβασης με βάση το πολιτικό όραμα για έμφυλο κοινωνικό μετασχηματισμό (Κογκίδου, 2012).

Οι Divya & Raa (2024), ισχυρίζονται ότι τα παραμύθια των Γκριμ μπορούν να αξιοποιηθούν ως μέσο του εκπαιδευτικού εμπλουτισμού. Ειδικότερα, οι μαθητές και μαθήτριες μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικού και λογοτεχνικού γραμματισμού, διακρίνοντας και αναλύοντας τα ηθικά, κοινωνικά και πολιτισμικά μηνύματα που υπονοούνται στις αφηγήσεις. Οι γνώσεις γύρω από τα έμφυλες αναπαραστάσεις και τους ρόλους του φύλου δίνουν το πλεονέκτημα σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους να προχωρήσουν σε διαδικασία εξερεύνησης, προκειμένου να αμφισβητήσουν τις δεδομένες έμφυλες ταυτότητες που προβάλλουν τα κείμενα και να υποστηρίξουν με επιχειρήματα τις προσωπικές τους θέσεις.

Κριτική Παιδαγωγική

Η θεωρία της Κριτικής Παιδαγωγικής αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική διαδικασία ως μια κοινωνική δράση. Ο Μπονίδης (2023, 2025) τονίζει την σημαντικότητα των απόψεων που εξέφρασαν οι Raithel & Dollinger & Hormann (2007), σχετικά με τη μέθοδο ανάπτυξης της θεωρίας: την κοινωνική κριτική ή αλλιώς Ιδεολογικοκριτική. Πιο συγκεκριμένα, στο πεδίο της επιστήμης της αγωγής προτείνεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός προγράμματος το οποίο στοχεύει στην ωριμότητα του ατόμου, η οποία θα πραγματώσει και την κοινωνική ωριμότητα (αυτό-απελευθέρωση). Απαραίτητη είναι η αλληλεπίδραση θεωρίας και πράξης, καθώς και μια διαλεκτική- χειραφετητική διαδικασία. Η θεωρία είναι θεωρία της πράξης για την πράξη, με απώτερο στόχο την αλλαγή της τελευταίας και, σε συλλογικό επίπεδο, τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Με τον τρόπο αυτό, εξετάζονται οι υπάρχουσες παιδαγωγικές δομές, ενώ στην πορεία λειτουργούν νέα εκπαιδευτικά σχήματα (σχολικά μοντέλα, μέθοδοι, θεσμοί, κοινωνικο-παιδαγωγικά σχέδια δράσης κ.α), που οδηγούν, στο πλαίσιο μιας χειραφετητικής ενεργούς εκπαίδευσης, σε μεταρρύθμιση της εκπαιδευτικής πράξης, με απώτερο στόχο την κοινωνική μεταρρύθμιση (Klafki, 2000, οπ. αναφ. στο Μπονίδης, 2023,2025).

Όπως τονίζει και ο Freire στο *Pedagogy of the oppressed* (1970, 2005), η παιδαγωγική δεν υφίσταται εάν δεν οραματίζεται τον άνθρωπο και τον κόσμο. Το κάθε παιδαγωγούμενο άτομο είναι ικανό να επιφέρει την αλλαγή. Η αντίληψή του περί εκπαίδευσης έχει ως βάση της τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, προκειμένου κι οι δύο πλευρές να ανιχνεύσουν τον κοινωνικό κόσμο, να αναγνωρίσουν τα προβλήματα στην κοινωνία που ζουν και να τα αντιμετωπίσουν στοχαστικά και έμπρακτα. Επομένως, πρόκειται για μια μορφή εκπαίδευσης που επαγρυπνά στις προσωπικές συνειδήσεις και οδηγεί σε κοινωνική δράση.

Η Κριτική Παιδαγωγική «προβάλλει θεωρία που είναι ολοκληρωμένη, επεξεργάζεται την εκπαίδευση και χρησιμοποιεί εναύσματα από την κοινωνική θεωρία, ώστε να

αναπτύσσει και να δημιουργεί νέες μεθόδους αλλά και νέα ερευνητικά ζητούμενα [...] Η προσέγγιση της εκπαίδευσης πρέπει να γίνεται σε σχέση με τους υπόλοιπους κοινωνικούς τομείς, οικονομικό, πολιτικό, πολιτισμικό. Έτσι, οι μαθητές παροτρύνονται να ευαισθητοποιούνται και να κατανοούν ικανοποιητικά τις κοινωνικές διαστάσεις φαινομένων, αλλά και προετοιμάζονται κατάλληλα, ώστε να καταφέρνουν να επιφέρουν κοινωνική αλλαγή» (Βογιατζάκη, 2021).

Συμπεράσματα

Πέρα από τη γνώση του πώς μαθαίνουν τα παιδιά και τη συνειδητοποίηση ότι η εκπαίδευση αποτελεί θεσμό κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης αντιλήψεων για τη διαφοροποίηση και ισότητα των φύλων, κρίνεται απαραίτητο να αναδειχθεί η ιδιάζουσας σημασίας προσπάθεια να ερμηνευτεί η σχέση ανάμεσα στη θεωρία της Κριτικής Παιδαγωγικής και στη διδακτική του μαθήματος της λογοτεχνίας. Ειδικότερα, τα λαϊκά παραμύθια των αδελφών Γκριμ μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για την εφαρμογή παιδαγωγικών δράσεων στα πλαίσια του μαθήματος, όπου εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι καλούνται να αναπτύξουν κριτική σκέψη, εξετάζοντας τα ζητήματα εξουσίας και έμφυλων ρόλων. Η επαφή με τα κείμενα και η αμφισβήτηση της πατριαρχικής ιδεολογίας δημιουργεί ένα κλίμα ευαισθητοποίησης απέναντι στις κοινωνικές αξίες του παρελθόντος, ενώ ταυτόχρονα τα άτομα, μέσα από διάφορες μορφές επικοινωνίας (διάλογος, γραπτά κείμενα κ.α.) παροτρύνονται να εκφράσουν και να «προσαρμόσουν» στάσεις και αντιλήψεις περί έμφυλων διακρίσεων στα σύγχρονα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα.

Ο McLaren (2019), στη βάση της θεωρίας της Κριτικής Παιδαγωγικής, επισήμανε πως οι μαθητές δεν πρέπει να θεωρούνται «άδειο δοχείο» από πλευράς του κριτικού παιδαγωγού, αλλά αντίθετα να αντιμετωπίζονται ως φορείς δράσης με προσωπική άποψη, συνδεδεμένη με τις εμπειρίες τους. Μέσα από το διάλογο και τον ορθά οργανωμένο προγραμματισμό (εννοώντας ότι βασίζεται στη κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στην ευαισθησία τους και στην ανάγκη τους για τρόπους αναζήτησης κοινωνικής αλλαγής), οι παιδαγωγοί ανιχνεύουν, σε συνεργασία με τους μαθητές, δεδομένα και αντιλήψεις, τα οποία μετατρέπουν σε παραγωγικές ιδέες. Έτσι, πραγματοποιείται κριτικός διάλογος, στο πλαίσιο του οποίου μαθητές και μαθήτριες συνειδητοποιούν τη κοινωνική δύναμη που μπορεί να επιφέρει μετασχηματισμό στη ζωή τους, ενώ συγχρόνως αποκτούν μόρφωση και παιδεία.

Στη βάση της θέσης του McLaren, μπορούμε να στηρίξουμε την άποψη ότι στο μάθημα της λογοτεχνίας, όσον αφορά θεωρία και πράξη, το ζήτημα αναπαράστασης των φύλων που πραγματεύονται οι αδελφοί Γκριμ, μπορεί εύκολα να προσεγγιστεί με πρακτικές που στηρίζονται στην ανάπτυξη μιας δημοκρατικής ομαδικής διαδικασίας, της συνεργασίας. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ευχέρεια να τοποθετηθούν πάνω σε διάφορα θέματα του φύλου (κατασκευή ταυτότητας, εξουσιαστικοί ρόλοι, κοινωνική ανισότητα, κυρίαρχη πατριαρχική ιδεολογία κ.α.), και να προβούν σε ενδοσχολικές και εξωσχολικές δράσεις που θα αποβλέπουν στην ελευθερία λόγου και συνείδησης, σε ένα

περιβάλλον όπου η μάθηση συνδέεται με την κοινωνική αλλαγή. Καταυτόν τον τρόπο, μαθητές και μαθήτριες συγκροτούν και οι ίδιοι/ες την έμφυλη ταυτότητά τους, αμφισβητώντας τα στερεότυπα και τις πρακτικές του ηγεμονικού ανδρισμού και θηλυκότητας, καθώς και τις αρχές της έμφυλης ιεράρχησης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Altamimi, R. H. (2024). *Gender Representations in the Grimms' Fairytales: A corpus-based study* (doctoral dissertation). Liverpool, U.K: University of Liverpool, pp. iii, 1,14.
- Andronicou, C. (2025). Schediazontas ena programma logotechnikou kai kritikou grammatismou me efivous kai afetiria tis emfiles taftotites se paramithia tw n adelfon Grimm. Sto Kantartzi, E., Tsimekas, E., & Fourgatsiotis, Ath. (epim.), *10o Panellinio Sinedrio: Ekpedefsi kai Politismos ston 21o eona*. Athina: Mousio Sxolikis Zois kai Ekpedefsis tou EKEDESI, A' tomos, sel. 175-183.
- Athanasopoulou, A. (2024). Proklisis kai zitoumena tis logotechnikis ekpedefsis simera. Sto Demetriou, Ch., & Poliviou, E., (epim.), *To mathima tis logotechnias sto sigchrono sxolio: Apo ti theoria sti praxi*. Kipros: Kentro Logotechnikon kai Politismikon Spoudon KELOPOS, sel. 12-13. Anaktithike apo: https://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=3976&Itemid=124&lang=el
- Baltymova, M.R., & Pangereyev, A.Sh.(2023). Children's folklore is the source of the preservation of folk traditions. *Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. PHILOLOGY Series*, 143(2), 115–121. DOI: <https://doi.org/10.32523/2616-678X-2023-143-2-115-121>.
- Banks, M. (2020). Rewards and punishments as developing gendered ideologies in Grimm Brothers' Briar Rose. *Literator - Journal of Literary Criticism, Comparative Linguistics and Literary Studies*. 41(1), 1-9. DOI:10.4102/lit.v41i1.1618.
- Bonidis, K. (2023, 2025). *Kritiki Pedagogiki tis Irinis: erevna, theoria ke praxi*. Aristotelio Panepistimio, Thessaloniki.
- <https://opencourses.auth.gr/modules/units/?course=OCRS325&id=3625>
- Divya, A.J., & Raa, M.R. (2024). Educational Enchantment: Comparing Disney and Grimm Fairy Tales. *Teresian Journal of English Studies*. XVI (III), 46. <https://tjes.teresias.ac.in/grezocup/2024/10/TJES-JULY-SEPTEMBER-2024.pdf>

- Epitropi Isotitas ton filon stin apascholisi ke stin epaggelmatiki ekpedefsi, (2016). *Sexismos: Mia afanis pragmatikotita*. Pilavaki, A. (epim.) Kipriaki Dimokratia, 58-59.
- <https://www.eif.gov.cy/mlsi/dl/genderequality.nsf/All/C551CCF44B694580C225862600400516?OpenDocument>
- Freire, P. (1970, 2005). *Pedagogy of the Oppressed*. Trans. by Myra Bergman Ramos. U.S.A.: Continuum.
- Giroux, H. (2017). Paulo Freire and the Courage to Be Political. In Darder, A. (ed.). *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love*. New York: Routledge, xi – xvii.
- Grafio Epitropou Isotitas ton Filon. (2024). *Ethniki Stratigiki gia tin Isotita Ton Filon*. Kipriaki Dimokratia. <https://www.gov.cy/dmrid/documents/ethniki-stratigiki-gia-tin-isotita-ton-fylon-2024-2026/>
- Gul, S., & Baig, F.Z. (2025). Gender Socialization Through Fairy Tales: A Critical Discourse Analysis. *The Critical Review of Social Sciences Studies*. 3(3), 1, 12-14.
https://www.researchgate.net/publication/393388075_Gender_Socialization_Through_Fairy_Tales_A_Critical_Discourse_Analysis
- Kholmurodova, O. (2024). Importance of Folklore in Education. *Current Research Journal of Philological Sciences*. 5(1), 46-49. DOI:10.37547/philological-crjps-05-01-09
- Kogidou, D. (2012). To scholio os politismiko plesio kataskevis emfilon taftotiton ke os ena pronomiako pedio gia tin arsi tou sexismou. *Ekipedefsi gia tin isotita sta fila*. Kipros: Pedagogiko Institouto, 1-12.
https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/gender/kongidou_emfyles_taftotites_doc.pdf
- Malafantis, K. (2006). *To paramithi stin ekpedefsi: Psichopedagogiki diastasi ke axiopoiisi*. Athina: Atrapos, 233-234.
- McLaren, P. (2019). Teaching Against the Grain: A Conversation between the Editors of the Griffith Journal of Law & Human Dignity and Peter McLaren on the Importance of Critical Pedagogy in Law School. *Griffith Journal of Law & Human Dignity*, 7(1), 173-202.
https://digitalcommons.chapman.edu/education_articles/242/
- Mamoura, M. (2023). *Proetimazontas ton anastochastiko ekpedeftiko*. Athina: Kritiki, 15.

- Maragoudaki, E. (2005). *Ekpdefsi ke diakrisi ton filon*. Athina: Odisseas, 319-320.
- Pawloswka, J. (2021). Gender stereotypes presented in popular children's fairytales. *Society Register*, 5(2), 155-170. DOI: 10.14746/sr.2021.5.2.10
- Tsiami, D. (2013). Paulo Freire, Kritiki Pedagogiki ke erevna drasis: kines provlimatikes ke apopsis. *Action Researcher in Education*, 4, 20-42.
- Tychmanowicz, A. (2018). Dawno, dawno temu... O roli baśni w wychowaniu i edukacji. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J–Paedagogia-Psychologia* 31(3): 101–111. DOI:10.17951/j.2018.31.3.101-111
- Vogiatzaki, I. (2020). Kritiki Pedagogiki ke dia viou mathisi. *MusEd*, 1(4), 124-132. <https://doi.org/10.26220/mused.4208>

Η διαχείριση της τάξης και οι αντιφάσεις της ενταξιακής εκπαίδευσης: Από τη ρητορική στις παιδαγωγικές πρακτικές

Άννα Αδαμοπούλου, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής - Κοινωνιολόγος, MSc

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει την ενταξιακή εκπαίδευση υπό το πρίσμα της διαχείρισης της τάξης, αναδεικνύοντας τις εννοιολογικές αντιφάσεις και τις πρακτικές προκλήσεις που συνδέονται με την εφαρμογή της. Στο πλαίσιο της υιοθετείται μια κριτική-πραξιακή προσέγγιση, η οποία φωτίζει τόσο τις συστημικές δυσκολίες όσο και τις παιδαγωγικές δυνατότητες της ένταξης. Μέσα από θεωρητικές αναλύσεις, εμπειρικά δεδομένα και μελέτες περίπτωσης από την ελληνική και διεθνή εκπαιδευτική πραγματικότητα, καταγράφονται οι αντιφάσεις μεταξύ ρητορικής και πράξης και εντοπίζονται καλές πρακτικές που μπορούν να ενισχύσουν ουσιαστικά τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Η εργασία συμβάλλει στον επιστημονικό αναστοχασμό για το πώς η ένταξη μπορεί να μετασχηματίσει το σχολείο, προτείνοντας συγκεκριμένες παιδαγωγικές στρατηγικές για την υποστήριξη μιας πραγματικά ενταξιακής σχολικής κουλτούρας.

Λέξεις-κλειδιά: ένταξη, διαχείριση τάξης, ενταξιακή εκπαίδευση, διαφοροποίηση

Classroom Management and the Contradictions of Inclusive Education: From Rhetoric to Pedagogical Practices

Anna Adamopoulou, Special Education Teacher - Sociologist, MSc

Abstract

This paper examines inclusive education through the lens of classroom management, highlighting the conceptual contradictions and practical challenges involved in its implementation. It adopts a critical-practical approach that sheds light on both the systemic difficulties and the pedagogical possibilities of inclusion. Through theoretical analyses, empirical data, and case studies from the Greek and international educational context, the study explores the gap between rhetoric and practice, identifying effective strategies that can meaningfully enhance the participation of all students. The paper contributes to scientific reflection on how inclusion can transform the school environment, proposing concrete pedagogical strategies to support a truly inclusive school culture.

Key- words: inclusion, classroom management, inclusive education, differentiation

Εισαγωγή

Η σχολική τάξη λειτουργεί ως μικρόκοσμος της κοινωνίας, καθώς σε αυτήν συνυπάρχουν παιδιά με διαφορετικές πολιτισμικές, κοινωνικές και μαθησιακές αφετηρίες. Η

αποτελεσματική διαχείριση της τάξης αποτελεί μια από τις πιο κρίσιμες διαστάσεις του έργου του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα στις σύγχρονες συνθήκες ετερογένειας και κοινωνικών ανισοτήτων. Η επίτευξή της δεν συνδέεται μόνο με την επιστημονική κατάρτιση ή τη διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού, αλλά εξαρτάται από ένα πλέγμα παραγόντων που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα, την οικογένεια, την κοινωνία και το σχολικό κλίμα. Στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός καλείται όχι μόνο να οργανώσει τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και να ανταποκριθεί στις ανάγκες πολυποίκιλων μαθητικών πληθυσμών, να αντιμετωπίσει προκλήσεις συμπεριφοράς και να συνεργαστεί με γονείς και θεσμούς. Σε αυτή τη σύνθετη πραγματικότητα, η ανάγκη για μια παιδαγωγική προσέγγιση που προάγει την ισοτιμία και αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα καθίσταται επιτακτική, αναδεικνύοντας τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης σε βασικό διακύβευμα της διδακτικής πράξης.

Η ενταξιακή εκπαίδευση έχει αναχθεί σε βασικό πυλώνα των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών, προωθώντας την ισότητα, τη συμμετοχή και την αποδοχή της διαφορετικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Παρά την ευρεία θεσμική αποδοχή της, παραμένει ανοιχτό το ερώτημα κατά πόσο η ένταξη έχει μετουσιωθεί σε πραγματικότητα στις σχολικές τάξεις ή αν λειτουργεί κυρίως ως ιδεολογικός λόγος.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει τις αντιφάσεις που ενυπάρχουν στην υλοποίηση της ένταξης, να καταδείξει την ανάγκη για κριτική αναστοχαστική προσέγγιση και να παρουσιάσει εφικτές πρακτικές που μπορούν να ενδυναμώσουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως δυνατοτήτων και χαρακτηριστικών. Η ανάλυση αντλεί από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία θεωρητικά και εμπειρικά δεδομένα, καθώς και προσωπικές παρατηρήσεις από το πεδίο της ειδικής αγωγής. Στο πλαίσιο αυτό υιοθετεί μια κριτική-πραξιακή προσέγγιση, αναγνωρίζοντας ότι η ένταξη δεν είναι μια τεχνική εφαρμογή, αλλά βαθιά πολιτική και παιδαγωγική επιλογή.

Η έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης: Θεωρητικές καταβολές και εξελίξεις

Η ένταξη ορίζεται ως η συνεχής προσπάθεια για την αναγνώριση και αποδοχή της ετερότητας, η οποία απαιτεί την άρση των εμποδίων που δυσχεραίνουν τη μάθηση και τη συμμετοχή. Εμφανίζεται ως η μετεξέλιξη της συνεκπαίδευσης (mainstreaming) και έχει τις ρίζες της σε κοινωνικά κινήματα για τα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς και σε κριτικές της παραδοσιακής ειδικής αγωγής. Η ένταξη δεν αφορά μόνο μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και εκείνους που βιώνουν πολιτισμικό, γλωσσικό, κοινωνικό ή ψυχολογικό αποκλεισμό. Το σχολείο καλείται να προσαρμοστεί ώστε να καλύψει τις ανάγκες μαθητών που συχνά περιθωριοποιούνται: παιδιά μετανάστες και πρόσφυγες, Ρομά, παιδιά σε συνθήκες φτώχειας, μαθητές με ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, ή εκείνους που δέχονται διακρίσεις λόγω φύλου, σεξουαλικού προσανατολισμού ή θρησκευτικών πεποιθήσεων (Byrne, 2019; Graham & Slee, 2008). Όπως επισημαίνει η UNESCO (2020), η ένταξη προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή όλων και τη μεταρρύθμιση των δομών, περιεχομένων και παιδαγωγικών προσεγγίσεων, ώστε να

ανταποκρίνονται σε όλους τους μαθητές. Παράλληλα, η ένταξη αποτελεί μια παιδαγωγική και μετασχηματιστική διαδικασία, που συνδέεται με την ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία και καλλιέργεια σχολείων ικανών να αγκαλιάσουν τη διαφορετικότητα, όπως τονίζουν οι Florian (2014) και Ainscow, (2020).

Ο ΟΗΕ, δια μέσου της UNESCO, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο σε παγκόσμιο επίπεδο, στην παρακολούθηση της προόδου της ενταξιακής εκπαίδευσης, αξιολογώντας μέσα από διεθνείς δείκτες και εκθέσεις, τον βαθμό εφαρμογής πολιτικών ένταξης και τις προκλήσεις που παραμένουν, ενώ σε ευρωπαϊκό επίπεδο, οργανισμοί όπως το European Agency for Special Needs and Inclusive Education παρακολουθούν συστηματικά τον βαθμό προώθησης της ένταξης στα εκπαιδευτικά συστήματα. Ωστόσο, παρά τη θεσμική κατοχύρωση και τη συστηματική παρακολούθηση της ένταξης σε διεθνές επίπεδο, η έννοια δεν παύει να παρουσιάζει σοβαρές εννοιολογικές και πρακτικές αδυναμίες.

Αδυναμίες και περιορισμοί της έννοιας της ένταξης

Παρότι η «ένταξη» έχει αναδειχθεί σε κυρίαρχο σημαίνον της σύγχρονης παιδαγωγικής, η αυτοτέλειά της ως λειτουργικής θεωρητικής έννοιας παραμένει αμφισβητήσιμη. Η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η ένταξη τείνει να λειτουργεί περισσότερο ως «ομπρέλα» αξιών και προθέσεων παρά ως σαφώς ορισμένη αναλυτική κατηγορία με σταθερή εννοιολόγηση και διακριτά ερμηνευτικά όρια (Rapp & Corral-Granados, 2024; Ainscow, 2005; Florian, 2014; Byrne, 2019; Qu, 2020).

Αυτό γίνεται εμφανές μέσα από τρεις βασικές αδυναμίες που καταγράφονται στη βιβλιογραφία. Πρώτον, η ένταξη συχνά συγχέεται με την έννοια της ενσωμάτωσης, με αποτέλεσμα η θεωρητικοποίησή της να μετατοπίζεται από τη μετασχηματιστική αλλαγή της σχολικής κουλτούρας προς την απλή μετακίνηση των μαθητών σε κοινές τάξεις (Booth & Ainscow, 2011). Έτσι, η «ένταξη» γίνεται περιγραφικός όρος για την κατανομή μαθητών και όχι αναλυτικός όρος για τον μετασχηματισμό του παιδαγωγικού συμβολαίου. Δεύτερον, η έννοια φέρει ισχυρό κανονιστικό φορτίο («σχολείο για όλους»), το οποίο, ενώ είναι ηθικά δεσμευτικό, δυσχεραίνει τη διατύπωση σαφών θεωρητικών προτάσεων που να μπορούν να ελεγχθούν στην πράξη (Göransson & Nilholm, 2014). Τρίτον, όταν προσπαθούμε να μετρήσουμε την εφαρμογή της ένταξης, βασιζόμαστε συχνά σε δείκτες που είναι ασταθείς ή δεν είναι ενιαίοι, όπως τα ποσοστά φοίτησης, οι διαφορετικοί τρόποι διδασκαλίας ή οι στάσεις των εκπαιδευτικών, και αυτό δυσκολεύει τη δημιουργία ενός κοινού θεωρητικού πλαισίου (Kauffman & Badar, 2014; Norwich, 2014).

Συνεπώς υπό το πρίσμα αυτών των ενστάσεων, η έννοια της ένταξης λειτουργεί περισσότερο ως εκπαιδευτική ρητορική παρά ως συνεκτική θεωρητική κατηγορία. Ερευνητές έχουν επισημάνει την εννοιολογική πολυσημία της (Göransson & Nilholm, 2014), την κανονιστική της υπερφόρτωση (Byrne, 2019), καθώς και τη μετακύλιση της ευθύνης στους εκπαιδευτικούς για την υλοποίησή της χωρίς παράλληλη θεσμική και υλική

στήριξη (Zoniou-Sideri, A., et al. (2020). Επιπλέον, όπως σημειώνουν οι Karagianni & Koutsoklenis, (2023), η έννοια αναδύεται ως «πανταχού παρούσα-απούσα», απογυμνωμένη από το θεωρητικό της πλαίσιο, ως εργαλείο συγκάλυψης των δομικών κοινωνικών ανισοτήτων. Με τους τρόπους που εφαρμόζεται, συχνά υποκαθιστά την ειδική αγωγή χωρίς να αναδιαμορφώνει ουσιαστικά τις κυρίαρχες εκπαιδευτικές δομές. Αντί να ενισχύει την κοινωνική δικαιοσύνη, συμβάλλει στη μεταφορά της ευθύνης από το κράτος στο άτομο και στη φυσικοποίηση των αποκλεισμών. Έτσι, οι παραπάνω αδυναμίες δεν είναι μόνο θεωρητικού χαρακτήρα, αλλά έχουν άμεσες επιπτώσεις στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Αυτό αποτυπώνεται με ιδιαίτερη ένταση στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου οι δομικοί περιορισμοί καθορίζουν τα όρια της εφαρμογής της ένταξης. Η έμφαση στη ρητορική της ένταξης συχνά συσκοτίζει κρίσιμους παράγοντες που αναπαράγουν τις ανισότητες: την ανεπαρκή χρηματοδότηση, τις ελλείψεις σε υποδομές και προσωπικό υποστήριξης, τον άκαμπτο χαρακτήρα των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και την εξετασιοκεντρική κουλτούρα της ελληνικής εκπαίδευσης (Soulis, 2008). Οι δομικές αυτές παράμετροι δεν μπορούν να αγνοηθούν, καθώς επηρεάζουν άμεσα την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών στην τάξη.

Η τάξη ως μικρόκοσμος: Προκλήσεις στη διαχείριση

Πέρα από τους δομικούς περιορισμούς του εκπαιδευτικού συστήματος, το εγχείρημα της ένταξης συναντά υπολογίσιμες προκλήσεις και στον μικρόκοσμο της σχολικής τάξης. Οι μαθητές φέρνουν μαζί τους τις οικογενειακές, πολιτισμικές και κοινωνικές τους αποσκευές, ενώ ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενορχηστρώσει τη δυναμική αυτή μέσα σε ένα σύστημα που επιβάλλει περιορισμούς. Ζητήματα όπως η παραβίαση κανόνων, οι μαθησιακές δυσκολίες, οι προκλητικές συμπεριφορές και η συνεργασία με γονείς αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα της διαχείρισης της τάξης (Booth & Ainscow, 2011). Η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης δεν δύναται να περιορίζεται σε τεχνικές πειθαρχίας. Αντίθετα, απαιτείται συνεργασία με γονείς, αξιοποίηση βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας, διαφοροποίηση της διδασκαλίας, σαφείς και συμμετοχικά διαμορφωμένους κανονισμούς τάξης, καθώς και καλλιέργεια ενσυναίσθησης και σεβασμού. Η έμφαση οφείλει να δίνεται στην πρόληψη και όχι στην καταστολή, με στόχο τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που προάγει τη συμμετοχή και την κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών.

Οι προκλήσεις της σύγχρονης τάξης, συνεπώς, δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν με μονοδιάστατες τεχνικές και προσεγγίσεις που πιθανά να αρκούσαν στο παρελθόν. Αντίθετα, απαιτούν μια πολυδιάστατη παιδαγωγική προσέγγιση, που περιλαμβάνει πολλές επιμέρους πρακτικές και οδηγούν σε μια παιδαγωγική της ένταξης. Η μετάβαση από τη θεωρία της ένταξης στην εκπαιδευτική πράξη αποτυπώνεται με ενάργεια μέσα από συγκεκριμένες μελέτες περίπτωσης που καταγράφουν τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών σε πραγματικές συνθήκες. Οι παρακάτω περιπτώσεις, τόσο από τον

ελληνικό όσο και τον διεθνή χώρο, αναδεικνύουν τις ευκαιρίες και τις δυσκολίες που ενέχει η υλοποίηση ενταξιακών πολιτικών στις σχολικές τάξεις.

Η μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη αποτυπώνεται σε συγκεκριμένα παραδείγματα. Ενδεικτικά, σε έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο του Ρεθύμνου με παιδιά από μεταναστευτικά και προσφυγικά περιβάλλοντα φάνηκε ότι η γλωσσική υποστήριξη από μόνη της δεν αρκεί. Απαιτούνται επίσης δραστηριότητες που ενισχύουν τις κοινωνικές σχέσεις. Μέσα από τη χρήση θεατρικού παιχνιδιού, εικαστικών δραστηριοτήτων και της «κούκλας της τάξης», ενισχύθηκε η αλληλεπίδραση και η συνεργασία των νηπίων (Alexakis & Nikoloudaki, 2024). Από την άλλη, η μελέτη των Kourkoutas, Stavrou και Loizidou (2017) αναδεικνύει τις απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για ψυχοκοινωνική υποστήριξη τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς. Οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι η ένταξη δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο με παιδαγωγικές παρεμβάσεις, αλλά απαιτεί και συμβουλευτικές πρακτικές που ενισχύουν τη συναισθηματική ασφάλεια και τη συνεργασία στη σχολική κοινότητα.

Σε διεθνές επίπεδο, χώρες με εξελιγμένο εκπαιδευτικό σύστημα όπως η Φινλανδία έχουν υιοθετήσει ένα πολυεπίπεδο μοντέλο υποστήριξης, που βασίζεται στη διάκριση γενικής, ενισχυμένης και εξειδικευμένης υποστήριξης. Μελέτη των Paloniemi, et al. (2023) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται κατάλληλα προετοιμασμένοι να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές, λόγω της ύπαρξης επιμορφωμένων σχολικών ομάδων υποστήριξης. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας έχει συνδεθεί άρρηκτα με την ένταξη. Έρευνα των Norwich & Lewis (2007) έδειξε ότι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν ποικιλία στρατηγικών έχουν μεγαλύτερη επιτυχία στην ένταξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, αν και αντιμετωπίζουν εμπόδια όπως ο περιορισμένος χρόνος και το πιεστικό αναλυτικό πρόγραμμα.

Οι παραπάνω μελέτες αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα αλλά και τη δυναμική της ένταξης ως ζωντανής διαδικασίας που απαιτεί τη δράση όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν μπορεί να νοηθεί χωρίς την εμπλοκή των ίδιων των εκπαιδευτικών, την υποστήριξη των θεσμών και την ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας.

Καλές πρακτικές διαχείρισης της τάξης στην ενταξιακή εκπαίδευση

Η διαχείριση της τάξης αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχή εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που ενισχύουν το αίσθημα του ανήκειν και προάγουν την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως δυνατοτήτων, προσανατολίζονται προς την κατεύθυνση ενός ενταξιακού σχολείου (Soodak, 2003; Florian & Black-Hawkins, 2013). Ο σχεδιασμός του περιβάλλοντος μάθησης, η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και η διδακτική προσέγγιση πρέπει να στηρίζονται στη θεμελιώδη αρχή της διαφοροποίησης και της προσαρμοστικότητας (Finkelstein,

Sharma & Furlonger, 2019; Zoniou-Sideri, 2020).

Η γενική αυτή αρχή αποκτά πρακτική διάσταση μέσα από δύο βασικούς άξονες: ο ένας αφορά τη συλλογική διαμόρφωση των κανονισμών της τάξης και του σχολείου, μέσω της ενεργού συμμετοχής των μαθητών, γεγονός που ενισχύει τη δημοκρατικότητα και τη λογοδοσία εντός της σχολικής κοινότητας. Όπως τονίζουν οι Karagianni & Koutsoklenis, (2023) η συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των κανόνων αποτελεί ουσιαστική συνιστώσα για την ενίσχυση της ενταξιακής κουλτούρας και τη μείωση της ετερονομίας. Από την άλλη, μέσα από την προσωπική μας παρατήρηση και τις ανταλλαγές πρακτικών με εκπαιδευτικούς, η εμπλοκή των γονέων μέσω τακτικών συναντήσεων και εργαλείων επικοινωνίας, όπως τα τετράδια επικοινωνίας, έχει καταγραφεί ως μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους για την ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και της συνεκτικής αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών προκλήσεων.

Παράλληλα με τη δημοκρατική λειτουργία της τάξης και τη συνέργεια με την οικογένεια, κεντρικό ρόλο παίζει και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία ανοίγει πολλούς δρόμους μάθησης για κάθε μαθητή. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία συνιστά ακρογωνιαίο λίθο της ενταξιακής εκπαιδευτικής πράξης. Η παροχή εναλλακτικών τρόπων πρόσβασης στο γνωστικό αντικείμενο και παρουσίασης της γνώσης ενισχύει την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ. Οι Karagianni & Koutsoklenis, (2023) υπογραμμίζουν ότι η διαφοροποίηση δεν αποτελεί απλώς τεχνική προσαρμογής, αλλά παιδαγωγική επιλογή με στόχο την ουσιαστική μαθησιακή εμπλοκή όλων των μαθητών. Οι συνεργατικές μορφές μάθησης, οι οποίες δίνουν έμφαση στη διαθεματικότητα και την ομαδική επίλυση προβλημάτων, ευνοούν την κοινωνική ένταξη και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης (Matthews, 2024; King-Sears & Cummings, 1996; Hogan, Lohmann & Champion, 2013).

Επιπλέον, οι βιωματικές δραστηριότητες και οι παιγνιώδεις μέθοδοι (π.χ. θεατρικό παιχνίδι, χρήση εικαστικών ή ψηφιακών μέσων) λειτουργούν ενδυναμωτικά, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση, τη συνεργατικότητα και την αυτορρύθμιση των μαθητών. Η δημιουργία λειτουργικών και προσβάσιμων χωροταξικών ρυθμίσεων (όπως γωνίες αποφόρτισης ή ευέλικτη διαρρύθμιση επίπλων) ενδυναμώνει τους μαθητές, προσφέροντάς τους συνθήκες ασφάλειας και αυτονομίας.

Όλες αυτές οι πρακτικές, όταν συνδυαστούν, διαμορφώνουν ένα σχολικό περιβάλλον που δεν απλώς διαχειρίζεται τη διαφορετικότητα, αλλά την αξιοποιεί δημιουργικά, θεμελιώνοντας μια κουλτούρα ένταξης. Παράλληλα, η εφαρμογή της αξιολόγησης για τη μάθηση (assessment for learning), που δίνει έμφαση στην πρόοδο και την προσπάθεια και όχι στη συγκριτική απόδοση, συνάδει με τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης και ενισχύει το κίνητρο όλων των μαθητών (Finkelstein et al., 2019; Florian, 2014). Τέλος, η δικτύωση του σχολείου με εξωτερικούς φορείς υποστήριξης, όπως τα ΚΕΔΑΣΥ, αλλά και η αξιοποίηση της τοπικής κοινότητας ως εκπαιδευτικού πόρου, αναγνωρίζονται ως καλή πρακτική, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός πλαισίου συλλογικής ευθύνης (Engelbrecht et al., 2017; UNESCO, 2020).

Οι παραπάνω πρακτικές, όταν εφαρμόζονται με συνέπεια και αναστοχαστική διάθεση, όχι μόνο ενισχύουν τη σχολική συμμετοχή και επίδοση όλων των μαθητών, αλλά διαμορφώνουν και μία σχολική κουλτούρα αλληλεγγύης, αποδοχής και δικαιοσύνης.

Συμπεράσματα και παιδαγωγικές προτάσεις

Η ανάλυση που προηγήθηκε ανέδειξε ότι η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί μια σύνθετη και πολυεπίπεδη διαδικασία, η οποία δεν εξαντλείται στη ρητορική περί συμπερίληψης. Παρά τη θεσμική κατοχύρωση της ένταξης, παραμένει έντονη η απόσταση ανάμεσα στις επίσημες πολιτικές και στις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές. Τα εμπόδια είναι συστημικά και απαιτούν συντονισμένες παρεμβάσεις σε επίπεδο επιμόρφωσης, κουλτούρας, συνεργασίας και υλικοτεχνικής υποστήριξης.

Πέρα όμως από τα εμπόδια, αξίζει να αναλογιστούμε τι πραγματικά σημαίνει η ένταξη για το σχολείο και τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Η ένταξη δεν είναι μια τεχνική παρέμβαση, αλλά μια παιδαγωγική και κοινωνική δέσμευση. Όπως υποστηρίζει ο Byrne (2019), η ενταξιακή εκπαίδευση δεν μπορεί να λειτουργήσει «προσθετικά» σε ένα σύστημα που βασίζεται στον αποκλεισμό. Απαιτεί ριζική αναδιάρθρωση του σχολείου προς μια συμπεριληπτική κατεύθυνση. Σε αυτό το πλαίσιο, καθίσταται αναγκαία η ενίσχυση της αρχικής και διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με έμφαση στις πρακτικές ενταξιακής διδασκαλίας, τη διαφοροποίηση και τη διαχείριση της ετερογένειας. Παράλληλα, η καθιέρωση ουσιαστικών δομών συνεργασίας μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, καθώς και η συστηματική εμπλοκή των ειδικών υποστηρικτικών δομών, αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για τη βιωσιμότητα της ενταξιακής προσπάθειας.

Εξίσου κρίσιμο στοιχείο, πέρα από την επιμόρφωση και τις δομές συνεργασίας, είναι η καλλιέργεια μιας ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο, με θεμέλιο τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, τη συμπερίληψη και τις αρχές της δημοκρατικής παιδαγωγικής, κουλτούρα η οποία οφείλει να αποτελέσει στρατηγική προτεραιότητα. Σε συνάφεια με αυτό, η εφαρμογή του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση μπορεί να προληφθεί αποκλεισμούς, προσφέροντας διδακτικές πρακτικές που ανταποκρίνονται στην ποικιλιομορφία του μαθητικού πληθυσμού. Τέλος, απαιτείται η δημιουργία ενδυναμωτικών πλαισίων για τους εκπαιδευτικούς, τα οποία να αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα του ρόλου τους και να προσφέρουν ψυχοκοινωνική στήριξη και θεσμική αναγνώριση.

Ωστόσο, καμία πρακτική ή θεσμική στήριξη δεν μπορεί να αποδώσει αν δεν συνοδεύεται από έναν βαθύ αξιακό επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης. Η μετάβαση προς ένα πραγματικά ενταξιακό σχολείο δεν είναι υπόθεση τεχνοκρατικής διαχείρισης, αλλά αξιακής και πολιτικής επιλογής. Προϋποθέτει συλλογική βούληση, επένδυση σε δομές, και ταυτόχρονα έναν ουσιαστικό αναστοχασμό πάνω στις παιδαγωγικές μας πεποιθήσεις και στους ρόλους μας ως εκπαιδευτικών. Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν εξαντλείται στη συνεκπαίδευση. Είναι μια συνεχής διαδικασία μετασχηματισμού του σχολείου, της παιδαγωγικής και του εαυτού μας. Σε τελική ανάλυση, συνιστά και μια ευρύτερη

πρόκληση: να αναπροσδιορίσουμε ριζικά τους στόχους της εκπαίδευσης, μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους από τη στείρα αναπαραγωγή γνώσεων προς την καλλιέργεια της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δημιουργικότητας και της δημοκρατικής συμμετοχής.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3-4), 123–134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Alexakis, N., & Nikoloudaki, E. (2024). Empeiriki efarmogi entaksias se nipiagogio: Mia erevna drasis. Epistimoniko Synedrio EAE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Byrne, B. (2019). How inclusive is the right to inclusive education? An assessment of the UN convention on the rights of persons with disabilities' concluding observations. *International Journal of Inclusive Education*, 26(3), 301-318. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651411>
- Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., Koskela, T., & Okkolin, M.-A. (2017). Making meaning of inclusive education: Classroom practices in Finnish and South African classrooms. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(5), 684–702. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1266927>
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735–762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2013). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

- Graham, L., & Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277–293. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x>
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hogan, K. A., Lohmann, M., & Champion, R. (2013). Effective Inclusion Strategies for Professionals Working with Students with Disabilities. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 27, 21-41. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1135540>
- Karagianni, G., & Koutsoklenis, A. (2023). Spoudes gia tin Anapiria kai Paidakogikis Entaxis [Proptychiako egcheiridio]. Kallipos, Anoiktes Akadimaikes Ekdoseis. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-226>
- Kauffman, J. M., & Badar, J. (2014). Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education: An alternative view from the USA. *Journal of International Special Needs Education*, 17(1), 13–20.
- King-Sears, M. E., & Cummings, K. D. (1996). Inclusive practices of classroom teachers. *Remedial and Special Education*, 17(4), 217–225. <https://doi.org/10.1177/074193259601700404>
- Kourkoutas, E., P.-d., S., & Loizidou, N. (2017). Exploring Teachers' Views on Including Children with Special Educational Needs in Greece: Implication for Inclusive Counseling. *American Journal of Educational Research*, 5, 124-130. <https://doi.org/10.12691/EDUCATION-5-2-3>
- Matthews, A. (2024). Direct/explicit instruction and social constructivist practices in the inclusive classroom. *in education*, 29(1), 79-102. <https://doi.org/10.37119/ojs2023.v30i1.486>
- Norwich, B., & Lewis, A. (2007). How specialized is teaching children with disabilities and difficulties? *Journal of Curriculum Studies*, 39(2), 127-150. <https://doi.org/10.1080/00220270601161667>
- Paloniemi, A., Pulkkinen, J., Kärnä, E., & Björn, P. M. (2023). The Work of Special Education Teachers in the Tiered Support System: The Finnish Case. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 35-50. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983649>

- Qu, X. (2020). A critical realist model of inclusive education for children with special educational needs and/or disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 26(10), 1008–1022. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1760366>
- Rapp, A. C., & Corral-Granados, A. (2024). Understanding inclusive education - a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 423–439. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725>
- Soodak, L. C. (2003). Classroom Management in Inclusive Settings. *Theory Into Practice*, 42(4), 327–333. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_10
- Soulis, S. G. (2008). *Entaxi, anapiria kai sxoliki anaparagogi*. Athina: Topos.
- UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all. Διαθέσιμο στο: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/GEM_Report_Inclusion_2020_En.pdf
- Zoniou-Sideri, A., et al. (2020). Diaforopoiimeni paidagogiki & entaksiaki ekpaidefsi: theoritikes episimanseis, provlimatismoi kai prooptikes. *Dialogoi! Theoria kai praxi stis epistimes agogis kai ekpaidefsis*, 6, 61–76. <https://doi.org/10.12681/dial.23334>

**Ανεστραμμένη Τάξη και Αναστοχαστικός Λόγος.
Ενσωμάτωση της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας στη διδασκαλία**

*Φωτεινή Παπαγάλου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, Μ.Σc.
Ιωάννα Βορβή, π. Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε.02, Διδάκτορας
Ευγενία Δανιηλίδου, π. Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε.02, Διδάκτορας*

Περίληψη

Η ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom) αποτελεί μια σύγχρονη παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση, που υιοθετείται ολοένα και περισσότερο στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστεί το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης ως προς τη φιλοσοφία προσέγγισης και τρόπου εφαρμογής της και ως προς τα παιδαγωγικά και μαθησιακά οφέλη και τις πιθανές δυσκολίες εφαρμογής. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού παρουσιάζονται τρεις προτάσεις/παραδείγματα εφαρμογής της ανεστραμμένης τάξης στο μάθημα της Πληροφορικής και σε φιλολογικά μαθήματα Γυμνασίου και Λυκείου. Τα παραδείγματα συμβάλλουν ώστε να αναδειχθεί ότι η ανεστραμμένη τάξη αποτελεί μια παιδαγωγική επιλογή για όλα τα μαθήματα, που προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες για διαδραστική και δυναμική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και για διαφοροποιημένες στρατηγικές μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: ανεστραμμένη τάξη, εκπαιδευτική τεχνολογία, Πληροφορική, Ιστορία, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα

**Flipped Classroom and Reflective Discours.
Integrating Educational Technology into the Teaching**

Foteini Papagalou, M.Sc. - Ioanna Vorvi, Dr - Evgenia Daniilidou, Dr

Abstracts

The flipped classroom constitutes a contemporary pedagogical and instructional approach that is increasingly integrated into everyday educational practice. The present paper aims to explore the flipped classroom both in terms of its underlying philosophy and implementation methodology, as well as its pedagogical and learning benefits and the challenges that may arise in practice. To achieve this aim, three proposals/examples of applying the flipped classroom approach are presented in the subject of Computer Science and in language and literature courses at the lower and upper secondary school levels. These examples demonstrate that the flipped classroom represents a pedagogical choice applicable for all subjects, offering significant opportunities for students' interactive and dynamic engagement in the learning process, as well as for the adoption of differentiated learning strategies.

Key-Words: flipped classroom, educational technology, Computer Science, History, Ancient Greek Language

Εισαγωγή

Η ανεστραμμένη τάξη είναι ένα μεικτό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης, το οποίο συνδυάζει τη δια ζώσης με την ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία. Βασικό χαρακτηριστικό της είναι ότι μεταφέρει την παράδοση του μαθήματος έξω από την αίθουσα διδασκαλίας - κυρίως μέσα από πολυτροπικό υλικό -, προκειμένου ο διδακτικός χρόνος στην τάξη να αφιερωθεί περισσότερο σε συνεργατικού και αλληλεπιδραστικού τύπου μαθησιακές δραστηριότητες, όπου οι μαθητές εμπλέκονται ενεργητικά με το διδακτικό περιεχόμενο. Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης οργανώνεται σε τρία στάδια (Estes et al., 2014): - 1ο στάδιο, πριν την τάξη. Υλοποιείται εξ αποστάσεως, στο σπίτι και οι μαθητές λαμβάνουν, συνήθως μέσω κάποιας ηλεκτρονικής πλατφόρμας, το εκπαιδευτικό υλικό για μελέτη. Μπορούν να το δουν, να το μελετήσουν και να απαντήσουν σε σύντομα φύλλα εργασίας ή κουίζ. Έτσι, ο εκπαιδευτικός αποκτά μια πρώτη συνολική εικόνα για το τι έχουν κατανοήσει οι μαθητές του, αλλά και πού χρειάζονται περαιτέρω βοήθεια και τι παρανοήσεις θα πρέπει να αντιμετωπίσει στην αίθουσα διδασκαλίας. - 2ο στάδιο, μέσα στη σχολική τάξη. Εφαρμόζονται ενεργητικές και συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές στην κατεύθυνση επίλυσης αποριών και δυσνόητων εννοιών και σημείων. Ο σχολικός χρόνος αξιοποιείται με δραστηριότητες κυρίως ομαδοσυνεργατικές ή και με δομημένες συζητήσεις εμβάθυνσης, που διεξάγονται με την καθοδήγηση και τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. - 3ο στάδιο, μετά την τάξη. Εξ αποστάσεως, από το σπίτι, οι μαθητές αξιολογούν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει μετά τα δυο πρώτα στάδια και έχουν τη δυνατότητα να επεκτείνουν τις γνώσεις τους.

Η ανεστραμμένη τάξη βασίζεται θεωρητικά στην κονστρουκτιβιστική συνεργατική μάθηση του Piaget, στην κοινωνικοπολιτισμική μάθηση του Vygotsky, στη βιωματική μάθηση του Kolb, στις θεωρητικές αρχές της παιδαγωγικής αξιοποίησης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) και σε στοιχεία συμπεριφορισμού (π.χ. κλειστές ερωτήσεις), που αξιοποιούνται συνδυαστικά (Vygotsky, 1997; Kolb, 1984; Rummel, 2008). Για την επιτυχή εφαρμογή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης χρειάζεται η διδακτική διαδικασία να είναι καλά δομημένη και σχεδιασμένη σε όλα τα στάδια διεξαγωγής της, προκειμένου να υιοθετούνται οι παιδαγωγικές αρχές της διερευνητικής μάθησης και της ανάπτυξης ψηφιακού υλικού και να εξασφαλίζεται η συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Η αξιοποίηση της Τεχνολογίας δημιουργεί θετική προδιάθεση για τις διδακτικές δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν στην τάξη (Μπαξεβάνη & Παπαδάκης, 2019; UNESCO, 2019). Ο εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για να σκεφτούν οι μαθητές του πολυεπίπεδα, δημιουργικά και κριτικά. Καλό είναι στο εκπαιδευτικό υλικό να περιλαμβάνονται δραστηριότητες στη λογική της παιχνιδοποίησης για ένα πιο ελκυστικό μάθημα, τα βίντεο να έχουν ευκρίνεια, το περιβάλλον εργασίας να είναι φιλικό. Οι παραπάνω προϋποθέσεις μπορούν να εξασφαλίσουν μαθησιακά και παιδαγωγικά οφέλη, καθώς επιτυγχάνεται η ενεργός εμπλοκή περισσότερων

μαθητών στη διαδικασία (Γαρίου κ.ά., 2015). Παράλληλα, αναπτύσσονται δεξιότητες ανεξάρτητης μελέτης, σκέψης και δράσης και δια βίου μάθησης και καλλιεργούνται μεταγνωστικές δεξιότητες. Επιπλέον, με την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης ενισχύεται η αυτονομία της μελέτης των μαθητών με τον δικό τους ρυθμό και στον δικό τους χρόνο, καλλιεργείται η συνεργατικότητα και κοινωνικοποίηση με την προώθηση της αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό και ενδυναμώνονται ο κριτικός, ο ψηφιακός και ο οπτικοακουστικός γραμματισμός. Δίνονται περισσότερες ευκαιρίες για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσα στην τάξη, καθώς οι μαθητές ασχολούνται περισσότερο με δραστηριότητες υψηλότερου επιπέδου (ανάλυσης, σύνθεσης κ.ά.) και θέτουν ερωτήσεις πιο ουσιαστικές, εφόσον είχαν χρόνο να εξετάσουν το υλικό πριν από την τάξη (Μακροδήμος, 2016; Μουζάκης, κ.ά., 2021).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστεί το, επίσημα εισαχθέν στο θεσμικό πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (νόμος 4823/2021, άρθρο 86), καινοτόμο μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης, ως προς τη φιλοσοφία της προσέγγισης και του τρόπου εφαρμογής της και ως προς τα παιδαγωγικά και μαθησιακά οφέλη σε μαθήματα τόσο θετικής όσο και θεωρητικής κατεύθυνσης, αλλά και τις πιθανές δυσκολίες κατά την υλοποίησή της. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού αναπτύσσονται τρεις προτάσεις/παραδείγματα εφαρμογής της ανεστραμμένης τάξης στα μαθήματα Πληροφορικής και Ιστορίας Γυμνασίου και Αρχαίων Ελληνικών Λυκείου.

Ανεστραμμένη Τάξη. Παραδείγματα εφαρμογής

Παράδειγμα 1ο – Πληροφορική Α΄ Γυμνασίου. Κεφάλαιο 14, Ενότητα 4 και Ενότητα 5.3 του Συμπληρωματικού Εκπαιδευτικού Υλικού (Βιβλίο Μαθητή): «Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο». Σκοπός μαθήματος: Βασική λειτουργία του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και εξάσκηση στη σύνταξη και αποστολή ενός σωστά διατυπωμένου μηνύματος, με ασφάλεια. Το μάθημα προωθεί σημαντικές δεξιότητες 21ου αιώνα. Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα: Οι μαθητές να είναι σε θέση να: α. έχουν κατανοήσει και να εκτιμήσουν τη χρησιμότητα του e-mail, β. αναγνωρίζουν βασικά πεδία (Παραλήπτης, Θέμα, Κείμενο, Επισύναψη), γ. συντάσσουν και αποστέλλουν απλό e-mail, δ. εφαρμόζουν κανόνες ευγένειας και ασφάλειας, ε. χρησιμοποιούν υπεύθυνα και σωστά την ηλεκτρονική επικοινωνία. στ. έχουν αναπτύξει δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού, επικοινωνίας, συνεργασίας, χρήσης τεχνολογίας.

1^ο στάδιο: πριν την τάξη. Με στόχο οι μαθητές να έρθουν στην τάξη με βασική εικόνα για το e-mail, αναρτάται βίντεο (5΄) σχετικό με το περιεχόμενο του μαθήματος, με θέμα «Τι είναι το e-mail και πώς λειτουργεί». Οι μαθητές, αφού δουν το βίντεο, απαντούν σε σύντομο quiz 5 ερωτήσεων, γνώσης και κατανόησης, με μορφή πολλαπλής επιλογής και σωστού /λάθους: Ερώτηση 1: Τι είναι το e-mail; α) Ένα είδος κοινωνικού δικτύου β) Μία υπηρεσία ανταλλαγής ηλεκτρονικών μηνυμάτων μέσω Διαδικτύου γ) Ένα πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου δ) Μία ιστοσελίδα για παιχνίδια. Ερώτηση 2: Ποιο από τα παρακάτω ΔΕΝ είναι απαραίτητο για να στείλουμε e-mail; α) Σύνδεση στο Διαδίκτυο β) Διεύθυνση e-mail παραλήπτη γ) Εκτυπωτής δ) Υπηρεσία e-mail (π.χ. Gmail,

Outlook). Ερώτηση 3: Ποιο από τα παρακάτω είναι σωστή μορφή διεύθυνσης e-mail; α) maria_123@gmail.com β) maria.123.gmail.com γ) maria@123@gmail.com δ) maria#123@gmail. Ερώτηση 4: Σωστό ή Λάθος: Το e-mail μπορεί να περιέχει μόνο κείμενο και όχι συνημμένα αρχεία (π.χ. φωτογραφίες ή έγγραφα). Ερώτηση 5: Πώς ονομάζεται το πεδίο όπου γράφουμε το θέμα του μηνύματος; α) Cc β) Θέμα (Subject) γ) Επισύναψη δ) Παραλήπτης (Το). Ερώτηση 6: Τι πρέπει να προσέχουμε όταν ανοίγουμε e-mail από άγνωστο αποστολέα; α) Να το ανοίγουμε πάντα, μπορεί να έχει ενδιαφέρον β) Να το διαγράψουμε ή να είμαστε προσεκτικοί γιατί μπορεί να περιέχει ιούς ή απάτες γ) Να το προωθούμε στους φίλους μας δ) Να στέλνουμε απάντηση ζητώντας περισσότερες πληροφορίες. Τέλος, δίνεται μία ερώτηση ως έναυσμα σκέψης: «Ποιο λάθος μπορεί να κάνουμε, όταν στέλνουμε ένα e-mail;»

2^ο στάδιο: στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως καθοδηγητής, εμπνευστής, παρέχει ανατροφοδότηση και επισημαίνει ορθές πρακτικές και υποστηρίζει τη συνεργασία. Επίσης, ενισχύει τη μεταγνωστική διαδικασία (τι έμαθα / πώς το εφάρμοσα). Κατά τη διδακτική διαδικασία, προηγείται εισαγωγή – συζήτηση για το περιεχόμενο του μαθήματος ανάλυση όρων, πλεονεκτήματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, πεδία προσοχής κ.ά.. Γίνεται συζήτηση με τους μαθητές για όσα είδαν στο βίντεο. Καταγραφή βασικών εννοιών στον πίνακα (παραλήπτης, θέμα, συνημμένο, κανόνες σωστής χρήσης του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (netiquette)). Ακολουθεί ομαδική δραστηριότητα αποστολής e-mail, στο εργαστήριο Πληροφορικής. Οι μαθητές, σε ζεύγη ή μικρές ομάδες, συνδέονται σε εκπαιδευτικούς ή δοκιμαστικούς λογαριασμούς e-mail. Δημιουργούν και αποστέλλουν ένα προσομοιωμένο e-mail με θέμα: «Αίτημα ενημέρωσης για τη σχολική εκδρομή». Ελέγχουν αν το e-mail έχει σωστό θέμα, ευγενικό ύφος σαφήνεια, ορθότητα και υπογραφή. Γίνεται η παρουσίαση ομαδικών εργασιών, αξιολόγησή τους, συζήτηση, προτάσεις, διορθώσεις και ανακεφαλαίωση. Ο εκπαιδευτικός προβάλλει 1–2 παραδείγματα e-mail (ανώνυμα). Οι μαθητές συζητούν τι είναι σωστό και τι χρειάζεται βελτίωση. Καταλήγουν σε 3 βασικούς «κανόνες e-mail» που γράφονται στον πίνακα. Κλείσιμο διδασκαλίας με σύνθεση, ανατροφοδότηση, αναστοχασμό. Η αξιολόγηση είναι διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική. Διαγνωστική αξιολόγηση: σύντομο quiz πριν το μάθημα, για έλεγχο κατανόησης βασικών εννοιών, ενώ κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, εφαρμόζεται διαμορφωτική παρατήρηση και έλεγχος συμμετοχής, συνεργασίας, σωστή χρήση πεδίων e-mail. Τελική αξιολόγηση: Προφορικός αναστοχασμός αναφορικά με εφαρμογή γνώσεων και στάσεων, καθώς και κανόνες e-mail, μέσω του παρακάτω φύλλου εργασίας μαθητή, με θέμα: «Στέλνω e-mail σωστά και με ασφάλεια!». Φύλλο Εργασίας: 1. Παρατήρησε την παρακάτω φόρμα e-mail και συμπλήρωσε τα πεδία: Παραλήπτης (Το): ... /Θέμα (Subject): ... /Κείμενο Μηνύματος: ... 2. Τι πρέπει να προσέχω όταν στέλνω ένα e-mail; (Σημείωσε 3 κανόνες): 1. / 2. / 3. Κατά τον αναστοχασμό, οι μαθητές απαντούν προφορικά ή γραπτά σε ερωτήσεις όπως - Τι έμαθα σήμερα που δεν ήξερα πριν; - Τι πρέπει να προσέχω όταν στέλνω e-mail - Ποιο λάθος πιστεύω ότι πρέπει να αποφεύγω περισσότερο; - Πώς μπορώ να

χρησιμοποιήσω αυτή τη γνώση με ασφάλεια στο μέλλον; -Πώς θα χρησιμοποιήσω αυτές τις γνώσεις στην καθημερινότητά μου;

3^ο στάδιο: μετά την τάξη. Παρέχεται επιπλέον υποστηρικτικό υλικό: Εκπαιδευτικό βίντεο (YouTube, IEP) - Infographic: «Μέρη ενός e-mail» - Google Forms quiz - Παράδειγμα σωστού/λάθους e-mail. Επίσης, ανατίθενται εργασίες, ώστε να ενισχυθεί η μάθηση, ο αναστοχασμός και η δημιουργικότητα των μαθητών και να επιτευχθεί εμπέδωση, και εφαρμογή γνώσεων σε νέες, πιο αυθεντικές καταστάσεις. Ενδεικτικές δραστηριότητες για το 3ο στάδιο: Εξάσκηση με αποστολή e-mail που περιλαμβάνει επισύναψη αρχείου - Καταγραφή 5 κανόνων netiquette και ανάρτησή τους στην e-class ή σε padlet - Κυνήγι e-mail λαθών (mini game). Ο εκπαιδευτικός ανεβάζει ένα λανθασμένο e-mail, με σκόπιμα λάθη: λάθος θέμα, ανεπίσημο ύφος, λάθος παραλήπτης, έλλειψη χαιρετισμού κ.ά. Παράδειγμα: Από: giorgoscool@... Προς: maestra@... Θέμα:(κενό) Μήνυμα: Γεια, πότε θα βάλεις τους βαθμούς; Στείλε μου τώρα pls!!!). Οι μαθητές εντοπίζουν 5 λάθη και τα διορθώνουν. Μπορεί να γίνει ατομικά ή ομαδικά σε ψηφιακή φόρμα. Προαιρετικές δραστηριότητες επέκτασης: 1. Να δημιουργήσετε αφίσα στο χαρτί ή σε ψηφιακή μορφή (Canva, PowerPoint, Paint) με θέμα «Κανόνες Netiquette» ή «Πώς ΔΕΝ στέλνω e-mail» ή «Τα 3 X του σωστού e-mail (Χαιρετισμός, Χρήση, Χιούμορ με μέτρο!)». Οι καλύτερες αφίσες αναρτώνται στην e-class ή στον πίνακα του σχολείου. 2. Σύντομη έρευνα: «Πώς χρησιμοποιούμε το e-mail;». Οι μαθητές δημιουργούν μικρό ερωτηματολόγιο (Google Forms) με 5 ερωτήσεις για τη χρήση e-mail από συμμαθητές ή γονείς. Συζητούν τα αποτελέσματα στην επόμενη ώρα Πληροφορικής.

Παράδειγμα 2ο - Ιστορία Γ' Γυμνασίου. Κεφάλαιο 9. Ενότητα 44: «Το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα κατά τον Μεσοπόλεμο». Σκοπός μαθήματος: Η αποτίμηση των πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών εξελίξεων της Μικρασιατικής Καταστροφής στην Ελλάδα. Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα: Οι μαθητές να είναι σε θέση να: α. γνωρίζουν τις κύριες παραμέτρους της διάστασης γηγενών-προσφύγων, β. εκτιμήσουν την επίδραση της παρουσίας των προσφύγων στην οικονομική, κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική ζωή της Ελλάδας, γ. γνωρίσουν και να ευαισθητοποιηθούν με τις συνθήκες ζωής των προσφύγων κατά το πρώτο διάστημα της άφιξής τους στην Ελλάδα.

1^ο στάδιο: πριν την τάξη. Αναρτάται βιντεοπαρουσίαση (7'), εμπλουτισμένη: PowerPoint με τα βασικά σημεία από το σχολικό βιβλίο, σύντομη αφήγηση με επιπλέον πληροφορίες για την Επιτροπή Αποκαταστάσεως Προσφύγων (ΕΑΠ), μουσική και χαρακτηριστικές φωτογραφίες από τη ζωή των προσφύγων στην Ελλάδα. Οι μαθητές καλούνται να δουν το βίντεο και να απαντήσουν σε φύλλο εργασίας με ανοιχτές ερωτήσεις ανάκλησης γνώσεων και κατανόησης ή ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Επίσης, αναζητείται η σημασία της λέξης «πρόσφυγας» στο λεξικό της «Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα» και του ορισμού του πρόσφυγα σύμφωνα με τη Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για το καθεστώς των προσφύγων.

2ο Στάδιο: Στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός κάνει σύντομη ανακεφαλαίωση, εστιάζοντας σε βασικές έννοιες: ΕΑΠ, σχέσεις γηγενών–προσφύγων, συνέπειες της άφιξης των προσφύγων στην πολιτική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή, συνθήκες διαβίωσης και επαγγέλματα. Ακολουθούν ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Κοινή εργασία: Δημιουργία εννοιολογικού χάρτη με θέμα «Συνέπειες της άφιξης των προσφύγων στην Ελλάδα». 1η–2η ομάδα: Μελέτη των πηγών 1 και 2 του σχολικού βιβλίου και εντοπισμός - σχολιασμός παραγόντων έντασης μεταξύ γηγενών και προσφύγων. 3η–4η ομάδα: Ανάλυση 3 σύντομων μαρτυριών προσφύγων (Κέντρο Μικρασιατικών Σπουδών, Η έξοδος, τ. Β', Αθήνα 1982, σ. 261 και σ.σ. 348-349). Καταγραφή των κυριότερων δυσκολιών εγκατάστασης στην Ελλάδα. 5η ομάδα: Μελέτη φωτογραφικού υλικού, από το σχολικό βιβλίο και το φωτογραφικό αρχείο της ΕΡΤ, για τη ζωή και τα επαγγέλματα των προσφύγων, ερμηνεία των εικόνων και των συναισθημάτων που αποπνέουν. Ενδεικτικές δραστηριότητες: -Στις φωτογραφίες που σας δίνονται από την ζωή των προσφύγων εντοπίστε σε τι εστιάζει ο φωτογράφος σε κάθε φωτογραφία και τι προσπαθεί να εκφράσει μέσω της συγκεκριμένης εικόνας (π.χ. εστίαση στο γεγονός, στην αποτύπωση των συναισθημάτων των προσώπων, στον περιβάλλοντα χώρο που υποδηλώνει τις συνθήκες, στη γλώσσα του σώματος). -Να καταγράψετε πληροφορίες για τις συνθήκες ζωής των προσφύγων κατά το πρώτο διάστημα της άφιξής τους στην Ελλάδα και τα επαγγέλματά τους. Η φάση ολοκληρώνεται με παρουσίαση, αξιολόγηση και ανακεφαλαίωση.

3ο στάδιο: μετά την τάξη. Ανατίθενται εργασίες: -Αυτοαξιολόγηση του μαθητή με ψηφιακό τεστ: διαδραστική άσκηση αυτοαξιολόγησης πολλαπλών επιλογών (Μεταγνώση. Οι μαθητές αξιολογούν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει μετά τα δυο πρώτα στάδια και έχουν τη δυνατότητα να επεκτείνουν τις γνώσεις τους). -Εργασίες επέκτασης της θεματικής και σύνδεσης με το σήμερα. Προτείνεται να επιλέξουν μία από τις 2 εργασίες: 1. Να προσδιορίσετε την έννοια του πρόσφυγα σήμερα και να αναζητήσετε φωτογραφίες στο διαδίκτυο για τους σημερινούς πρόσφυγες πολέμου, για τις δυσκολίες μετάβασης των προσφύγων από τον τόπο τους σε χώρες της Ευρώπης και να συγκρίνετε τις συνθήκες του τότε με σήμερα. 2. Κατά μια εκτίμηση, η Ελλάδα χωρίς τους πρόσφυγες θα ήταν σήμερα μια άλλη χώρα. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε; Να τεκμηριώσετε τη θέση σας (δραστηριότητα 1η του σχολικού βιβλίου). Προαιρετικά: Να δημιουργήσετε ένα βιντεοκλίπ για το τραγούδι «Πρόσφυγιά» του συγκροτήματος Χειμερινοί Κολυμβητές: παρουσίαση με PowerPoint και με Moviemaker. Προσθήκη στο τραγούδι φωτογραφιών προσφύγων και καταυλισμών.

Παράδειγμα 3ο - Αρχαία Ελληνική Γλώσσα. Α' Γενικού Λυκείου. Θουκυδίδης Ιστορία, Βιβλίο 3, κεφ. 81. Το 3ο Βιβλίο του Θουκυδίδη περιλαμβάνει τα γεγονότα του τέταρτου, πέμπτου και έκτου έτους του Πελοποννησιακού πολέμου (431-404 π.Χ.). Στο κεφάλαιο 81 παρουσιάζεται η κορύφωση των θηριωδιών του εμφυλίου πολέμου της Κέρκυρας, αναδεικνύοντας τη φρίκη και το παράλογο του πολέμου και την ανθρωπιστική στάση του ιστορικού. Σκοπός μαθήματος: Η συνειδητοποίηση της «παθολογίας» και των δεινών κάθε πολέμου και της αλλοίωσης της ανθρώπινης φύσης μέσα σε αυτόν. Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα: Οι μαθητές να είναι σε θέση

να: α. καταλάβουν τις αιτίες που οδηγούν στην αποβαρβάρωση του ανθρώπου σε συνθήκες πολέμου, β. αναγνωρίζουν τη σκληρότητα και την ηθική κατάπτωση που παρατηρούνται σε κάθε πόλεμο και κυρίως σε εμφύλιες συγκρούσεις, γ. προβληματιστούν για τη διαχρονικότητα και την επικαιρότητα των αντιλήψεων του ιστορικού, δ. αναγνωρίζουν τη συνεισφορά του λεξιλογίου και των μορφοσυντακτικών δομών στη νοηματοδότηση του κειμένου, ε. συγκρίνουν κείμενα με κοινό θεματικό άξονα ως προς την πρόθεση, τις ιδεολογικές θέσεις, το ύφος και την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητά τους, στ. συνεργάζονται, διαλέγονται, διαπραγματεύονται και διαμορφώνουν κοινά συμπεράσματα.

1^ο στάδιο: πριν την τάξη. Αναρτώνται βιντεοπαρουσίαση του κειμένου και φύλλο εργασίας με γλωσσικά σχόλια και ερωτήσεις κατανόησης/μετάφρασης. Επίσης, δίνονται ως υλικό υποστήριξης πηγές, εικόνες, σύνδεσμοι για πολιτισμικά στοιχεία του κειμένου (Ισθμός Λευκάδας και αρχαία λιμάνια Κέρκυρας). Οι μαθητές παρακολουθούν το βίντεο, εξερευνούν τις πηγές (οι σύνδεσμοι δίνονται). και συμπληρώνουν φύλλο εργασίας με δραστηριότητες, όπως ακολουθούν. Α. Πραγματολογικά στοιχεία. 1. Ισθμός Λευκάδας – Αρχαία γέφυρα (προαιρετικά):: αναζήτηση πληροφοριών σε επιλεγμένες ιστοσελίδες (π.χ. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα) και σημείωση βασικών στοιχείων (αναφορές σε Στράβωνα, Γεωγραφικά, Ι, 2.8 και άλλα βιβλία του Θουκυδίδη: 4.8.2). 2. Υλλαϊκό λιμάνι - Τα αρχαία λιμάνια της Κέρκυρας: διερεύνηση με βάση πηγές, χωρίο στον Θουκυδίδη [3.72.3]: εικόνες, πληροφορίες από το Υπουργείο Πολιτισμού και σύντομο βίντεο (56''). Virtual Tour. Ενδεικτική δραστηριότητα: «Σίγουρα γνωρίζετε την Κέρκυρα και ίσως να έχετε επισκεφτεί το Ποντικονήσι. Ξέρετε ότι εκεί υπήρχε το Υλλαϊκό λιμάνι, το οποίο αναφέρει ο Θουκυδίδης; Πηγαίνετε στις ιστοσελίδες που δίνονται, για να βρείτε πληροφορίες για το Υλλαϊκό λιμάνι». 2. Φυλή Υλλαίων (προαιρετικά): μελέτη σχετικής επιγραφής (IG IX 1, 694: <https://epigraphy.packhum.org/text/42423>). Β. Κατανόηση – Μετάφραση. Με τη βοήθεια, βιντεοπαρουσίασης του κειμένου από το ψηφιακό εμπλουτισμένο βιβλίο με ηχογραφημένη ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό, γλωσσικών σχολίων, ερωτήσεων και της απλοποιημένης δομής, οι μαθητές προσεγγίζουν το νόημα και επιχειρούν μετάφραση. Βοηθητικές ερωτήσεις κατανόησης. Π.χ. 1. ποιοι πήραν τους Μεσσηνίους; 2. πού τους οδήγησαν; 3. τι συνέβη στο Ήραιο; κ.ά. Γ. Κουίζ αυτοαξιολόγησης στο τέλος 1ης φάσης: 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου (Σ/Λ) και 3 ανοιχτού τύπου, π.χ.: Μετάφραση σύντομου αποσπάσματος.- Εύρεση δύο παραγώγων νεοελληνικών λέξεων από τις λέξεις «λάβοιεν» και «εώρων» του αρχαίου κειμένου και σύνταξη πρότασης. 3. Συσχέτιση των νεοελληνικών λέξεων κόμιστρο, πλοίο, αίσθηση, με ομόρριζες τους του αρχαίου κειμένου.

2^ο στάδιο: στην τάξη (2 διδακτικές ώρες). Ελέγχονται οι γνώσεις των μαθητών που απέκτησαν στο 1ο στάδιο και υλοποιούνται ομαδοσυνεργατικές, κυρίως, διερευνητικές, βιωματικές δραστηριότητες εμβάθυνσης. Επικέντρωση στην κατανόηση, μετάφραση και ερμηνεία του κειμένου. Γραμματικοσυντακτική ανάλυση σε επιλεγμένα σημεία.. Α. Κατανόηση. Απαντώνται ερωτήσεις σχετικές με βασικά σημεία του κειμένου (π.χ. πληροφορίες για Λευκάδα, Υλλαϊκό λιμάνι, γεγονότα και πρόσωπα) Β. Μετάφραση –

Γραμματική – Συντακτικό. Ασκήσεις μετασχηματισμού τύπων, αναγνώρισης υποθετικών λόγων και προσδιορισμών, αιτιολόγησης φράσεων. Γ. Ερμηνευτικά σχόλια και ανάλυση χαρακτηριστικών χωρίων (π.χ. «Τῆς νυκτὸς εὐθὺς κατὰ τάχος ἐκομίζοντο», «κατέγνωσαν πάντων θάνατον»), με έμφαση στο ύφος και τα νοήματα του εμφυλίου πολέμου. Δ. Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Διαμορφώνονται 5 μαθητικές ομάδες. 1η εργασία, κοινή για όλες τις ομάδες: α) Υπογραμμίστε ρήματα/φράσεις του κειμένου που δηλώνουν τον θάνατο. Πού αποσκοπεί η συσσωρευτική καταγραφή τους και ποια επίδραση έχουν στο ύφος του κειμένου; Ποια εικόνα αισθητοποιούν; Ποια χρώματα θα επιλέγατε για να την ζωγραφίσετε; β) Εντοπίστε τους προσδιορισμούς που αναφέρονται στα ρήματα που δηλώνουν θάνατο και εξηγήστε τη λειτουργία τους στον λόγο. Ακολουθούν εργασίες για καθεμιά από τις ομάδες. 1η ομάδα: με βάση το χωρίο «καὶ γὰρ πατήρ παῖδα ἀπέκτεινε», σχόλια και εννοιολογικός χάρτης για τον πόλεμο· σύνδεση με εμφύλιες ή μη συγκρούσεις της σύγχρονης ιστορίας. 2η ομάδα: Συγκριτική μελέτη Θουκυδίδη (3.81) – Λίνκολν (γράμμα του Λίνκολν, Οκτώβριος 1863, που αναφέρεται στην έκρηξη βίας στην πολιτεία του Μιζούρι). Αντιστοιχίες ως προς τη βαθύτερη αιτία της αναταραχής και τις καταστροφικές συνέπειές της. Αγώνας λόγου με 3 επιχειρήματα για το επικοινωνιακό αποτέλεσμα κάθε κειμένου. 3η ομάδα: Αναζήτηση της σημασίας της λέξης «ικέτης» σε λεξικό έντυπο ή ηλεκτρονικό. Συγκριτική προσέγγιση του θέματος του ικέτη και του θανάτου των ολιγαρχικών στο ιερό που περιγράφεται στο κείμενό μας (3.81 του Θουκυδίδη) με τον θάνατο του Πανσανία στο ιερό της Χαλκιοίκου Αθηνάς (Θουκυδίδης, Βιβλίο 1,134). Προαιρετική ανάγνωση για το "Κυλώνειον άγος". 4η ομάδα: Δίνεται εικόνα της Guernica του Πικάσο (1937), εμπνευσμένης από τον Ισπανικό Εμφύλιο Πόλεμο. Σε τι εστιάζει ο ζωγράφος και σε τι ο Θουκυδίδης και ποια είναι η πρόθεσή τους; Κοινά στοιχεία ως προς τη βία και την ανθρώπινη οδύνη. 5η ομάδα: Αναπαράσταση των γεγονότων του κεφ. 81 με τους μαθητές σε ρόλο σύγχρονων ρεπόρτερς εφημερίδων ή ραδιοτηλεοπτικών σταθμών. Γίνεται παρουσίαση ομαδικών εργασιών, αξιολόγηση και ανακεφαλαίωση.

3^ο στάδιο: μετά την τάξη. Στην πλατφόρμα e-me αναρτώνται: 1. Κουίζ ατομικής αξιολόγησης με δύο ερμηνευτικές ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, τρεις ερωτήσεις γραμματικής, συντακτικού και λεξιλογίου, κλειστού τύπου (π.χ. σύνδεση λέξεων α.ε. και ν.ε., ομόρριζες, παράγωγες, επιβίωση ως σήμερα κτλ). 2. Δραστηριότητες μεταγνώσης, όπως η δημιουργία πορτραίτου των Νικόστρατου και Ευρυμέδοντα (με PowerPoint, κείμενο, βίντεο, εικόνα) και η σύγκρισή τους, καθώς και συζήτηση για την επέμβαση ξένου παράγοντα στην πολιτική ζωή της Κέρκυρας σε σχέση με σύγχρονα παραδείγματα από τη σύγχρονη ελληνική ή παγκόσμια πολιτική σκηνή. 3. Προαιρετικές δημιουργικές εργασίες, π.χ. επιλογή μουσικής για το περιεχόμενο του κειμένου ή δημιουργία πολυμεσικής παρουσίασης (εικόνα – ήχος) σχετικής με το κείμενο. 4. Παραπομπές σε επιπλέον υλικό για περαιτέρω εμβάθυνση.

Συμπεράσματα

Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης ενδείκνυται για την αύξηση της εκπαιδευτικής διαδραστικότητας και φαίνεται πως προσφέρει τρόπους, για να εμπλακούν οι μαθητές σε πιο αποτελεσματική, υποστηρικτική, παρωθητική και ενεργητική μάθηση, ειδικά για μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και μαθητές που μπορεί να δυσκολεύονται στην παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Η πολυμορφικότητα του εκπαιδευτικού υλικού και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών και εξυπηρετεί πολλές κατηγορίες διδακτικών στόχων. Ως προς την αλληλεπίδραση των μαθητών με το ψηφιακό υλικό (παρουσίαση, βίντεο, διαδραστικό βιβλίο, ιστοσελίδα) παρατηρείται ότι είναι διαφορετικού βαθμού από μαθητή σε μαθητή και διαφορετική ανάμεσα στα διάφορα είδη του υλικού. Έτσι, οι προαιρετικοί σύνδεσμοι για περαιτέρω πληροφορίες απασχολούν λιγότερο τους μαθητές, ενώ τα βίντεο παρουσιάζουν μεγάλο πλεονέκτημα έναντι της στατικής εικόνας, γιατί παρέχουν περισσότερη πληροφορία και μπορούν να διευκολύνουν τη βαθύτερη κατανόηση. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι βίντεο που περιλαμβάνουν γραφικά και κινούμενη εικόνα, τα οποία συνοδεύονται από την ηχογραφημένη φωνή του εκπαιδευτικού, επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα (Hansch et al., 2015). Επίσης, βίντεο μικρής χρονικής διάρκειας παρακολουθούνται ευκολότερα από τους μαθητές, με καλύτερα μακροπρόθεσμα μαθησιακά αποτελέσματα (Slemmons et al., 2018).

Κατά την υλοποίηση της ανεστραμμένης τάξης μπορεί να εμφανιστούν πιθανές δυσκολίες, οι οποίες σχετίζονται με τις απαιτήσεις για αυξημένες γνώσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη χρήση Τ.Π.Ε.. Οι δυσκολίες αυτές μπορούν να αντιμετωπιστούν με στοχευμένες επιμορφώσεις όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, και με κατάλληλες οδηγίες στους μαθητές. Επίσης, ορισμένοι μαθητές προσέρχονται στην τάξη με διαφορετικά επίπεδα κατανόησης και αφομοίωσης του υλικού. Ωστόσο, στόχος της ανεστραμμένης τάξης δεν είναι η μάθηση εξ ολοκλήρου στο σπίτι, αλλά ο πιο παραγωγικός και αποτελεσματικός χρόνος στην τάξη. Επιπλέον, κατά τη χρήση αυτού του μοντέλου απαιτείται περισσότερη προσπάθεια σε σύγκριση με το παραδοσιακό, τόσο από τους μαθητές για την αυτόνομη μελέτη όσο και από τους εκπαιδευτικούς για την προετοιμασία υλικού και βίντεο πριν από ένα μάθημα. Η προσπάθεια που καταβάλλεται, όμως, αποδίδει, επειδή η συγκεκριμένη μέθοδος αυξάνει τη διατήρηση της γνώσης που αποκτήθηκε και κάνει τον πολύτιμο χρόνο της τάξης πιο χρήσιμο για τους μαθητές, ενώ, παράλληλα, ενισχύει τα μαθησιακά κίνητρα και τη μαθησιακή στάση των μαθητών. Η χρήση ψηφιακών μέσων στην αίθουσα διδασκαλίας, από μόνη της, δεν αποτελεί εφαρμογή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης ούτε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μόνη της είναι ανεστραμμένη τάξη. Το ψηφιοποιημένο υλικό δεν αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την υλοποίηση της ανεστραμμένης τάξης, αλλά τα εργαλεία της τεχνολογίας διευκολύνουν και προωθούν την εφαρμογή της. Το διδακτικό εγχειρίδιο έχει όρια και η σχολική αίθουσα έχει τοίχους. Η σχολική εργασία στην ανεστραμμένη τάξη δεν περιορίζεται στη σχολική αίθουσα με αποκλειστικούς συνομιλητές τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, αλλά δίνεται η δυνατότητα επικοινωνίας με άλλο, πολυμεσικό υλικό, το οποίο παίζει και αυτό, παράλληλα με το διδακτικό εγχειρίδιο, ιδιαίτερο ρόλο στη μάθηση. Η

ανεστραμμένη τάξη αποτελεί μια παιδαγωγική επιλογή, που προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες για διαδραστική και δυναμική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Θεωρείται εναλλακτική - συμπληρωματική μέθοδος διδασκαλίας και μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, σε όλες τις τάξεις, σε όλα τα μαθήματα και σε όλους τους μαθητές. Η ανεστραμμένη τάξη και τα βιντεομαθήματα δεν υποκαθιστούν τον εκπαιδευτικό, ούτε μειώνουν τον ρόλο του. Αντίθετα, παρέχουν περισσότερο χρόνο προσωπικής επαφής δασκάλου – μαθητή και συνεργατικής διδασκαλίας και μετατρέπουν τον εκπαιδευτικό από εισηγητή σε διοργανωτή και διευκολυντή της μάθησης.

Βιβλιογραφία

- Baxevas, K. & Papadakis, S. (2019). Fliperentiation: Technologika Ypostirizomeni Anestrammeni taxi me Diaforopoiimeni didaskalia. Sto G. Koutromanos, L. Galani (epim.), Praktika Ergasion 6ou Panelliniou Synedriou *Entaxi kai Chrisi ton TPE stin Ekpaideftiki Diadikasia*. 204-215. Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis, EKPA.
- Estes, M. D., Ingram, R., & Liu, J. C. (2014). A review of flipped classroom research, practice and technologies. *International HETL Review*, 4(6).
- Gariou, A., Manousou, E., Arlapanos, G., & Spanaka, A. (2015). Dierevnisi tis efarmogis tou montelou tis «anestrammenis taxis» os sympliromatiki methodo ex apostaseos ekpaidefsis sti defterovathmia ekpaidefsi – Erevna drasis. *Diethnes Synedrio gia tin Anoikti & ex Apostaseos Ekpaidefsi*, 138-155.
- Hansch, A., Hillers, L., McConachie, K., Newman, Ch., Schildhauer, Th., Schmidt, Ph. (2015). *Video and Online Learning: Critical Reflections and Findings from the Field*. Institut Fur Internet Und Gesellschaft. Anaktithike stis 20/10/2025 apo: <file:///C:/Users/danii/Downloads/SSRN-id2577882.pdf>
- Kolb, D. A., (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Makrodimos, N. (2016). *Scholiki ex Apostaseos Ekpaidefsi: Ylopoiisi enos montelou anestrammenis taxis sto Dimotiko Scholeio*. (Diplomatiki ergasia). Elliniko Anoikto Panepistimio, Patra. Anaktithike stis 20/10/2025 apo: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/32228>
- Mouzakis, Ch., Danochristou, P., & Koutromanos, G., (2021). I Anestrammeni Taxi sti Scholiki Ex Apostaseos Ekpaidefsi: Mia Anaskopisi tis Diethnous Empeirias. Anoikti Ekpaidefsi. *To periodiko gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi kai tin Ekpaideftiki Technologia*, 17(1), 38-57. Anaktithike stis 20/10/2025 apo: <https://doi.org/10.12681/jode.25451>
- Rummel, E. (2008). Constructing cognition. *American Scientist*, 96(1), pp. 80-82.

Slemmons, K., Anyanwu, K., Hames, J., Grabski, D., Mlsna, J., Simkins, E., & Cook, P. (2018). The Impact of Video Length on Learning in a Middle-Level Flipped Science Setting: Implications for Diversity Inclusion. *Journal of Science Education and Technology*. Volume 27, Number 5, 2018. ISSN 1059-0145.

UNESCO (2019). *ICT Competency Framework for Teachers*. Anaktithike stis 20/10/2025 apo: <https://www.unesco.org/en/digital-competencies-skills>

Vygotsky, L. (1997). *Nous stin Koinonia* (Epim. S. Vosniadou). Athina: Gutenberg.

Σχέδια διδασκαλίας με βάση τις θεωρίες του αυτοπροσδιορισμού και των κινήτρων. Η διαλεκτική προσέγγιση ως σύνδεσμος των θεωριών.

Αυγουστής Μιχάλης, Δάσκαλος Ε.Α.Ε., Μ.Εδ. στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Μ.Εδ. στις Επιστήμες της Αγωγής

Περίληψη

Μέσα από παραδείγματα διδασκαλίας που βασίζονται στις θεωρίες του αυτοπροσδιορισμού και των κινήτρων, γίνεται μια προσπάθεια να αναδειχθεί η αξία των ευρημάτων της ψυχολογικής έρευνας για την παιδαγωγική πρακτική. Αναλύεται επίσης η σημασία μιας διαλεκτικής προσέγγισης, η οποία μπορεί να βοηθήσει τόσο στη σύνδεση των ψυχολογικών θεωριών, όσο και στην επικοινωνία ανάμεσα στην ψυχολογική έρευνα και στην παιδαγωγική επιστήμη.

Λέξεις-Κλειδιά: ψυχολογική έρευνα, παιδαγωγική πράξη, διαλεκτική προσέγγιση

Avgoustis Michail, Primary School Teacher, M.Ed in Special Education, M.Ed. in Educational Sciences

Abstract

Through teaching examples based on theories of self-determination and motivation, an attempt is made to highlight the value of psychological research findings for pedagogical practice. The importance of a dialectical approach is also analyzed, which can help both in the connection of psychological theories and in the communication between psychological research and pedagogical science. Keywords: psychological research, pedagogical practice, dialectical approach

Η συμβολή της ψυχολογικής έρευνας στην παιδαγωγική πράξη

Τα τελευταία χρόνια η ψυχολογική έρευνα έχει επεκταθεί σε πολλαπλά πεδία προσφέροντας περισσότερα στοιχεία σε ό,τι αφορά την ανθρώπινη συμπεριφορά και τους τρόπους προσέγγισης και απόκτησης της γνώσης. Οι προσπάθειες αυτές έχουν επεκταθεί πέρα από την απλή παρατήρηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, στην αξιολόγηση και κατανόηση των ψυχολογικών διεργασιών και των αποτελεσμάτων τους, τα οποία μας επιτρέπουν να κατανοήσουμε καλύτερα τη λειτουργία της σκέψης, της συμπεριφοράς και των αντιδράσεων του ανθρώπου στις καθημερινές καταστάσεις (Vosniadou, 2005). Προκύπτουν ολοένα και περισσότερα δεδομένα, όχι μόνο για την ανθρώπινη συμπεριφορά αλλά και τη διαδικασία της μάθησης, δίνοντας στοιχεία για τους τρόπους με τους οποίους ο άνθρωπος μπορεί να διαχειριστεί τις εισερχόμενες πληροφορίες, πώς αξιοποιεί τις προηγούμενες εμπειρίες του για να προσεγγίσει τη νέα γνώση, πώς δημιουργεί τις κατάλληλες νοητικές αναπαραστάσεις, ποια είναι η επίδραση της γλώσσας σε συνθήκες κοινωνικής συναλλαγής, πώς επηρεάζεται από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, ώστε μέσα από τις παραπάνω διαδικασίες να μπορέσει να αποκτήσει νέα γνώση

και δεξιότητες. Η συνεισφορά της ψυχολογικής έρευνας ωστόσο, δεν αφορά μόνο την απόκτηση της γνώσης αλλά και όλες εκείνες τις παραμέτρους οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τη διαδικασία της μάθησης. Μπορεί να προσφέρει θεωρίες και νέες ιδέες σχετικά με τις γνωστικές ικανότητες, τη διαδικασία της μάθησης και τη διδασκαλία, και να συνεισφέρει στην προσπάθεια για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε παγκόσμια κλίμακα. (Malikiosi-Loizou, 2011).

Σε πολλές περιπτώσεις ωστόσο υπάρχει δυσκολία μεταφοράς της γνώσης από την έρευνα της ψυχολογίας στην παιδαγωγική πράξη. Οι αντιστάσεις από την πλευρά της παιδαγωγικής είναι οι εδραιωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όσο και των φορέων της εκπαίδευσης, οι οποίες σε αρκετές περιπτώσεις προκαλούν εμπόδια στις αλλαγές και στην εφαρμογή νέων πρακτικών (Norwich, 2000). Ωστόσο η δυσκολία μεταφοράς των ευρημάτων της ψυχολογίας στην παιδαγωγική πρακτική δεν οφείλεται μόνο από τις αντιδράσεις από την πλευρά της παιδαγωγικής. Σε πολλές περιπτώσεις η επιστήμη της ψυχολογικής έρευνας, δείχνει σημεία κατακερματισμού με τις διαφορετικές ψυχολογικές θεωρίες να προτείνουν η κάθε μία το δικό της μοντέλο εφαρμογής για τη διαδικασία της μάθησης και την εδραίωση της γνώσης. Ένα παράδειγμα που δείχνει την αδυναμία σύγκλισης σε έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας, είναι η εφαρμογή των προτάσεων στην εκπαιδευτική πρακτική, οι οποίες προέρχονται από τις θεωρίες του Piaget και του Vygotsky. Η κάθε μία άποψη αντιλαμβάνεται την οικοδόμηση της γνώσης από μια διαφορετική οπτική γωνία. Κατά τον Piaget η διαδικασία της ανάπτυξης ακολουθεί μια συγκεκριμένη σειρά από στάδια στα οποία πρέπει να φτάσει το παιδί μέσα από διαδικασίες αποκαλυπτικής μάθησης, πειραματισμού και γνωστικής σύγκρουσης ανάμεσα στις προηγούμενες αντιλήψεις και σε όσα καλείται να μάθει τα οποία σε αρκετές περιπτώσεις έρχονται σε αντίθεση σε όσα γνώριζε έως τώρα. Ο Piaget υποστηρίζει ότι ο τρόπος που μαθαίνει κάποιος είναι εσωτερική υπόθεση η οποία είναι αλληλένδετη με τα αναπτυξιακά στάδια του παιδιού. Ο Vygotsky από την άλλη πλευρά δίνει έμφαση στην επίδραση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης η οποία είναι σημαντική για την ανάπτυξη του παιδιού. Σημαντικό ρόλο στη θεωρία του έχει η συνεισφορά της γλώσσας σε συνθήκες αλληλεπίδρασης, η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο να αποκτηθεί η γνώση και να αναπτυχθεί το παιδί μέσα στο περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει (Shayer, 1997).

Αυτοπροσδιορισμός, κίνητρα και μαθησιακή διαδικασία

Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού μπορεί να βοηθήσει να κατανοηθούν καλύτερα οι παράγοντες που παρακινούν το άτομο να δραστηριοποιηθεί με βάση τα ενδιαφέροντά του, ανεξάρτητα από τις επιρροές του περιβάλλοντος. Ο αυτοπροσδιορισμός βασίζεται αρκετά στα εσωτερικά κίνητρα τα οποία δημιουργούν μια αυτό-οργανωμένη κατάσταση όπου το άτομο προσπαθεί να οργανώσει τις ενέργειές του και να λειτουργήσει μέσα στο περιβάλλον με τέτοιον τρόπο, ώστε να είναι αποτελεσματικό και συγχρόνως ικανοποιημένο από τις επιλογές του. Ο αυτοπροσδιορισμός ορίζεται ως μια φυσική τάση κάθε ανθρώπου να αυτονομηθεί, με σκοπό να μπορέσει να ελέγχει τη ζωή του και τις ενέργειές του χωρίς να επηρεάζεται από εξωγενείς παραμέτρους (Wehmeyer, &

Mithaug, 2006). Αν και ο αυτοπροσδιορισμός δεν είναι τελείως ανεξάρτητος από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, φαίνεται ότι οι άνθρωποι που καταφέρνουν να έχουν ένα υψηλό επίπεδο αυτοπροσδιορισμού, μπορούν και ελέγχουν καλύτερα τις επιλογές τους και τις δράσεις τους. Η θεωρητική προσέγγιση του Deci και των συνεργατών του προσδίδει κυρίαρχο ρόλο των εγγενών κινήτρων στον αυτοπροσδιορισμό. Προεκτείνοντας τη θεωρία στην εκπαιδευτική πράξη ο Deci εστίασε στη δημιουργία κινήτρων για μάθηση, τα οποία κατευθύνονται κατά κύριο λόγο από μια εσωτερική ανάγκη του ατόμου να αυτοπροσδιοριστεί και λιγότερο σε εξωτερικά κίνητρα και απολαβές. Στην μελέτη για κατανόηση των παραγόντων που παρακινούν ένα άτομο να εμπλακεί ενεργά σε μια δραστηριότητα, η θεωρία της ανάγκης για επίτευξη του Atkinson, μπορεί να δώσει μια πιο ολοκληρωμένη απάντηση. Η συγκεκριμένη θεωρία εστιάζει στη διάκριση μεταξύ της προσέγγισης της επιτυχίας και στην προσπάθεια για αποφυγή της αποτυχίας, δείχνει πως η επίτευξη προέρχεται από τη συναισθηματική σύγκρουση ανάμεσα στην προσπάθεια για επιτυχία και τον φόβο για την αποτυχία. Γίνεται έτσι πιο κατανοητό για ποιο λόγο κάποια άτομα εμπλέκονται πιο ενεργά και με πιο ενθουσιώδη τρόπο στην προσπάθεια για κατάκτηση της γνώσης και κάποια άλλα προτιμούν εργασίες και δραστηριότητες πιο εύκολες προκειμένου να έχουν μικρότερες πιθανότητες αποτυχίας (Covington, Mueller, 2001). Προσαρμόζοντας την παραπάνω θεωρία στο επίπεδο της τάξης, οι μαθητές που είναι περισσότερο εστιασμένοι στην επιτυχία, νοηματοδοτούν την επιτυχία ως προσπάθεια να γίνει κάποιος όσο καλύτερος μπορεί, επιλέγοντας και πετυχαίνοντας στόχους οι οποίοι έχουν αξία και προσωπικό νόημα, ανεξάρτητα από το τι κάνουν οι υπόλοιποι μαθητές. Από την άλλη μεριά οι μαθητές που ανήκουν στην κατηγορία «της αποφυγής», ορίζουν την επιτυχία και κατά επέκταση της αυτοαξία τους συγκρίνοντας τον εαυτό τους με τους υπόλοιπους μαθητές, συνηθίζουν να θέτουν αρκετά υψηλούς στόχους, οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι δυνατό να τους επιτύχουν μια και είναι δύσκολοι για όλους τους μαθητές. Ανάμεσα στα κίνητρα και στον αυτοπροσδιορισμό υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση καθώς η επιτυχία ανατροφοδοτεί με θετικό τρόπο τον αυτοπροσδιορισμό, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση του ατόμου, η οποία με τη σειρά της δημιουργεί νέα κίνητρα (Covington, Mueller, 2001). Σε αυτήν την κατεύθυνση, ο εκπαιδευτικός της τάξης μπορεί να ενισχύσει με θετικό τρόπο τους μαθητές να βελτιώσουν τον αυτοπροσδιορισμό τους, με το να τους προσανατολίζει σε δράσεις που αποσκοπούν στην επίτευξη του στόχου που θέτουν στοχεύοντας στην επιτυχία αντί στην αποφυγή. Η στάση του εκπαιδευτικού είναι σημαντική έχοντας μακροχρόνια επίδραση στους μαθητές, κυρίως όσους αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες οι οποίοι στις περισσότερες περιπτώσεις αισθάνονται μειονεκτικά σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους μια και βιώνουν συχνότερα την αποτυχία, παρά τις προσπάθειες που καταβάλλουν (Brooks, 2001).

Κάνοντας μια περαιτέρω ανάλυση των παραπάνω αναφορών σχετικά με τον αυτοπροσδιορισμό και τα κίνητρα φαίνεται ότι η διαδικασία του αυτοπροσδιορισμού που δανείζεται στοιχεία από τη θεωρία του Piaget, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί εσωτερική υπόθεση, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι είναι απαλλαγμένη από εξωτερικούς παράγοντες. Η δημιουργία κινήτρων σχετίζεται περισσότερο με τον Vygotsky, μια και ο τελικός στόχος είναι η δημιουργία εσωτερικών κινήτρων, τα οποία δημιουργούνται από

την αλληλεπίδραση του μαθητή με τους άλλους (συμμαθητές, δάσκαλος) και την επίδραση που έχουν σε κάθε μαθητή οι εξωτερικοί ενισχυτές. Μια διαλεκτική προσέγγιση ανάμεσα στις δύο θεωρίες μπορεί να δώσει καλύτερες λύσεις εφαρμογής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εξάλλου η ίδια η φύση της εκπαιδευτικής πράξης, οφείλει να είναι διαλεκτική προκειμένου να έχει επιτυχημένη εφαρμογή, καθώς μπορεί να χρησιμοποιήσει στοιχεία από διαφορετικές προσεγγίσεις. Παρακάτω θα παρουσιαστούν δύο παραδείγματα που δείχνουν ότι τα ευρήματα από την ψυχολογική έρευνα μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία προκειμένου να γίνει πιο αποδοτική για τους μαθητές. Αφορούν σχέδια μαθήματος τα οποία χρησιμοποιούν στοιχεία και από τις δύο θεωρίες που αναλύθηκαν πιο πάνω και οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σχέδιο διδασκαλίας με χρήση του μαθησιακού μοντέλου για τον αυτοπροσδιορισμό

Το εκπαιδευτικό μοντέλο ενίσχυσης του αυτοπροσδιορισμού βασίζεται σε συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού όπως η αυτορυθμιζόμενη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, η λήψη αποφάσεων και εμπεριέχει μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Η εφαρμογή του βασίζεται σε τρεις φάσεις όπου ο μαθητής έχει να λύσει ένα βασικό πρόβλημα κάθε φορά, με την υποβοήθηση ερωτήσεων για την καλύτερη οργάνωση και αλληλουχία των δράσεων. Τα παιδιά μαθαίνουν να θέτουν στόχους, να τους αναλύουν, να οργανώνουν τη στρατηγική τους για να τους πετύχουν, να παρακάμπτουν τα εμπόδια, να αναπροσαρμόζουν τις ενέργειες, να αξιολογούν το αποτέλεσμα, ώστε να καταλήξουν σε μια πραγματικότητα στην οποία ικανοποιούνται οι ανάγκες και τα συμφέροντά τους. Το μοντέλο περιλαμβάνει στοιχεία από γνωστικό συμπεριφορισμό, ιδίως στις δύο πρώτες φάσεις, με υποβοήθηση του εκπαιδευτικού σε για την υπενθύμιση των βημάτων και στην τρίτη φάση περιλαμβάνει στοιχεία εποικοδομητικής προσέγγισης, με αυτοαξιολόγηση και αναπροσαρμογές των αρχικών αντιλήψεων σε νέες γνώσεις (Wehmeyer, Mithaug, 2006).

Κατά την **πρώτη φάση** του μοντέλου, (θέτοντας στόχο) η βασική ερώτηση είναι: **Ποιος είναι ο στόχος μου;** Οι μαθητές εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με το τι πρέπει να μάθουν σε αυτήν την ενότητα, να διερευνήσουν τι ξέρουν, αν αυτό που γνωρίζουν έως τώρα είναι σωστό και αν όχι, γιατί να το αλλάξουν και πώς; Οι προηγούμενες αντιλήψεις που έχουν οι μαθητές έχουν σημαντική αξία, γιατί επηρεάζουν τον τρόπο και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να προσεγγίσουν τη γνώση, βοηθούν τον εκπαιδευτικό να καταλάβει τις δυσκολίες των μαθητών και να οργανώσει τη διδασκαλία του. Ο μαθητής χρειάζεται ένα πειστικό λόγο για να αλλάξει τις αντιλήψεις του, να δει ότι του προσφέρουν κάτι καλύτερο από τις προηγούμενες σε ό,τι αφορά την καθημερινότητά του (Cakir, 2008).

Κατά την **δεύτερη φάση** του μοντέλου (ανάληψη δράσης), η βασική ερώτηση είναι: **Ποιο είναι το σχέδιό μου;** Οι υποβοηθητικές ερωτήσεις που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο μαθητής σε αυτήν τη φάση είναι: τι χρειάζεται να κάνω για να μάθω όσα δε γνωρίζω,

τι με δυσκολεύει να κάνω μια δραστηριότητα, τι πρέπει να κάνω για να μειώσω τα εμπόδια που έχω, πώς θα οργανώσω την πορεία των δραστηριοτήτων μου; Ενθαρρύνεται η επικοινωνία του μαθητή τόσο με τον εκπαιδευτικό, όσο και με τους συμμαθητές, η οποία ωστόσο βοηθά στην ανάπτυξη του συλλογισμού του κάθε μαθητή ξεχωριστά για να μπορέσει να ξέρει και να αναγνωρίζει τι μαθαίνει, οπότε η κατασκευή του συλλογισμού γίνεται ατομική υπόθεση (Cakir, 2008). Βασικό βήμα σε αυτήν την φάση θεωρείται ο καθορισμός των βημάτων που θα ακολουθήσει ο μαθητής, ποια δραστηριότητα θα κάνει πρώτη, τι θα ακολουθήσει, κ.α.

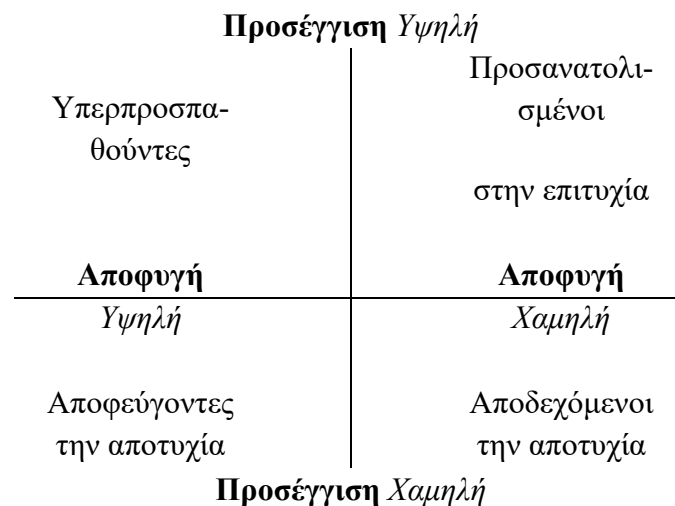
Η **τρίτη φάση** του μοντέλου (προσαρμογή του στόχου ή του σχεδίου), αφορά την αξιολόγηση από το μαθητή της όλης πορείας και εξέταση της επίτευξης του αρχικού στόχου. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές με βοηθητικές ερωτήσεις ώστε να αναπτύξουν στρατηγικές αυτοαξιολόγησης, να μπορούν δηλαδή να εξετάζουν αν τα όσα έμαθαν εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες που έθεσαν στην αρχή, να εξετάσουν αν οι προηγούμενες αντιλήψεις που είχαν άλλαξαν και αν προστέθηκε νέα γνώση σε ό,τι ήξεραν. Τα παραπάνω καταγράφονται και ελέγχονται από κάθε μαθητή, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση του αφού βλέπει ότι η προσπάθειά του οδήγησε σε νέα γνώση η οποία έχει κάποια χρηστική αξία στην καθημερινότητά του.

Το μοντέλο εμπεριέχει αρκετά στοιχεία από τη θεωρία του Piaget, αφού οι μαθητές πρέπει να έχουν κάποιο προηγούμενο επίπεδο γνώσεων για να μπορέσουν να διαχειριστούν τις πληροφορίες του μαθήματος, η γνώση αποκτιέται μέσα από έρευνα και πειραματισμό από τα ίδια τα παιδιά, υπάρχει γνωστική σύγκρουση μεταξύ αυτών που ήδη γνωρίζουν και σε αυτά που μαθαίνουν. Χρησιμοποιούνται επίσης στοιχεία από τον Vygotsky, στην αλληλεπίδραση του μαθητή με το δάσκαλο και τους συμμαθητές του. Η παραπάνω προσέγγιση ξεφεύγει από τα στενά πλαίσια της παραδοσιακής διδασκαλίας και δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να μαθαίνουν καλύτερα με σχεδιασμένες στρατηγικές και οδηγίες που παρέχουν την ευκαιρία για αναδόμηση της γνώσης, σε ένα χώρο όπου μπορούν να πειραματιστούν και να δουν ότι το περιβάλλον γύρω τους είναι συναρπαστικό (Cakir, 2008). Η διαλεκτική προσέγγιση είναι παρούσα σε όλη τη διάρκεια των τριών φάσεων καθώς βασίζεται στη αναπροσαρμογή των αντιλήψεων, των στόχων και των δράσεων οι οποίες προκύπτουν από τις αντιθέσεις που αναδύονται και έχουν σχέση τόσο με τις ιδέες των παιδιών όσο και με τις εξελισσόμενες δραστηριότητες που πρέπει να τροποποιηθούν για να φτάσει το παιδί στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Σχέδιο διδασκαλίας λαμβάνοντας υπόψη το τετραπολικό μοντέλο της θεωρίας ανάγκης για επίτευξη

Το μοντέλο βασίζεται στην αρχική υπόθεση του Atkinson ότι οι τάσεις προσέγγισης και αποφυγής είναι δύο ανεξάρτητες αν και συνεχώς μεταβαλλόμενες διαστάσεις στις οποίες τα άτομα μπορούν να τοποθετηθούν όχι μόνο ψηλά ή χαμηλά σε σχέση με μια δεδομένη διάταξη -προσέγγισης ή αποφυγής- αλλά και να χαρακτηριστούν σχετικά με το πόσο επηρεάζονται ταυτόχρονα και από τις δύο τάσεις. Δημιουργούνται έτσι τέσσερις βασικές κατηγορίες μαθητών, οι οποίες διαφέρουν στα χαρακτηριστικά των

κινήτρων που δημιουργούν, (όπως φαίνεται και στο σχήμα 1) και επιτρέπουν τη μελέτη ενός πλουσιότερου δικτύου σχέσεων των ατόμων ανάμεσα σε εσωτερικές διαδικασίες και διαδικασίες αποφυγής, φανερώνοντας ότι η μεταξύ ανάμεσα στους εσωτερικούς στόχους και στους στόχους αποφυγής καθώς και στις ανταμοιβές που τους συντηρούν αντίστοιχα, ποικίλει ανάλογα με τις προδιαθέσεις των κινήτρων των μαθητών (η προσπάθεια για παράδειγμα για καλούς βαθμούς και το ενδιαφέρον για εκμάθηση δεν αποτελούν πάντοτε ασύμβατους στόχους.) (Covington & Mueller, 2001).



*Σχ.1. Τετραπολικό μοντέλο της ανάγκης για επί-
τευξη.*

Οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στην επιτυχία (Success-Oriental Students) φαίνεται να είναι η ομάδα που έχει επιτύχει υψηλότερο βαθμό αυτοπροσδιορισμού και ωφελείται από την προσδοκία ότι η προσπάθειά τους ανταμείβεται. Οι μαθητές αυτοί χωρίς να μειώνουν την αξία της μελέτης σε κάτι που τους ενδιαφέρει, εργάζονται περισσότερο ξέροντας ότι έχουν κάποιο εξωτερικό κίνητρο και φαίνεται ότι αυτό λειτουργεί συμπληρωματικά και όχι ανταγωνιστικά με τα εσωτερικά κίνητρα. Η ομάδα των μαθητών που χαρακτηρίζεται από υπερπροσπάθεια (Overstrivers) οδηγείται από δύο τάσεις, την επιθυμία για επιτυχία και το φόβο για αποτυχία, βασίζοντας την επιτυχία τους στην προσπάθεια να αποφύγουν τα λάθη και την αποτυχία. Δημιουργείται έτσι ένας συνεχόμενος κύκλος που τους ωθεί συνεχώς προς τη μεγαλύτερη προσπάθεια. Για τους μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στην αποφυγή της αποτυχίας (Failure-Avoiding Students), ο φόβος της αποτυχίας επισκιάζει τα εσωτερικά κίνητρα και σε αρκετές περιπτώσεις τα αρνητικά αισθήματα τα οποία μπορεί να προέρχονται από εξωτερικούς παράγοντες (όπως π.χ. η βαθμολογία), μειώνουν το ενδιαφέρον για προσπάθεια και μελέτη. Η πιο δύσκολη περίπτωση φαίνεται να είναι οι μαθητές που έχουν αποδεχθεί την αποτυχία (Failure-Accepting Students), οι οποίοι επηρεάζονται από την απουσία θεσμοθέτησης στόχου και από τάσεις αποφυγής και έχουν χάσει το ενδιαφέρον τους από τις επαναλαμβανόμενες αποτυχίες αδιαφορώντας για την επιβράβευση. Αυτό που μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές είναι να βρίσκονται έξω από τον ανταγωνισμό με τους υπόλοιπους (Covington & Mueller, 2001). Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω παρατηρήσεις χρειάζεται να παρέχεται στους μαθητές ποικιλία επιλογών σε

σχέση με τις ανταμοιβές που θα δράσουν υποβοηθητικά στη διδασκαλία προκειμένου να καλυφθούν οι διαφορετικές ανάγκες που έχει κάθε ομάδα. Αυτές οι ανταμοιβές μπορεί να είναι η ικανοποίηση του να μοιραστούν οι μαθητές τα αποτελέσματα της εργασίας τους με άλλους ή να τους εξηγήσουν με τρόπο πιο βαθύ και προσωπικό το γιατί αυτό που έμαθαν ήταν σημαντικό για αυτούς. Πρόκειται για ισχυρά κίνητρα και αν και φυσιολογικά θα κατατάσσονταν ως εξωτερικά βάσει κάποιων ορισμών, ενισχύουν προφανέστατα την αναζήτηση της αυτογνωσίας και την έκφραση της προσωπικής δημιουργικότητας.

Οι στόχοι που αφορούν τα κίνητρα είναι: οι μαθητές να αισθάνονται άνετα στο περιβάλλον της τάξης, να έχουν αίσθηση αυτονομίας και αυτοδιάθεσης, να αισθάνονται υπεύθυνοι για κάτι (αρμοδιότητα), μέσα από τη διαμόρφωση του προγράμματος ώστε όλοι οι μαθητές να διοχετεύσουν την ενεργητικότητα τους μέσα σε ένα περιβάλλον που θα προάγει και θα αναπτύσσει τις ικανότητες τους (Peci & Fluste, στο Brooks, 2001). Γίνεται προσπάθεια να δημιουργηθούν και να ενισχυθούν τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών σε συνδυασμό με κάποιες βοηθητικές εξωτερικές αμοιβές όπως ο έπαινος και η μείωση των παραγόντων που μπορεί να οδηγήσει τους. Η φάση της αφόρμησης η οποία διερευνά τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις των μαθητών, λειτουργεί ως η «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» την οποία έχει περιγράψει ο Vygotsky όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να δει τις γνώσεις που έχουν οι μαθητές του, μέχρι πού μπορεί να φτάσει ο καθένας, προκειμένου να δημιουργήσει τις απαραίτητες «σκαλωσιές» που θα προωθήσουν την περαιτέρω ανάπτυξη. Οι μαθητές που θεωρούνται ότι ανήκουν στην ομάδα της «αποδοχής της αποτυχίας-Failure-Accepting Students» καλό είναι να ενταχθούν σε ομάδες με άλλους μαθητές οι οποίοι μπορούν να παρακινήσουν την ομάδα σε πιο θετικούς προσανατολισμούς (Shayer, 1997).

Οι μαθητές παροτρύνονται σε δυάδες ή μεγαλύτερες ομάδες να χρησιμοποιήσουν υλικά και να πειραματιστούν, ανάλογα με το διδακτικό αντικείμενο. Ο εκπαιδευτικός προσφέρει την κατάλληλη παρώθηση στους μαθητές κατά την εκτέλεση των εργασιών, διαχειρίζεται τα λάθη των μαθητών η οποία χρησιμοποιείται ως ευκαιρία για βελτίωση (Brooks 2001). Σημαντικό ρόλο εδώ διαδραματίζει η αλληλεπίδραση των μαθητών, η ανταλλαγή των αποτελεσμάτων καθώς και η διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού σε περιπτώσεις όπου πρέπει να επεξηγηθούν ή να επαναληφθούν με πιο σωστό τρόπο τα βήματα για την επιτυχή εκτέλεση των δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με τον Vygotsky η ανάπτυξη πρώτα λαμβάνει χώρα σε κοινωνικό περιβάλλον και στη συνέχεια εσωτερικοποιείται από το παιδί ως ψυχολογική διεργασία (Shayer, 1997). Παρωθούνται επίσης οι μαθητές να μοιραστούν τις εμπειρίες τους στην ομάδα και να λειτουργήσουν ως «μέντορες» για όσους δεν έχουν ολοκληρώσει τις δραστηριότητες, σε μια προσπάθεια να λειτουργήσει αυτό ως ένα κίνητρο (το οποίο μπορούμε να το θεωρήσουμε ως εξωτερική ανταμοιβή αφού δίνεται αξία στον μαθητή μια και θεωρείται ικανός να μεταδώσει και στους άλλους την εμπειρία του), ενισχύοντας επιπλέον την αυτοεικόνα του δημιουργώντας έτσι εσωτερικά κίνητρα και βελτίωση του αυτοπροσδιορισμού (Covington, Mueller, 2001). Σημαντικό ρόλο έχει ο τρόπος προσέγγισης και το εκπαιδευτικό στυλ του δασκάλου προκειμένου να ωθήσει τους μαθητές στην αλλαγή και

στην επιτυχία. Η διαλεκτική και σε αυτό το διδακτικό παράδειγμα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο αφού βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην αλληλεπίδραση του μαθητή τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και με τους συμμαθητές του και συμβάλει στον συγκερασμό των αντιθέσεων και τον επαναπροσδιορισμό των αντιλήψεων των μαθητών.

Συμπεράσματα

Η συμβολή της ψυχολογικής έρευνας στην παιδαγωγική πράξη είναι σημαντική καθώς δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν μέθοδοι και πρακτικές που βοηθούν τους μαθητές να διερευνήσουν και να κατακτήσουν τη γνώση πιο εύκολα και με δημιουργικούς τρόπους. Σε αρκετές περιπτώσεις ωστόσο υπάρχουν ακόμα δυσκολίες στην επικοινωνία ανάμεσα στα δύο επιστημονικά πεδία, οι οποίες χρειάζεται να ξεπεραστούν. Με τα παραδείγματα που παρουσιάστηκαν στην παρούσα εργασία, φαίνεται ότι υπάρχουν οφέλη της εφαρμογής των αποτελεσμάτων της ψυχολογίας στην παιδαγωγική πράξη, καθώς η διδασκαλία με αυτόν τον τρόπο ξεφεύγει από τον παραδοσιακό τρόπο και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αυτενεργήσουν και να εμπλακούν περισσότερο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Η διαλεκτική προσέγγιση μπορεί να βοηθήσει τόσο στη συνεργασία μεταξύ ψυχολογίας και παιδαγωγικής, όσο και ανάμεσα στις διαφορετικές ψυχολογικές θεωρίες σχετικά με τον τρόπο που μπορούν να βοηθήσουν στη διαδικασία της διδασκαλίας και στην κατάκτηση της γνώσης. Ένας κύριος παράγοντας θεωρείται ο δάσκαλος, σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζει τις καινούριες προκλήσεις και στο κατά πόσο μπορεί να προσαρμοστεί και να γίνει πιο ευέλικτος στις προσεγγίσεις του ώστε να είναι πιο αποτελεσματικός στην εργασία του. Τα παραπάνω εφόδια επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να κατανοήσει καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών του και να χρησιμοποιήσει περισσότερες εναλλακτικές μεθόδους στη διδασκαλία του (Cakir, 2008).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Brooks, R. (2001). *Fostering Motivation, Hope and Resilience in Children with Learning Disorders*. Annals of Dyslexia. Vol. 51. International Dyslexia Association.
- Cakir, M. (2008). *Constuctivist Approaches to Learning in Science and Their Implications for Science Pedagogy: A Literature Review*. International Journal of Environmental and Science Education. Vol. 3. No4 October 2008. p.p. 193-206.
- Covington, M., Mueller, K. (2001). *Intrinsic Versus Extrinsic Motivation: An Approach/Avoidance Reformulation*. Educational Psychology Review, Vol. 13, No2, 2001. p.p. 157-176.
- Deci E. & Ryan R. (2000). *The what and why of goal pursuits. Human needs and the self-determination of behavior*. Psychological inquiry. 11, 227-268.

- Malikiosi-Loizou, M. (2011). *Eisagogi stin Psychologia tis Ekpaidefsis*. Hellenic Journal of Psychology, Vol. 8 (2011), pp. 266-288
- Norwich (2000). *A special relationship*. Education and Psychology in Interaction: Working with Uncertainty in Interconnected Fields. Routledge. London.
- Shayer, M. (1997). *Piaget and Vygotsky. A necessary marriage for effective educational intervention*. Στο Smith, L. Dockell, J. & Tomlinson, P. (eds). *Piaget, Vygotsky and Beyond*. Future issues for developmental psychology and education. London & New York Routledge, p.p. 36-59.
- Sylva, K. (1997). *Psychological theory that works in the classroom*. Smith, L. Dockell, J. & Tomlinson, P. (eds). *Piaget, Vygotsky and Beyond*. Future issues for developmental psychology and education. London & New York Routledge, p.p. 60-64.
- Tompson, A. Valladares, L. (2011). *Diferrentiated instruction in an elementary school classroom*. The paper prepared for EDUC 596 In Partial fulfillment of the Requirements for the Degree, Master of Education.
- Tomlinson, C., Brighton C., Hertberg, H., Callahan, C, Moon, T., Brimijoin, K. Conover, L., & Reynolds, T. (2003). *Differentiating Instruction in response to Student Readiness, Interest and Learning Profile in Academically Diverse Classroom. A Review of Literature*. Journal of the Education of the Gifted. Vol. 27. No2/3. p.p. 119-145.
- Wehmeyer, M. Mithaug, D. (2006). *Self determination, casual agency and mental retardation*. Στο Switsky N.H. (eds). *International Review of Research in Mental Retardation: Mental retardation, personality and motivational systems* (Vol 31, p.p. 31-71)
- Vosniadou, S. (2005). *Eisagogi stin Psychologia*. Tomos A, Ekdoseis Gutenberg.
- Wozniak, R. H. (1999). *A dialectical paradigm for psychological research: implications drawn from the history of psychology in the Soviet Union*. In: P. Lloyd & C. Fernyhough et al. (Eds). (1999). *Lev Vygotsky: Critical Assessments: Vygotsky's Theory* (Vol. 1, pp. 223-260). New York: Routledge.

Παιγνιδοποίηση στην Εκπαίδευση: Θεωρητικό Πλαίσιο και Αξιολόγηση Σχεδιαστικών Προτάσεων

Κίργινας Σωτήριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει την έννοια και την εφαρμογή της παιγνιδοποίησης (gamification) στην εκπαιδευτική διαδικασία, με βάση την ανάλυση παιγνιδοποιημένων εκπαιδευτικών διαδικασιών που δημιουργήθηκαν από φοιτητές μεταπτυχιακού προγράμματος. Στόχος ήταν η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τις παιδαγωγικές δυνατότητες της παιγνιδοποίησης, τις στρατηγικές εφαρμογής της, καθώς και τους περιορισμούς που ανακύπτουν. Το θεωρητικό πλαίσιο βασίστηκε σε σύγχρονες θεωρίες κινήτρων και μάθησης, όπως η Θεωρία Αυτοκαθορισμού και στη διεθνή βιβλιογραφία για τον σχεδιασμό παιγνιδιών στοιχείων. Η μεθοδολογία ήταν ποιοτική, με αξιοποίηση θεματικής ανάλυσης, ώστε να εντοπιστούν νοηματικά μοτίβα μέσα από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η παιγνιδοποίηση μπορεί να ενισχύσει ουσιαστικά την παρακίνηση των μαθητών, να προάγει τη συνεργασία και να προσδώσει νόημα στη μάθηση μέσω αφηγηματικών σεναρίων και συστημάτων επιβράβευσης. Παράλληλα, αναδείχθηκαν προκλήσεις που σχετίζονται με την τεχνολογική υποδομή, την παιδαγωγική προσαρμογή σε διαφορετικά μαθησιακά προφίλ και τον κίνδυνο υπερβολικής έμφασης σε εξωτερικά κίνητρα. Η έρευνα υπογραμμίζει την ανάγκη προσεκτικού σχεδιασμού και συνδυασμού παιγνιδοποίησης με αναστοχαστικές πρακτικές, ώστε να επιτευχθεί ουσιαστική και βιώσιμη μάθηση.

Λέξεις-Κλειδιά: Παιγνιδοποίηση, εκπαιδευτική διαδικασία, παρακίνηση, αναστοχασμός, εκπαιδευτική τεχνολογία

Gamification in Education: Theoretical Framework and Evaluation of Design Proposals

Kirginas Sotirios, Primary Teacher, Dr, Postdoctoral researcher

Abstract

This study explores the concept and application of gamification in the educational process, based on the analysis of digital narratives created by postgraduate students. The aim was to investigate how students perceive the pedagogical potential of gamification, the strategies for its implementation, as well as the challenges that may arise. The theoretical framework was grounded in contemporary motivational and learning theories, such as Self-Determination Theory, and in the international literature on the design of game-based elements. A qualitative methodology was adopted, utilizing thematic analysis to identify meaningful patterns within the students' narratives. The results indicated that gamification can significantly enhance motivation, promote collaboration,

and add meaning to learning through narrative scenarios and reward systems. At the same time, challenges related to technological infrastructure, pedagogical adaptation to diverse learner profiles, and the risk of overemphasizing extrinsic incentives were highlighted. The study emphasizes the necessity of careful instructional design and the integration of reflective practices to ensure meaningful and sustainable learning outcomes.

Key-Words: Gamification, educational process, motivation, reflection, educational technology

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαιδευτική διαδικασία υφίσταται ριζικές μεταβολές, καθώς η ενσωμάτωση ψηφιακών τεχνολογιών και η αναζήτηση καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων αναδεικνύονται ως αναγκαίες συνθήκες για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών και φοιτητών του 21ου αιώνα (Selwyn, 2016). Στο πλαίσιο αυτό, η παιχνιδοποίηση (gamification) έχει καταστεί ένα από τα πλέον ελπιδοφόρα παιδαγωγικά εργαλεία. Ο όρος περιγράφει τη χρήση μηχανισμών, στοιχείων και αρχών του παιχνιδιού σε μη παιγνιώδη περιβάλλοντα, με στόχο την ενίσχυση της συμμετοχής, της παρακίνησης και της μαθησιακής εμπλοκής (Deterding et al., 2011· Kapp, 2012). Δεν πρόκειται απλώς για την εισαγωγή παιχνιδιών στην τάξη, αλλά για μια στρατηγική μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής εμπειρίας, όπου η μάθηση αποκτά διαστάσεις πρόκλησης, επιβράβευσης και προσωπικής εξέλιξης (Hamari, Koivisto & Sarsa, 2014).

Οι ραγδαίες κοινωνικοτεχνολογικές εξελίξεις, όπως η διάδοση του διαδικτύου, η χρήση φορητών συσκευών και η κουλτούρα της άμεσης πρόσβασης σε πληροφορίες, έχουν καταστήσει τους μαθητές περισσότερο εξοικειωμένους με την αλληλεπίδραση που βασίζεται στο παιχνίδι (Gee, 2003). Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική κοινότητα καλείται να αξιοποιήσει αυτά τα βιώματα ώστε να σχεδιάσει εμπειρίες μάθησης που συνδέονται με τα ενδιαφέροντα και τις συνήθειες των εκπαιδευομένων. Η παιχνιδοποίηση μπορεί να προσδώσει στην εκπαιδευτική πράξη χαρακτηριστικά όπως, τα επίπεδα δυσκολίας, τα σενάρια, οι πόντοι, τα σήματα διάκρισης (badges) και η αφήγηση, τα οποία οδηγούν σε πιο ουσιαστική και βιωματική μάθηση (Werbach & Hunter, 2012).

Παράλληλα, η ερευνητική ενασχόληση με την παιχνιδοποίηση παρουσιάζει ολοένα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον, καθώς προσφέρει ένα γόνιμο πεδίο για τη μελέτη της μάθησης μέσα από τον φακό της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής, αλλά και της τεχνολογίας (Landers, 2014). Ιδιαίτερη αξία έχει η διερεύνηση των εμπειριών φοιτητών που συμμετέχουν σε σχετικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, καθώς οι προσωπικές τους εργασίες αποτυπώνουν τόσο τις ευκαιρίες όσο και τις προκλήσεις που αναδύονται (Kalogiannakis & Papadakis, 2019). Η αξιοποίηση τέτοιων δεδομένων μπορεί να προσφέρει πολύτιμα συμπεράσματα για τον τρόπο με τον οποίο η παιχνιδοποίηση επηρεάζει τα κίνητρα, την αυτονομία, τη συνεργασία και τελικά την αποτελεσματικότητα της μάθησης.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην ανάλυση και ερμηνεία παιχνιδοποιημένων διαδικασιών που δημιουργήθηκαν από φοιτητές μεταπτυχιακού προγράμματος. Μέσα από την προσέγγιση αυτή επιχειρείται η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται την έννοια και τις εφαρμογές της παιχνιδοποίησης, καθώς και των παιδαγωγικών δυνατοτήτων που μπορούν να αναδυθούν. Η συμβολή της έρευνας δεν έγκειται μόνο στη θεωρητική εμβάθυνση του πεδίου, αλλά και στη δημιουργική ανάδειξη πρακτικών παραδειγμάτων που μπορούν να εμπνεύσουν μελλοντικές εκπαιδευτικές πρακτικές.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο όρος παιχνιδοποίηση (gamification) εισήχθη στις αρχές της δεκαετίας του 2000 και έγινε ευρέως γνωστός μετά το 2010, όταν ερευνητές όπως οι Deterding, Dixon, Khaled & Nacke (2011) τόνισαν ότι πρόκειται για «τη χρήση στοιχείων σχεδιασμού παιχνιδιών σε μη παιγνιώδη συμφραζόμενα». Η διάκριση της παιχνιδοποίησης από τα «σοβαρά παιχνίδια» (serious games) είναι κρίσιμη: τα δεύτερα είναι ολοκληρωμένα παιχνίδια σχεδιασμένα με διδακτικό σκοπό, ενώ η παιχνιδοποίηση ενσωματώνει αποσπασματικά στοιχεία παιχνιδιών (όπως πόντους, επιβραβεύσεις, αφηγηματικά σενάρια) σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που δεν είναι καθ' αυτό παιχνίδι (Kapp, 2012· Werbach & Hunter, 2012).

Η παιχνιδοποίηση αντλεί ισχυρά θεωρητικά θεμέλια από την ψυχολογία της μάθησης και των κινήτρων:

- Θεωρία Αυτοκαθορισμού (Self-Determination Theory): Οι Deci & Ryan (1985) υποστηρίζουν ότι τα εσωτερικά κίνητρα (intrinsic motivation) ενεργοποιούνται όταν οι άνθρωποι βιώνουν αυτονομία, ικανότητα και κοινωνική συνδεσιμότητα. Η παιχνιδοποίηση μπορεί να ενισχύσει και τα τρία, προσφέροντας επιλογές, ανατροφοδότηση και συνεργατικά περιβάλλοντα (Sailer et al., 2017).
- Συμπεριφοριστικά μοντέλα: Τα συστήματα πόντων, οι πίνακες κατάταξης και οι επιβραβεύσεις αντλούν από την έννοια της ενίσχυσης (Skinner, 1953), προάγοντας συγκεκριμένες συμπεριφορές μέσω θετικών ενισχυτών.
- Κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις: Η μάθηση ως ενεργός κατασκευή νοήματος συνδέεται με αφηγηματικά σενάρια και προκλήσεις που εμπλέκουν τον μαθητή σε διερεύνηση, συνεργασία και επίλυση προβλημάτων (Gee, 2003).

Συνεπώς, η παιχνιδοποίηση δεν αποτελεί μόνο τεχνική προσθήκη «εξωτερικών» κινήτρων, αλλά μπορεί να συνδεθεί με βαθύτερες μαθησιακές θεωρίες που ενισχύουν την αυτορρύθμιση και τη νοηματοδότηση της γνώσης.

Η σχετική βιβλιογραφία έχει καταγράψει ένα σύνολο από χαρακτηριστικά παιχνιδιού που συναντώνται στις εφαρμογές εκπαιδευτικής παιχνιδοποίησης (Werbach & Hunter, 2012· Domínguez et al., 2013):

- Σύστημα επιβράβευσης: πόντοι, badges, επίπεδα, εικονικά αγαθά.
- Ανταγωνισμός και συνεργασία: πίνακες κατάταξης, ομάδες, κοινές αποστολές.
- Πρόκληση και ανατροφοδότηση: σαφείς στόχοι, αυξανόμενη δυσκολία, άμεση ενημέρωση για την πρόοδο.
- Αφήγηση και σενάριο: δημιουργία ενός πλαισίου ιστορίας που προσδίδει νόημα στη δραστηριότητα.
- Εξατομίκευση: δυνατότητα επιλογών, προσαρμογή avatar, ατομικός ρυθμός μάθησης.

Η αποτελεσματική παιχνιδοποίηση προκύπτει από τον συνδυασμό αυτών των στοιχείων με βάση τις ανάγκες και το προφίλ των εκπαιδευομένων.

Η ερευνητική βιβλιογραφία καταγράφει πολλαπλά οφέλη από την εφαρμογή της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση:

- Αύξηση παρακίνησης και δέσμευσης (Hamari et al., 2014· Seaborn & Fels, 2015).
- Βελτίωση επίδοσης και κατανόησης σε μαθήματα STEM, γλώσσας και ανθρωπιστικών επιστημών (Buckley & Doyle, 2016).
- Ενίσχυση συνεργατικών δεξιοτήτων μέσω ομαδικών παιχνιδοποιημένων δραστηριοτήτων (Caponetto, Earp & Ott, 2014).
- Ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού, καθώς οι εκπαιδευόμενοι εξοικειώνονται με εργαλεία ψηφιακής τεχνολογίας σε παιγνιώδες πλαίσιο (Kalogiannakis & Papadakis, 2019).

Παρά τις θετικές διαπιστώσεις, η παιχνιδοποίηση δεν είναι πανάκεια. Ορισμένα όρια και προβληματισμοί περιλαμβάνουν τα εξής:

- Εάν το ενδιαφέρον εστιάζει μόνο σε πόντους ή badges, η μάθηση μπορεί να εκφυλιστεί σε ανταγωνισμό χωρίς ουσιαστικό νόημα (Deci, Koestner & Ryan, 1999).
- Οι εκπαιδευόμενοι δεν ανταποκρίνονται με τον ίδιο τρόπο σε ανταγωνιστικά ή συνεργατικά σχήματα (Bartle, 1996), καθώς διαθέτουν διαφορετικά μαθησιακά προφίλ.
- Η επιτυχία εξαρτάται από το αν οι μηχανισμοί συνδέονται με τους μαθησιακούς στόχους και όχι αν εισάγονται μηχανιστικά (Nicholson, 2015).

Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μεθοδολογία της παρούσας εργασίας στηρίχθηκε σε ποιοτική προσέγγιση με βάση την ανάλυση των προτάσεων παιχνιδοποίησης που παρήχθησαν από φοιτητές μεταπτυχιακού προγράμματος. Οι φοιτητές κλήθηκαν να σχεδιάσουν και να παρουσιάσουν προτάσεις παιχνιδοποίησης για διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και εκπαιδευτικά επίπεδα. Η επιλογή της θεματικής ανάλυσης ως μεθοδολογικής στρατηγικής επιτρέπει

την ανάδειξη μοτίβων και θεματικών κατηγοριών μέσα από την ερμηνεία των προτάσεων. Η διαδικασία ακολούθησε τα βήματα των Braun και Clarke (2006): αρχική εξοικείωση με τα δεδομένα, κωδικοποίηση, αναζήτηση θεματικών κατηγοριών, σύνθεση και ερμηνεία.

Για λόγους δεοντολογίας, διασφαλίστηκε πλήρης ανωνυμία των συμμετεχόντων· οι προτάσεις τους κωδικοποιήθηκαν με αριθμούς και δεν περιλαμβάνουν προσωπικά δεδομένα. Η ανάλυση επικεντρώθηκε όχι μόνο στα παιγνιώδη στοιχεία αλλά και στις παιδαγωγικές προθέσεις, στους προβληματισμούς και στις προσδοκίες που αποτυπώθηκαν.

Το δείγμα περιλάμβανε πέντε διαφορετικές προτάσεις παιχνιδοποίησης που αφορούσαν μαθήματα Ιστορίας, STEM, Διδασκαλίας της γλώσσας, Μυθολογίας και Γεωγραφίας. Η ποικιλία των γνωστικών αντικειμένων και των επιπέδων μάθησης επέτρεψε την αποτύπωση ενός ευρέος φάσματος στρατηγικών και προκλήσεων.

Η αξιοπιστία ενισχύθηκε μέσω της τριγωνοποίησης της διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, συγκρίθηκαν διαφορετικές προτάσεις παιχνιδοποίησης, ώστε να εντοπιστούν, αν υπάρχουν, κοινά μοτίβα ή διαφοροποιήσεις, ενώ η ερμηνεία διασταυρώθηκε με τα υφιστάμενα συμπεράσματα, όπως αυτά προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία για την παιχνιδοποίηση.

Ανάλυση μελετών περίπτωσης

Η ανάλυση των πέντε προτάσεων παιχνιδοποίησης που κατέθεσαν οι φοιτητές αποκάλυψε ένα πλούσιο φάσμα παιδαγωγικών στρατηγικών, καινοτόμων ιδεών και ποικιλίας στον τρόπο με τον οποίο τα στοιχεία παιχνιδιού μπορούν να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ποιοτική προσέγγιση μας επέτρεψε να εστιάσουμε τόσο στα δυνατά σημεία όσο και στους περιορισμούς που ανέδειξαν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες, με αποτέλεσμα να σκιαγραφηθεί μια σύνθετη εικόνα των δυνατοτήτων και των προκλήσεων της παιχνιδοποίησης.

Η πρώτη πρόταση, για το μάθημα της Ιστορίας στην Γ' Δημοτικού, έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην αφήγηση και στη συνεργατική διάσταση. Μέσα από τη δημιουργία ομάδων που αναλαμβάνουν αποστολές και τη χρήση «χειροποίητων επάθλων», καλλιεργείται η αίσθηση κοινότητας και συμμετοχής. Το στοιχείο της υλικής κατασκευής, πέρα από την ψηφιακή διάσταση, προσθέτει ένα απτικό και δημιουργικό στοιχείο, ενισχύοντας την πολυτροπικότητα της μάθησης. Ωστόσο, το σχέδιο αυτό απαιτεί σημαντικό χρόνο και οργάνωση, γεγονός που μπορεί να δυσκολέψει την υλοποίησή του σε πραγματικές σχολικές συνθήκες.

Η δεύτερη πρόταση, προσανατολισμένη στα STEM για μαθητές ΣΤ' Δημοτικού, ήταν δομημένη με βάση το πλαίσιο SMART. Χαρακτηρίζεται από αυστηρή μεθοδολογική λογική, με ξεκάθαρους μαθησιακούς στόχους, αξιοποίηση avatars, πόντων, μεταλλίων

και leaderboards. Ενδιαφέρον στοιχείο είναι η ισορροπία ανάμεσα στον ανταγωνισμό (μέσα από πίνακες κατάταξης) και στη συνεργασία (μέσα από ομαδικές αποστολές). Αυτή η ισορροπία ενισχύει πολλαπλά κίνητρα και διαφοροποιεί την εμπειρία μάθησης. Οι φοιτητές ωστόσο αναγνώρισαν τον περιορισμό της εξάρτησης από κατάλληλη τεχνολογική υποδομή και τη δυσκολία ανεύρεσης ελληνόφωνου εκπαιδευτικού υλικού υψηλής ποιότητας.

Η τρίτη πρόταση, με αντικείμενο την εκμάθηση Ελληνικών από ενήλικες, παρουσίασε την πιο εξατομικευμένη προσέγγιση. Εστίασε στη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος όπου το λάθος δεν αποτελεί εμπόδιο αλλά μέρος της διαδικασίας. Η έμφαση στην απενοχοποίηση του λάθους και στη διαρκή πρακτική μέσω shadowing και ασκήσεων ακρόασης/ανάγνωσης είναι σύμφωνη με τις σύγχρονες γλωσσολογικές θεωρίες. Παράλληλα, η επιλογή να μην υπάρχει αυστηρό σύστημα ελέγχου καλλιεργεί την αυτονομία των εκπαιδευομένων. Ωστόσο, η πρόταση εξαρτάται από τη συμπληρωματική χρήση στην παραδοσιακή διδασκαλία, κάτι που περιορίζει την αυτοτέλειά της.

Η τέταρτη πρόταση, το serious game «Game of Goddesses – The Freedom Mission», υπερβαίνει τα στενά όρια της γνωστικής μάθησης και εισάγει κοινωνικά ζητήματα όπως η ισότητα των φύλων. Το παιχνίδι αναπτύσσει μια ισχυρή αφήγηση όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο του ήρωα που απελευθερώνει θεές από τα δεσμά τους. Μέσα από επίπεδα, badges και συνεργατικές ή ανταγωνιστικές δοκιμασίες, ενισχύεται όχι μόνο η γνώση της μυθολογίας αλλά και η κριτική σκέψη πάνω σε κοινωνικά θέματα. Αυτό το στοιχείο καθιστά την πρόταση καινοτόμο, καθώς δείχνει ότι η παιχνιδοποίηση μπορεί να λειτουργήσει και ως φορέας αξιών. Παράλληλα, απαιτεί σημαντική διαχείριση από τον εκπαιδευτικό για να εξασφαλιστεί ότι οι κοινωνικές αναφορές θα προσεγγιστούν με ευαισθησία.

Η πέμπτη πρόταση για τη Γεωγραφία της ΣΤ΄ Δημοτικού ενσωματώνει ένα πιο πλούσιο και διαφοροποιημένο σενάριο. Μέσα από τέσσερις αποστολές με διαβαθμισμένη δυσκολία, οι μαθητές συλλέγουν πόντους, badges και avatars. Οι δραστηριότητες κυμαίνονται από κουίζ και κρυπτόλεξα έως προσομοιώσεις με δεδομένα της NASA. Η πρόταση αυτή δείχνει πώς μπορεί να συνδυαστεί η ψηφιακή τεχνολογία με τη δημιουργική σκέψη, επιτυγχάνοντας τη διασύνδεση γνώσης και εμπειρίας. Ωστόσο, η πολυπλοκότητα της δομής απαιτεί επαρκή χρόνο και διαθέσιμη τεχνολογία.

Αξιολογώντας συνολικά, οι πέντε προτάσεις κατατάσσονται σε τρεις βασικούς άξονες: α) έμφαση στη συνεργατική και παιγνιώδη διάσταση (1η και 5η πρόταση), β) έμφαση στη δομή και στην αυστηρή σύνδεση με μαθησιακούς στόχους (2η πρόταση), γ) έμφαση στην εξατομίκευση και στον κοινωνικό προβληματισμό (3η και 4η πρόταση). Αυτή η ποικιλία αναδεικνύει την ευελιξία της παιχνιδοποίησης και τη δυνατότητά της να υπηρετήσει διαφορετικές παιδαγωγικές προτεραιότητες.

Συγκριτική θεώρηση

Η συγκριτική ανάλυση των πέντε προτάσεων παιχνιδοποίησης αποκαλύπτει ένα πλούσιο μωσαϊκό παιδαγωγικών επιλογών και δημιουργικών ιδεών, οι οποίες, αν και ποικίλες, συγκλίνουν σε ορισμένες βασικές αρχές. Όλες οι προτάσεις αξιοποίησαν στοιχεία παιχνιδιού όπως πόντους, badges, επίπεδα ή αφηγηματικά σενάρια, με σκοπό την ενίσχυση της εμπλοκής και της παρακίνησης των μαθητών. Ωστόσο, διαφοροποιούνται ως προς την έμφαση: άλλες στοχεύουν περισσότερο στη συνεργασία και την παιγνιώδη αλληλεπίδραση (π.χ. η πρώτη και η πέμπτη πρόταση), άλλες στη μεθοδικότητα και τη δομή (δεύτερη πρόταση), ενώ άλλες εστιάζουν στην εξατομίκευση και στην κοινωνική διάσταση (τρίτη και τέταρτη πρόταση).

Ως προς τις ομοιότητες, όλες οι προτάσεις αναγνώρισαν την αξία της άμεσης ανατροφοδότησης, της επιβράβευσης και της δημιουργίας νοήματος στη μάθηση. Επιπλέον, οι περισσότερες αξιοποίησαν την αφήγηση ως συνδετικό στοιχείο, είτε μέσα από ιστορικές περιπέτειες, είτε μέσα από αποστολές, είτε μέσα από κοινωνικά φορτισμένα σενάρια. Ως προς τις διαφορές, ξεχωρίζει η τρίτη πρόταση που προτάσσει την εσωτερική παρακίνηση, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες που εστιάζουν περισσότερο σε μικτές μορφές κινήτρων. Επίσης, η τέταρτη πρόταση είναι η μόνη που συνδέει ευθέως τη γνώση με κοινωνικά ζητήματα, προσδίδοντας στη παιχνιδοποίηση έναν πιο κριτικό και αξιακό χαρακτήρα.

Παιδαγωγικές και Κοινωνικές Προεκτάσεις

Οι προτάσεις καταδεικνύουν ότι η παιχνιδοποίηση μπορεί να υποστηρίξει ποικίλες παιδαγωγικές στοχεύσεις, από τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης και την κατανόηση σύνθετων επιστημονικών εννοιών έως την ενίσχυση της γλωσσικής δεξιότητας και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Η εφαρμογή της παιχνιδοποίησης μπορεί να ενισχύσει την αυτονομία και τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών, σύμφωνα με τη θεωρία της αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης (Self-Determination Theory, Deci & Ryan, 2000), ενώ η εμπλοκή των μαθητών στις διαδραστικές δραστηριότητες συνδέεται με την έννοια της ροής (Flow Theory, Csikszentmihalyi, 1990), η οποία περιγράφει την κατάσταση πλήρους εστίασης και αφοσίωσης σε μία δραστηριότητα.

Σε κοινωνικό επίπεδο, οι προτάσεις προάγουν την ομαδικότητα, την ισότητα και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το serious game για τις θεές, το οποίο καλλιεργεί αξίες ισότητας φύλων και ατομικής ελευθερίας, ενισχύοντας παράλληλα τη συνεργασία, την κοινωνική ευαισθησία και την κριτική σκέψη των μαθητών. Αυτή η διάσταση υπογραμμίζει ότι η παιχνιδοποίηση δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά λειτουργεί ως εργαλείο ολιστικής διαπαιδαγώγησης, ενσωματώνοντας τόσο γνωστικές όσο και κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες.

Περιορισμοί

Κοινός περιορισμός όλων των προτάσεων αποτελεί η αυξημένη απαίτηση σε τεχνολογική υποδομή, καθώς και ο σημαντικός χρόνος που απαιτείται για τον προσεκτικό σχεδιασμό, την προσαρμογή και την εφαρμογή τους σε πραγματικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, η ανταπόκριση των μαθητών μπορεί να διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με τα ατομικά τους μαθησιακά προφίλ· ενώ κάποιοι κινητοποιούνται έντονα από τα εξωτερικά κίνητρα που προσφέρει η παιχνιδοποίηση, άλλοι ενδέχεται να τα θεωρούν λιγότερο αποτελεσματικά ή ακόμη και αποσπαστικά. Αυτή η παρατήρηση υπογραμμίζει τη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της ευέλικτης προσαρμογής της παιχνιδοποίησης στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα δυνατά σημεία κάθε μαθητικής ομάδας.

Για την αντιμετώπιση αυτών των περιορισμών, προτείνονται ορισμένες στρατηγικές: Πρώτον, η ανάπτυξη και η αξιοποίηση προτυποποιημένων ψηφιακών εργαλείων και πλατφορμών που μειώνουν τον χρόνο σχεδιασμού και υποστηρίζουν την εύκολη ενσωμάτωση των παιχνιδοποιημένων δραστηριοτήτων στην τάξη. Δεύτερον, η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να κατανοούν τις αρχές της παιχνιδοποίησης και να είναι σε θέση να προσαρμόζουν τις μεθόδους ανάλογα με τα μαθησιακά προφίλ των μαθητών. Τρίτον, η χρήση μικτών στρατηγικών κινήτρων, συνδυάζοντας εξωτερικά και εσωτερικά κίνητρα, για να μεγιστοποιηθεί η εμπλοκή και η συμμετοχή όλων των μαθητών. Τέλος, η συνεχής αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εφαρμογών παιχνιδοποίησης και η ανατροφοδότηση από μαθητές και εκπαιδευτικούς θα επιτρέψει τη συνεχή βελτίωση και τη βιώσιμη ενσωμάτωση των μεθόδων αυτών στη σχολική πράξη.

Με την υιοθέτηση τέτοιων στρατηγικών, η παιχνιδοποίηση μπορεί να αξιοποιηθεί με μεγαλύτερη συνέπεια και αποτελεσματικότητα, διασφαλίζοντας ότι τα οφέλη της για τη μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα θα γίνουν προσβάσιμα σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως ατομικών διαφορών και περιορισμών υποδομής.

Εκπαιδευτικές Προοπτικές

Οι εκπαιδευτικές προοπτικές που αναδύονται μέσα από την εφαρμογή της παιχνιδοποίησης είναι πολυδιάστατες και συνδέονται άμεσα με θεωρητικά πλαίσια όπως η θεωρία της αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης (Self-Determination Theory, Deci & Ryan, 2000) και η θεωρία της ροής (Flow Theory, Csikszentmihalyi, 1990), τα οποία υπογραμμίζουν τη σημασία των κινήτρων, της εμπλοκής και της προσαρμογής της μάθησης στις ανάγκες των μαθητών. Η εφαρμογή της παιχνιδοποίησης μπορεί να ενταχθεί σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, σε διαφορετικά επίπεδα γνώσης και ηλικιακές ομάδες, προσφέροντας ταυτόχρονα δυνατότητες θεματικής προσέγγισης και διεπιστημονικής μάθησης. Επιπλέον, η μεθοδολογία της παιχνιδοποίησης, όπως η ενσωμάτωση σημείων, επιπέδων, ανταμοιβών και διαδραστικών προκλήσεων (gamification mechanics), συνδέεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η συνεργασία, η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και η αυτονομία, ενισχύοντας

ταυτόχρονα την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Σε κοινωνικό και αξιακό επίπεδο, η παιχνιδοποίηση μπορεί να ενισχύσει την καλλιέργεια θετικών στάσεων και αξιών, όπως η αλληλεγγύη, ο σεβασμός, η υπευθυνότητα και η κοινωνική συνείδηση, συνδέοντας τη μάθηση με ολιστικές δεξιότητες κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης. Η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα των παιχνιδοποιημένων προσεγγίσεων επιτρέπει τη δημιουργία μαθησιακών εμπειριών που ανταποκρίνονται στις ποικίλες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα μαθησιακά προφίλ των μαθητών, προωθώντας τη βιωσιμότητα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Για την εμπειρική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της παιχνιδοποίησης, προτείνεται η εφαρμογή μικτών μεθοδολογικών σχεδίων (mixed-methods), τα οποία συνδυάζουν ποσοτικές μετρήσεις, όπως προ- και μετα-αξιολογήσεις μαθησιακών επιδόσεων και ανάλυση δεδομένων συμμετοχής, με ποιοτικές προσεγγίσεις, όπως συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης (focus groups) και παρατήρηση τάξης. Επιπλέον, η μελέτη μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων μπορεί να αναδείξει τη διάρκεια των μαθησιακών ωφελειών και τη μεταφορά των δεξιοτήτων σε άλλες εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνθήκες. Η ανάλυση διαφορών ανά μαθησιακό προφίλ και τύπο παιχνιδοποίησης θα επιτρέψει την ανάπτυξη διαφοροποιημένων και εξατομικευμένων στρατηγικών, προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η εμπλοκή και η αποτελεσματικότητα για κάθε ομάδα μαθητών.

Μελλοντικές Ερευνητικές Κατευθύνσεις

Για το μέλλον, η έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει σε εμπειρικές μελέτες που εφαρμόζουν τις προτεινόμενες στρατηγικές σε πραγματικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, με στόχο την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους όσον αφορά τα μαθησιακά αποτελέσματα και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Επιπλέον, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να διερευνηθεί πώς διαφορετικά μαθησιακά προφίλ ανταποκρίνονται σε ποικίλους τύπους παιχνιδοποίησης, εντοπίζοντας ποια χαρακτηριστικά προσαρμογής μεγιστοποιούν την εμπλοκή και την απόδοση. Παράλληλα, η συστηματική ενσωμάτωση κοινωνικών και αξιακών διαστάσεων στα εκπαιδευτικά σενάρια θα μπορούσε να προσφέρει ένα πιο ολιστικό πλαίσιο μάθησης, ενισχύοντας όχι μόνο τις γνωστικές δεξιότητες, αλλά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, ηθικής κρίσης και κοινωνικής υπευθυνότητας. Τέλος, η μελέτη της μακροπρόθεσμης επίδρασης τέτοιων προσεγγίσεων θα συμβάλει στην κατανόηση της βιωσιμότητας και της μεταφοράς των δεξιοτήτων που αποκτώνται μέσω της παιχνιδοποίησης σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα.

Συζήτηση

Η συζήτηση των ευρημάτων δείχνει ότι οι φοιτητές ανέπτυξαν προτάσεις που αντανakλούν βασικές αρχές της θεωρίας κινήτρων και της σύγχρονης παιδαγωγικής. Σχεδόν σε όλες τις προτάσεις, τα στοιχεία παιχνιδοποίησης αξιοποιούνται για να

ικανοποιήσουν τις τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες που ορίζει η Θεωρία Αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 1985): την αυτονομία, την ικανότητα και τη συνδεσιμότητα. Οι μαθητές αποκτούν αυτονομία μέσα από επιλογές και ρόλους, αίσθηση ικανότητας μέσω προκλήσεων και ανατροφοδότησης, και συνδεσιμότητα μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων.

Η χρήση αφηγηματικών σεναρίων σε τέσσερις από τις πέντε προτάσεις δείχνει ότι η αφήγηση αποτελεί ισχυρό μέσο δημιουργίας νοήματος και συναισθηματικής εμπλοκής. Η βιβλιογραφία έχει επισημάνει ότι τα αφηγηματικά πλαίσια βοηθούν τους μαθητές να τοποθετήσουν τη μάθηση σε ευρύτερα συμφραζόμενα (Gee, 2003). Εδώ παρατηρούμε την εφαρμογή αυτού του ευρήματος με πρωτότυπους τρόπους: από την ιστορική περιπέτεια της Γ' Δημοτικού έως την κοινωνικά φορτισμένη αποστολή στο παιχνίδι μυθολογίας.

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα αφορά τη σχέση ανταγωνισμού και συνεργασίας. Οι φοιτητές επιχείρησαν να βρουν ισορροπία ανάμεσα σε αυτά τα δύο, ενσωματώνοντας πίνακες κατάταξης αλλά και ομαδικές αποστολές. Η διεθνής έρευνα έχει δείξει ότι η υπερβολική έμφαση στον ανταγωνισμό μπορεί να προκαλέσει άγχος και απογοήτευση (Seaborn & Fels, 2015), ενώ η συνεργατική διάσταση ενισχύει την κοινωνική μάθηση. Οι προτάσεις δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες είχαν επίγνωση αυτού του κινδύνου και σχεδίασαν υβριδικά μοντέλα που ενθαρρύνουν ταυτόχρονα την προσωπική πρόοδο και τη συλλογική επιτυχία.

Η τρίτη πρόταση ξεχωρίζει επειδή μετατοπίζει την έμφαση από τα εξωτερικά κίνητρα στην εσωτερική παρακίνηση. Η λογική της απενοχοποίησης του λάθους και της εξατομίκευσης επιβεβαιώνει τα πορίσματα της έρευνας που δείχνουν ότι η παιχνιδοποίηση πρέπει να συνδέεται με τη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος (Nicholson, 2015).

Η τέταρτη πρόταση φέρνει στο προσκήνιο την κοινωνική διάσταση της μάθησης. Μέσα από ένα παιχνίδι μυθολογίας, οι φοιτητές ενσωμάτωσαν αξίες ισότητας και ελευθερίας, δείχνοντας ότι η παιχνιδοποίηση μπορεί να αποτελέσει όχημα κριτικής αγωγής. Αυτό συνάδει με την άποψη ότι η εκπαιδευτική τεχνολογία δεν πρέπει να περιορίζεται σε τεχνικές βελτίωσης της απόδοσης αλλά να συμβάλλει και στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και αξιών.

Συνολικά, η συζήτηση καταδεικνύει ότι οι προτάσεις των φοιτητών όχι μόνο επιβεβαιώνουν ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, αλλά και προτείνουν νέους δρόμους για την πρακτική εφαρμογή της παιχνιδοποίησης. Η ποικιλία προσεγγίσεων δείχνει ότι η παιχνιδοποίηση δεν είναι μονοδιάστατη πρακτική αλλά ένα ευέλικτο πλαίσιο που μπορεί να προσαρμοστεί σε διαφορετικές ανάγκες.

Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση των προτάσεων παιχνιδοποίησης οδηγεί σε ορισμένα ουσιαστικά συμπεράσματα.

Πρώτον, η παιχνιδοποίηση αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την ενίσχυση της παρακίνησης, της εμπλοκής και της συνεργασίας των μαθητών, αλλά η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από τον προσεκτικό παιδαγωγικό σχεδιασμό. Η ποικιλία των προτάσεων δείχνει ότι οι φοιτητές κατανόησαν τη σημασία της προσαρμογής στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθησιακού πλαισίου.

Δεύτερον, η αφήγηση αναδεικνύεται ως κεντρικός άξονας επιτυχούς παιχνιδοποίησης, προσδίδοντας νόημα και ελκυστικότητα στη μαθησιακή διαδικασία. Η δημιουργία αφηγηματικών πλαισίων ενισχύει τη συναισθηματική εμπλοκή και διευκολύνει τη διασύνδεση της γνώσης με προσωπικές εμπειρίες.

Τρίτον, οι φοιτητές έδειξαν ιδιαίτερη ευαισθησία στις προκλήσεις και στους περιορισμούς της εφαρμογής, όπως η ανάγκη τεχνολογικής υποδομής, ο χρόνος υλοποίησης και η διαφορετική ανταπόκριση των μαθητών. Η κριτική αυτή διάσταση είναι σημαντική, καθώς δείχνει ότι η παιχνιδοποίηση δεν αντιμετωπίζεται ως μαγική λύση, αλλά ως στρατηγική που απαιτεί σχεδιασμό και προσαρμογή.

Τέταρτον, η παιχνιδοποίηση μπορεί να λειτουργήσει όχι μόνο ως εργαλείο για τη βελτίωση της επίδοσης, αλλά και ως μέσο καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων και αξιών. Η πρόταση με του παιχνιδιού μυθολογίας δείχνει ότι οι μηχανισμοί παιχνιδιού μπορούν να αξιοποιηθούν για την προώθηση της ισότητας και της κριτικής σκέψης, επεκτείνοντας την παιδαγωγική αξία της παιχνιδοποίησης.

Για το μέλλον, προτείνονται οι ακόλουθες κατευθύνσεις:

(α) Εμπειρική εφαρμογή των προτάσεων σε πραγματικές τάξεις: Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παιχνιδοποίησης θα πρέπει να πραγματοποιείται σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, προκειμένου να εξεταστεί η επίδρασή της σε μαθησιακά αποτελέσματα, συμμετοχή και κίνητρα των μαθητών, καθώς και η δυνατότητα προσαρμογής της σε διαφορετικά μαθησιακά προφίλ.

(β) Ανάπτυξη υβριδικών μοντέλων μάθησης: Η συνδυαστική χρήση της παιχνιδοποίησης με άλλες καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους, όπως η μάθηση μέσω έργου (project-based learning), η συνεργατική μάθηση ή η ανάδραση μέσω ψηφιακών εργαλείων, μπορεί να ενισχύσει την πολυπλοκότητα και την εμπάθυνση της μαθησιακής εμπειρίας, μεγιστοποιώντας τα οφέλη για διαφορετικούς τύπους μαθητών.

(γ) Συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Η ανάπτυξη δεξιοτήτων σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης παιχνιδοποιημένων παρεμβάσεων είναι κρίσιμη για τη βιωσιμότητα των προσεγγίσεων. Η επιμόρφωση θα πρέπει να περιλαμβάνει

θεωρητική κατανόηση, πρακτική εμπειρία και εργαλεία υποστήριξης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να προσαρμόζουν τις στρατηγικές ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Η υιοθέτηση αυτών των κατευθύνσεων μπορεί να συμβάλει στη συστηματική ενσωμάτωση της παιχνιδοποίησης στη σχολική πρακτική, ενισχύοντας τόσο τη μαθησιακή απόδοση όσο και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

Η παιχνιδοποίηση, όταν εφαρμόζεται με παιδαγωγική ευαισθησία, μπορεί να συμβάλει σε μια εκπαίδευση που δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων αλλά καλλιεργεί δεξιότητες, αξίες και δημιουργικότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bartle, R. (1996). Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs. *Journal of Virtual Environments*.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Buckley, P., & Doyle, E. (2016). Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1162–1175.
- Caponetto, I., Earp, J., & Ott, M. (2014). Gamification and education: A literature review. *European Conference on Games Based Learning*
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J. J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380–392.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. *47th Hawaii International Conference on System Sciences*.

- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction*. Pfeiffer.
- Nicholson, S. (2015). A recipe for meaningful gamification. In Reiners, T., & Wood, L. C. (Eds.), *Gamification in Education and Business* (pp. 1–20). Springer.
- Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69, 371–380.
- Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of Human-Computer Studies*, 74, 14–31.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.

Το ScratchJr ως γέφυρα μάθησης και συμπερίληψης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Στεργίου Ελευθερία, Πληροφορικός Ειδικής Αγωγής Π.Ε 86, M.Sc. Πληροφοριακά Συστήματα, M.Sc. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, M.Sc. Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Περίληψη

Η παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση διερευνά τον ρόλο του ScratchJr ως παιδαγωγικού εργαλείου στην Ειδική Αγωγή, εστιάζοντας στην ανάπτυξη υπολογιστικής σκέψης, δημιουργικότητας και έκφρασης σε μαθητές/-τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το ScratchJr, μέσω οπτικών πλακιδίων εντολών και πολυαισθητηριακών στοιχείων, προάγει τη βιωματική μάθηση, την ενεργό συμμετοχή και την αυτονομία, μειώνοντας γλωσσικά και γνωστικά εμπόδια. Η εφαρμογή του βασίζεται σε παιδαγωγικές θεωρίες κονστρουκτιβισμού και κονστρουξιονισμού, ενισχύοντας τη δημιουργία ψηφιακών έργων και τη συνεργατική μάθηση. Η βιβλιογραφία καταδεικνύει θετικά αποτελέσματα στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, αν και περιορισμοί όπως μικρά δείγματα, βραχυπρόθεσμες μελέτες και έλλειψη μακροχρόνιας παρακολούθησης υπογραμμίζουν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα. Η μελέτη αναδεικνύει τη σημασία του ScratchJr ως γέφυρα μεταξύ τεχνολογίας και προσβασιμότητας, συμβάλλοντας στη συμπερίληψη και την ενδυνάμωση των δεξιοτήτων όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις Κλειδιά: ScratchJr, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Υπολογιστική Σκέψη

ScratchJr as a bridge for learning and inclusion in Special Education and Training

Stergiou Eleftheria, Computer Science Teacher in Special Education, MSc Information Systems, MSc Special Education, MSc Management and Organization of Educational Units

Abstract

This literature review investigates the role of ScratchJr as an educational tool in Special Education, focusing on the development of computational thinking, creativity, and multimodal expression in students with special educational needs. ScratchJr uses visual command tiles and multisensory elements to promote experiential learning, active participation, and autonomy. This approach helps reduce linguistic and cognitive barriers. Its application is based on pedagogical theories of constructivism and constructionism, enhancing the creation of digital projects and collaborative learning. The literature shows positive results in cognitive, social, and emotional development, although limitations such as small samples, short-term studies, and lack of long-term follow-up underscore the need for further research. The study highlights the importance of ScratchJr

as a bridge between technology and accessibility, contributing to the inclusion and empowerment of the skills of all those involved in the learning process.

Key-words: ScratchJr, Special Education, Computational Thinking

Εισαγωγή

Η ενσωμάτωση ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση αποτελεί κρίσιμο εργαλείο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Καθώς η τεχνολογία καταλαμβάνει ολοένα και μεγαλύτερο ρόλο στη ζωή των μαθητών/-τριων νεαρής ηλικίας, η ανάγκη για κατάλληλα αναπτυξιακά τεχνολογικά περιβάλλοντα μάθησης είναι πιο επιτακτική από ποτέ. Μέσω αυτών των ψηφιακών περιβαλλόντων, οι μαθητές/-τριες μαθαίνουν παίζοντας και αναπτύσσουν δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων, δημιουργικότητας και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων με διασκεδαστικό και συναρπαστικό τρόπο. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαία η εισαγωγή της υπολογιστικής σκέψης και της κωδικοποίησης και στις βαθμίδες της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γεγονός που μπορεί να συμβάλει στη θετική σχέση των μαθητών/-τριων με την τεχνολογία.

Από την άλλη πλευρά, στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να ενισχύσουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/-τριων με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προάγοντας την αυτονομία, τη δημιουργικότητα και την κοινωνική ένταξη (UNESCO, 2021). Η χρήση κατάλληλα προσαρμοσμένων τεχνολογικών εφαρμογών και εκπαιδευτικών λογισμικών μπορεί να υποστηρίξει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, να διευκολύνει την επικοινωνία και την πρόσβαση στη γνώση, καθώς και να καλλιεργήσει θετικά συναισθήματα αυτοαποτελεσματικότητας (Al-Azawei, Serenelli & Lundqvist, 2017). Με αυτόν τον τρόπο, η τεχνολογία λειτουργεί ως γέφυρα που μειώνει τα εμπόδια της μάθησης και ενισχύει την ένταξη όλων των μαθητών/-τριων στο σχολικό περιβάλλον (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

Στο πλαίσιο αυτό, το ScratchJr είναι μια γλώσσα οπτικού προγραμματισμού σχεδιασμένη ειδικά για μαθητές/-τριες ηλικίας 5–7 ετών, η οποία επιτρέπει τη δημιουργία διαδραστικών ιστοριών και παιχνιδιών μέσω συνδυασμού μπλοκ εντολών, χωρίς να απαιτείται γραφή κώδικα με λέξεις (Bers, Flannery, Kazakoff, & Sullivan, 2015). Σκοπός της είναι να εισαγάγει τις βασικές έννοιες του προγραμματισμού μέσα από δημιουργική και παιγνιώδη μάθηση. Η απλότητα του περιβάλλοντος, η οπτικοποίηση των εντολών και η δυνατότητα ενσωμάτωσης ήχου καθιστούν το εργαλείο ιδιαίτερα προσιτό για μαθητές/-τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γλωσσικές δυσκολίες αλλά και μειωμένη συγκέντρωση.

Η παρούσα ερευνητική εργασία στοχεύει στη διερεύνηση του ρόλου του ScratchJr ως εργαλείου ενίσχυσης της υπολογιστικής σκέψης και της συμμετοχής των μαθητών/-τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα σε ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό

περιβάλλον. Η μελέτη αυτή αναμένεται να συμβάλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το ScratchJr μπορεί να υποστηρίξει τη συμπεριληπτική διδασκαλία και την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων προγραμματισμού στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, ενισχύοντας ταυτόχρονα την ενεργό και ισότιμη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων. Για να κατανοηθεί ο παιδαγωγικός ρόλος του ScratchJr στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, είναι σημαντικό να εξεταστούν οι θεωρίες μάθησης που το πλαισιώνουν και οι τρόποι με τους οποίους υποστηρίζει την ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Οπτικός Προγραμματισμός

Η εκμάθηση του προγραμματισμού μέσω ενός κατάλληλου αναπτυξιακού περιβάλλοντος επιτρέπει στους μαθητές/-τριες να αναπτύξουν την αφηρημένη σκέψη, τον λογικό συλλογισμό, την αναλυτική ικανότητα και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, συμμετέχοντας σε διαδικασίες δημιουργικού σχεδιασμού και δημιουργώντας εφαρμογές και έργα αυτοέκφρασης και προσωπικής ανάπτυξης. Τις προηγούμενες δεκαετίες, ο προγραμματισμός βασισμένος σε πλακίδια εντολών ανέδειξε την επιτυχημένη τάση στην ανάπτυξη γλωσσών προγραμματισμού για αρχάριους χρήστες – προγραμματιστές. Μέσω αυτών των περιβαλλόντων παρακάμφθηκαν ορισμένα εμπόδια που δυσκολεύουν τους χρήστες, όπως η απομνημόνευση λεξιλογικών και συντακτικών κανόνων.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιου περιβάλλοντος είναι το Scratch, το οποίο χρησιμοποιεί πλακίδια εντολών. Τα πλακίδια αυτά έχουν ετικέτες κειμένου, προκαλώντας δυσκολίες σε μαθητές/-τριες που δεν έχουν αναπτύξει δεξιότητες ανάγνωσης. Παρόμοια εμπόδια παρατηρούνται και σε μαθηματικές έννοιες, όπως το καρτεσιανό σύστημα συντεταγμένων, η χρήση θετικών και αρνητικών αριθμών ή εκατοντάδες. Όλα τα παραπάνω αποτελούν εμπόδια για μαθητές/-τριες προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, καθώς και για αυτούς της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Για να αντιμετωπιστούν αυτά τα εμπόδια, αναπτύχθηκε το ScratchJr, το οποίο προσφέρει ένα πιο προσιτό και προσαρμοσμένο περιβάλλον.

Το ScratchJr ως Εργαλείο Έκφρασης και Συμπερίληψης

Το ScratchJr είναι μια εισαγωγική γλώσσα προγραμματισμού που ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την έκφραση, δίνοντας τη δυνατότητα σε μαθητές/-τριες ηλικίας πέντε έως επτά ετών να δημιουργήσουν τα δικά τους διαδραστικά έργα μέσω της κωδικοποίησης (Bers & Resnick, 2015). Μέσω του ScratchJr, μπορούν να συναρμολογήσουν πλακίδια εντολών για να κάνουν χαρακτήρες να κινούνται, να πηδούν, να χορεύουν και να τραγουδούν. Επιπλέον, μπορούν να τροποποιήσουν την εμφάνιση των χαρακτήρων τους, να σχεδιάσουν σκηνικά, να προσθέσουν φωνές, ήχους ή ακόμη και φωτογραφίες τους. Στη συνέχεια, χρησιμοποιούν τα πλακίδια εντολών για να ζωντανέψουν τους χαρακτήρες τους (Unahalekhaka & Bers, 2021).

Κάθε μαθητής/-τρια πρέπει να έχει την ευκαιρία να μαθαίνει να προγραμματίζει. Ο προγραμματισμός θεωρείται δύσκολη δραστηριότητα αλλά αποτελεί δεξιότητα που θα πρέπει να είναι προσβάσιμη σε όλους, ανεξαρτήτως γνωστικών ή αναπτυξιακών ιδιαιτεροτήτων. Η κωδικοποίηση τους βοηθά να οργανώσουν τη σκέψη τους και να εκφράσουν τις ιδέες τους, όπως ακριβώς συμβαίνει και στη γραφή.

Με το ScratchJr, οι μαθητές/-τριες μαθαίνουν πώς να δημιουργούν και να εκφράζονται μέσω του υπολογιστή και όχι απλώς να αλληλεπιδρούν με λογισμικό που έχουν δημιουργήσει άλλοι. Παράλληλα, μαθαίνουν να σκέφτονται με λογική, να εξερευνούν την αιτία και το αποτέλεσμα και να αναπτύσσουν δεξιότητες σχεδιασμού και επίλυσης προβλημάτων. Συμπληρωματικά, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τα μαθηματικά και τη γλώσσα σε ένα ουσιαστικό και δημιουργικό πλαίσιο. Η ενασχόληση με το ScratchJr ενθαρρύνει τη μάθηση μέσω της κωδικοποίησης, καλλιεργώντας μεταγνωστικές δεξιότητες όσο και δεξιότητες δημιουργικής έκφρασης. Το ScratchJr είναι ένα εργαλείο αυτοέκφρασης που τους επιτρέπει να εξερευνούν τα ποικίλα πλακίδια εντολών και να χρησιμοποιούν χαρακτήρες και σκηνικά που έχουν προσωπικό νόημα.

Το ScratchJr είναι διαθέσιμο ως εφαρμογή για συσκευές τύπου ταμπλέτας (Android, iOS), γεγονός που το καθιστά ιδιαίτερα προσιτό και ελκυστικό για μαθητές/-τριες μικρών ηλικιών, διευκολύνοντας τη χρήση του τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι (Bers & Resnick, 2015). Επιπλέον, η απλότητα του περιβάλλοντος εργασίας του και ο οπτικοποιημένος χαρακτήρας του το καθιστούν κατάλληλο και για μαθητές της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, καθώς προάγει την ενεργή συμμετοχή, τη δημιουργικότητα και την καλλιέργεια βασικών γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες (Unahalekhaka & Bers, 2021).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η ανάγκη για προσαρμοσμένα ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης και η αντιμετώπιση των παραπάνω εμποδίων οδήγησαν στην εισαγωγή νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Τα τελευταία χρόνια έχουν τεθεί σε εφαρμογή τα νέα Προγράμματα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση και το δημοτικό σχολείο. Μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) επιδιώκεται η σταδιακή εξοικείωση των μαθητών/-τριών με τις νέες τεχνολογίες. Οι μαθητές χρησιμοποιούν κατάλληλα ψηφιακά εργαλεία για να παίζουν, να εκφραστούν και να μάθουν, μέσω διερεύνησης, πειραματισμού και ανακάλυψης με τη χρήση κατάλληλων λογισμικών. Το ScratchJr συμβάλλει στην υλοποίηση των στόχων του νέου Προγράμματος Σπουδών, καθώς αποτελεί ένα περιβάλλον ειδικά σχεδιασμένο για να διευκολύνει τον προγραμματισμό, ενθαρρύνοντας τη δημιουργική έκφραση και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών (Bers & Resnick, 2015).

Παιδαγωγικές Θεωρίες που Υποστηρίζουν το ScratchJr

Η παιδαγωγική βάση του ScratchJr στηρίζεται στον κονστρουκτιβισμό (Piaget, 1972), όπου οι μαθητές/-τριες οικοδομούν τη γνώση μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον τους, καθώς και στον κονστρουξιονισμό (Papert, 1980), όπου η μάθηση

ενισχύεται μέσω της δημιουργίας απτών ή ψηφιακών αντικειμένων (Papert & Harel, 1991). Συνεπώς, οι μαθητές/-τριες μαθαίνουν καλύτερα όταν κατασκευάζουν κάτι που μπορούν να παρουσιάσουν σε άλλους. Η παιγνιώδης φύση του ScratchJr, σε συνδυασμό με τη χρήση πολυαισθητηριακών στοιχείων, ενισχύει τις αρχές του κονστрукτισμισμού και κονστρουξιονισμού, καθώς μαθαίνουν μέσα από ενεργητική εμπλοκή, πειραματισμό και δημιουργική έκφραση.

Το ScratchJr προωθεί την ενεργή και βιωματική μάθηση, ενθαρρύνοντάς τους να αφομοιώσουν έννοιες προγραμματισμού μέσω αφηγηματικών δραστηριοτήτων και δημιουργίας παιχνιδιών, χωρίς γλωσσικά εμπόδια. Η εικονική και οπτικοποιημένη φύση του το καθιστά ιδιαίτερα κατάλληλο για μαθητές/-τριες με γλωσσικές δυσκολίες. Μέσω αυτού, επιτρέπει την έκφραση και επικοινωνία μέσω εικόνων, ήχου και κίνησης, ενισχύοντας την κατανόηση και τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Bers, 2018; Kelleher & Pausch, 2005).

Επιπλέον, το ScratchJr υποστηρίζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, επιτρέποντας στους μαθητές/-τριες να εργάζονται με τον δικό τους ρυθμό και να εκφράζουν τη σκέψη τους πολυτροπικά – μέσω εικόνας, ήχου και κίνησης. Έτσι, προάγει τη συμπερίληψη και ενισχύει τη μαθησιακή εμπλοκή τους, ανεξάρτητα των γνωστικών ή γλωσσικών τους δυνατοτήτων.

Έρευνες στον χώρο της εκπαιδευτικής ρομποτικής δείχνουν ότι τέτοιου είδους δραστηριότητες μπορούν να υποστηρίξουν ιδιαίτερα μαθητές/-τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή γλωσσικές δυσκολίες. Παράλληλα, λειτουργούν ως εργαλείο ενταξιακής εκπαίδευσης, βελτιώνοντας την κατανόηση, τη συμμετοχή και την επικοινωνία. Μέσω αυτού, το ScratchJr συμβάλλει στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου όλοι, ανεξάρτητα από γλωσσικό επίπεδο ή γνωστικές και αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες, έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν δημιουργικά και να αναπτύξουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και συνεργασίας (Yang, Shaffer, Hagan, Dubash, & Bers, 2023).

Συνολικά, το ScratchJr αποτελεί μια καινοτόμο παιδαγωγική πλατφόρμα που συνδυάζει την υπολογιστική σκέψη, τη δημιουργική μάθηση και την ένταξη. Η χρήση του στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα μεταξύ της τεχνολογίας και της προσβασιμότητας, επιτρέποντας σε όλους να ανακαλύψουν τη χαρά της δημιουργίας και του προγραμματισμού.

Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας και Κριτική Ανάλυση

Διεθνείς μελέτες έχουν δείξει ότι το ScratchJr ενισχύει δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης, δημιουργικότητας και λογικής ακολουθίας (Portelance, Strawhacker, & Bers, 2015; Strawhacker & Bers, 2015). Οι μαθητές/-τριες μέσα από τη χρήση του μαθαίνουν να οργανώνουν τις σκέψεις τους, να κατασκευάζουν αφηγήσεις και να αναπτύσσουν βασικές αλγοριθμικές δεξιότητες, όπως η ακολουθία ενεργειών και ο προγραμματισμός

παράλληλων διαδικασιών (Chou, 2020). Ειδικότερα, η μελέτη του Chou έδειξε ότι η συμμετοχή σε εβδομαδιαία προγράμματα προγραμματισμού με το ScratchJr βελτίωσε τις δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης, οι οποίες διατηρήθηκαν για τουλάχιστον ένα μήνα μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων. Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν τη δυνατότητα του ScratchJr να λειτουργεί ως εργαλείο ανάπτυξης βασικών δεξιοτήτων λογικής σκέψης και σχεδιασμού σε πρώιμο στάδιο, μέσα από ενεργή και δημιουργική μάθηση.

Η υποστήριξη του μαθησιακού περιβάλλοντος, και ειδικά η συμμετοχή των γονέων, φαίνεται να ενισχύει τα αποτελέσματα της μάθησης. Μελέτη του Unahalekhaka (2021) έδειξε ότι η συνεργασία γονέων και μαθητών/-τριών στην προγραμματιστική διαδικασία ενισχύει την κατανόηση εννοιών προγραμματισμού, την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση επιτυχίας τους. Οι γονείς παρέχουν καθοδήγηση και ενθάρρυνση, δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο συμβάλλει στην εδραίωση δεξιοτήτων υπολογιστικής σκέψης σε νεαρή ηλικία και ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή.

Επιπλέον, η έρευνα του Yang, Shaffer, Hagan, Dubash, & Bers (2023) αξιολόγησε το πρόγραμμα "Coding as Another Language" (CAL-ScratchJr) σε μαθητές/-τριες Β' τάξης δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση στις δεξιότητες προγραμματισμού. Η μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία της ενσωμάτωσης του προγραμματισμού στο αναλυτικό πρόγραμμα και αναδεικνύει την ανάγκη για μακροχρόνιες παρατηρήσεις σχετικά με τη διατήρηση των δεξιοτήτων και τη μεταφορά τους σε άλλες μαθησιακές δραστηριότητες.

Η μελέτη του Zourmpakis (2025) εστιάζει στην ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης σε μαθητές/-τριες προσχολικής ηλικίας μέσω του ScratchJr, ενσωματώνοντας στοιχεία παιχνιδοποίησης μέσω της πλατφόρμας ClassDojo. Η ποσοτική αυτή έρευνα σε δείγμα 12 μαθητών/-τριών, κατέδειξε σημαντική βελτίωση στις δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης, συνοδευόμενη από υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, αυτονομίας και εσωτερικής παρακίνησης, ενώ παράλληλα διατήρησε τη συμμετοχή των μαθητών/-τριών και ενίσχυσε την εμπιστοσύνη τους.

Επιπρόσθετα, η βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η χρήση του ScratchJr ενισχύει γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, όπως η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων και η δημιουργικότητα (Bers, 2018; Kelleher & Pausch, 2005). Οι μαθητές/-τριες έχουν τη δυνατότητα να εκφράζουν τη σκέψη τους πολυτροπικά, μέσω εικόνας, ήχου και κίνησης, δημιουργώντας περιβάλλοντα μάθησης που προάγουν τη συμπερίληψη και ενισχύουν τη συμμετοχή τους, ανεξαρτήτως γλωσσικών ή γνωστικών διαφορών (Yang et al., 2023).

Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι το ScratchJr μπορεί να προσφέρει υποστηρικτικά, εξατομικευμένα μαθησιακά περιβάλλοντα, με ιδιαίτερο όφελος ειδικά για τους μαθητές/-τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πρώιμη εισαγωγή στην υπολογιστική

σκέψη, μέσω προγραμματιστικών δραστηριοτήτων προάγει τις γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, δημιουργώντας ένα θετικό, συμμετοχικό και υποστηρικτικό μαθησιακό πλαίσιο. Παρά τα θετικά ευρήματα που παρουσιάστηκαν, η βιβλιογραφία παρουσιάζει ορισμένα σημαντικά περιοριστικά σημεία, τα οποία αναλύονται στη συνέχεια.

Κριτική Παρατήρηση

Η πλειονότητα των ερευνών είναι βραχυπρόθεσμη, με μικρά δείγματα και ποιοτικές μεθόδους (Ozel, 2023; Chou, 2020). Αυτό περιορίζει την ικανότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων και δυσχεραίνει την εκτίμηση της μακροπρόθεσμης επίδρασης του ScratchJr σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Η έλλειψη τυποποιημένων εργαλείων μέτρησης και συγκριτικών ομάδων μειώνει τη στατιστική ισχύ και καθιστά δύσκολη τη σύγκριση αποτελεσμάτων μεταξύ μελετών (Portelance, Strawhacker & Bers, 2015).

Η απουσία μακροπρόθεσμων ερευνών στερεί τη δυνατότητα κατανόησης του κατά πόσο οι δεξιότητες που καλλιεργούνται μέσω του ScratchJr ενσωματώνονται στη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/-τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό καθιστά δύσκολη την αξιολόγηση της πραγματικής προστιθέμενης αξίας του εργαλείου στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και περιορίζει την εφαρμογή τεκμηριωμένων στρατηγικών διδασκαλίας.

Στο επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξης, το ScratchJr φαίνεται να υποστηρίζει την ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιοτήτων, λεξιλογίου και ικανότητας οργάνωσης αφηγήσεων (Bers, 2018). Η χρήση πολυτροπικών δραστηριοτήτων, όπου οι μαθητές/-τριες δημιουργούν ιστορίες με εικόνες, κίνηση και ήχο, ενισχύει την ενεργή συμμετοχή και την επικοινωνιακή τους ικανότητα. Η παιγνιώδης φύση του ScratchJr συνδέεται επίσης με τις αρχές της μάθησης μέσω παιχνιδιού (play-based learning), οι οποίες προάγουν τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη μέσω της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών/-τριων (Hirsh-Pasek et al., 2020). Επιπλέον, η πολυαισθητηριακή διάσταση της πλατφόρμας ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της πολυτροπικής μάθησης, υποστηρίζοντας την κατανόηση μέσα από συνδυασμό οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών εμπειριών.

Ωστόσο, η μακροπρόθεσμη διατήρηση αυτών των δεξιοτήτων δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς, ενώ λίγες μελέτες έχουν εξετάσει τη μεταφορά δεξιοτήτων σε καθημερινές γλωσσικές δραστηριότητες ή σε άλλες γνωστικές περιοχές (Resnick et al., 2009; Chou, 2020).

Στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, στοιχεία από την έκδοση Scratch για μεγαλύτερες ηλικίες υποδεικνύουν θετικά αποτελέσματα: μαθητές/-τριες με μαθησιακές δυσκολίες ή ΔΑΔ παρουσιάζουν αυξημένη αυτοεκτίμηση, βελτιωμένη αυτορρύθμιση και ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων (Yang et al., 2023; Bers et al., 2015). Το ScratchJr, με

οπτικοποιημένες εντολές και δυνατότητα ενσωμάτωσης ήχου, αναδεικνύεται ως κατάλληλη επιλογή για μαθητές/-τριες με δυσλεξία, ΔΕΠΥ ή γλωσσικές δυσκολίες, καθώς μειώνει την επιβάρυνση της ανάγνωσης και γραφής. Επιπλέον, το ScratchJr μπορεί να αξιοποιηθεί για κοινωνικές ιστορίες σε μαθητές/-τριες με αυτισμό, ενισχύοντας την κατανόηση κοινωνικών σεναρίων και τη συναισθηματική αυτορρύθμιση (O'Connor et al., 2020).

Τέλος, η ένταξη του ScratchJr σε σχολικό πρόγραμμα μπορεί να επηρεαστεί από παράγοντες όπως η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η υποδομή των σχολείων και η υποστήριξη των γονέων (Papadakis, Kalogiannakis, & Zaranis, 2020).

Συνολικά, η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι το ScratchJr έχει σημαντικές δυνατότητες στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, αλλά η έλλειψη μελετών, η μικρή κλίμακα δειγμάτων και η ποικιλία των μεθοδολογιών περιορίζουν τη δυνατότητα γενίκευσης. Μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να εστιάσουν σε ποσοτικές μετρήσεις, μακροπρόθεσμη παρακολούθηση, μεταφορά δεξιοτήτων και τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας σε διαφορετικά σχολικά πλαίσια και αναπτυξιακά προφίλ μαθητών/-τριών.

Ερευνητικά Κενά

Παρά τα θετικά αποτελέσματα, παραμένουν σημαντικά ερευνητικά κενά, τα οποία καθιστούν αναγκαία τη διεξαγωγή νέων μελετών. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία αναγνωρίζει το ScratchJr ως ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων υπολογιστικής σκέψης, δημιουργικότητας και αυτορρύθμισης σε μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Παρά τα ενθαρρυντικά ευρήματα, παραμένουν ορισμένα σημαντικά ερευνητικά κενά, ιδίως στον χώρο της Ειδικής Αγωγής.

Πιο συγκεκριμένα, η υπάρχουσα έρευνα δεν έχει διερευνήσει επαρκώς:

- την επίδραση του ScratchJr σε διαφορετικά μαθησιακά προφίλ, όπως μαθητές με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) ή δυσλεξία,
- τη μακροχρόνια διατήρηση των δεξιοτήτων που αποκτώνται μέσω της χρήσης του εργαλείου,
- την αποτελεσματικότητα διαφορετικών προσαρμογών διεπαφής, όπως φωνητικές οδηγίες, εναλλακτικά χρωματικά σχήματα και απλοποιημένες διεπαφές,
- την επίδρασή του στη συνεργατική μάθηση, την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική συμμετοχή μαθητών με αναπηρίες, καθώς και

- τη σύγκριση της αποτελεσματικότητάς του με παραδοσιακές ή άλλες ψηφιακές διδακτικές προσεγγίσεις.

Τα κενά αυτά καθιστούν αναγκαία τη διεξαγωγή συστηματικότερων και μακροχρόνιων ερευνών, προκειμένου να αποσαφηνιστεί ο βαθμός στον οποίο το ScratchJr μπορεί να λειτουργήσει ως συμπεριληπτικό εργαλείο μάθησης.

Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Με βάση τα παραπάνω, προτείνεται η διεξαγωγή μελέτης που θα αξιολογήσει την επίδραση του ScratchJr σε διαφορετικές ομάδες μαθητών στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής. Προτείνεται, επίσης, η ανάπτυξη εκπαιδευτικών σεναρίων με το ScratchJr προσαρμοσμένων σε συγκεκριμένες κατηγορίες αναπηριών, ώστε να εξεταστεί η διαφοροποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Με αυτόν τον τρόπο, στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, θα καταστεί δυνατή η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προσαρμογών στη μαθησιακή εμπλοκή και την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών.

Η πολυμεθοδολογική προσέγγιση (mixed methods) θα μπορούσε να προσφέρει πιο ολοκληρωμένη εικόνα, συνδυάζοντας:

- Ποσοτικά δεδομένα, όπως μετρήσεις δεξιοτήτων υπολογιστικής σκέψης, αξιολογήσεις γλωσσικής ανάπτυξης, δείκτες κοινωνικών δεξιοτήτων και γνωστικής εμπλοκής,
- Ποιοτικά δεδομένα, όπως παρατηρήσεις τάξης, ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, καθώς και ανάλυση των έργων των μαθητών στο ScratchJr.

Παράλληλα, η διερεύνηση της προσβασιμότητας της διεπαφής ενδέχεται να συμβάλει στη δημιουργία προσαρμοσμένων εκδόσεων του λογισμικού, λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικές γνωστικές και αισθητηριακές ανάγκες τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ενσωμάτωση πολυαισθητηριακών στοιχείων (π.χ. ήχου, αφής, χρώματος) για τη βελτίωση της κατανόησης και της συμμετοχής.

Επιπλέον, προτείνεται η διερεύνηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως καθοριστικού παράγοντα για την αποτελεσματική αξιοποίηση του ScratchJr στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, καθώς η παιδαγωγική και τεχνολογική τους επάρκεια επηρεάζει άμεσα τη μαθησιακή εμπειρία.

Συμπεράσματα

Το ScratchJr αναδεικνύεται ως ένα πολύτιμο παιδαγωγικό εργαλείο, το οποίο μπορεί να ενισχύσει ουσιαστικά τη συμπεριληπτική διδασκαλία και τη δημιουργική μάθηση σε μαθητές της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η χρήση του υποστηρίζει όχι μόνο την ανάπτυξη υπολογιστικής σκέψης, αλλά και την καλλιέργεια επικοινωνιακών,

κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, προωθώντας παράλληλα την αυτονομία και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Παρά τα ενθαρρυντικά ευρήματα, η βιβλιογραφία παραμένει περιορισμένη όσον αφορά το εύρος και τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Συνεπώς, απαιτείται περαιτέρω συστηματική και μακροπρόθεσμη έρευνα, με έμφαση στη διαφοροποίηση των μαθησιακών προφίλ, στη διατήρηση των δεξιοτήτων με την πάροδο του χρόνου και στη σχέση μεταξύ τεχνολογικής διεπαφής και μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η περαιτέρω διερεύνηση του ScratchJr ως εργαλείου συμπεριληπτικής μάθησης μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όπου η τεχνολογία υπηρετεί την ισότητα, την πρόσβαση και τη δημιουργικότητα όλων.

Βιβλιογραφία

- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2017). Universal design for learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 17(3), 56–82.
- Bers, M. (2018). Coding and computational thinking in early childhood education. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 17, 1–16. <https://www.lectitopublishing.nl/Article/Detail/coding-and-computational-thinking-in-early-childhood-the-impact-of-scratchjr-in-europe-3868>
- Bers, M. (2018). *Coding as a playground: Programming and computational thinking in the early childhood classroom*. Routledge. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1190774>
- Bers, M., Flannery, L., Kazakoff, E., & Sullivan, A. (2015). Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers & Education*, 72, 145–157. <https://dl.acm.org/doi/abs/10.5555/2753879.2754099>
- Bers, M., & Resnick, M. (2015). *The official ScratchJr book: Help your kids learn to code*. No Starch Press.
- Chou, P.-N. (2020). Using ScratchJr to foster young children's computational thinking competence: A case study in a third-grade computer class. *Computers & Education*, 153, 103896. <https://doi.org/10.1177/0735633119872908>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Technology and inclusive education: Supporting equity in education*. Odense, Denmark.
- Kandroudi, M., & Bratitsis, T. (2016). Didaskontas programmatismo se mikres ilikies me forites syskeves meso ton efarmogon Kodable kai ScratchJr. *Sto Praktika 8ou Panelliniou Syne-driou Didaktiki tis Pliroforikis* (ss. 133–140).

- Ozel, O. (2023). Exploring children's coding process through ScratchJr in early childhood. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 12(4), 713–728.
- Papadakis, S. (2022). Can preschoolers learn computational thinking and coding skills with ScratchJr? A systematic literature review. *Computers & Education*, 190, 104628.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.
- Papert, S., & Harel, I. (1991). Situating constructionism. In I. Harel & S. Papert (Eds.), *Constructionism* (pp. 1–11). Ablex Publishing.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Pinto, I. (2016). Using Scratch software with students with special educational needs. *INTED2016 Proceedings*, 4861–4867.
- Portelance, D., Strawhacker, A., & Bers, M. U. (2015). Constructing the ScratchJr programming language in the early childhood classroom. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(4), 489–504.
- Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., & Kafai, Y. (2009). Scratch: Programming for all. *Communications of the ACM*, 52(11), 60–67.
- Schlesinger, M. A., Hassinger-Das, B., Zosh, J. M., Sawyer, J., Evans, N., & Hirsh-Pasek, K. (2020). Cognitive behavioral science behind the value of play: Leveraging everyday experiences to promote play, learning, and positive interactions. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 19(2), 202–216.
- Strawhacker, A., & Bers, M. U. (2015). “I want my robot to look for food”: Comparing kindergartners’ programming comprehension using tangible, graphic, and hybrid user interfaces. *International Journal of Technology and Design Education*, 25(3), 293–319.
- Unahalekhaka, A. (2021). Taking coding home: Analysis of ScratchJr usage in home and school settings. *Journal of Early Childhood Education*, 29(2), 123–136.
- UNESCO. (2021). *Inclusive technology in education: Guidelines for policymakers*. Paris: UNESCO.
- Yang, Z., Shaffer, P. M., Hagan, C., Dubash, P., & Bers, M. U. (2023). Impact study of the Coding as Another Language curriculum. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED628951.pdf>

Zega, G. (ch.ch.). Axiopoiisi tis efarmogis ScratchJr se mathites. Diplomatiki ergasia, Panepistimio Dytikis Makedonias.

Zourmpakis, P. (2025). Enhancing computational thinking in early childhood through ScratchJr: A gamified approach using ClassDojo. *Advances in Modern Learning Environments Research*. Retrieved from <https://www.syncsci.com/journal/AMLER/article/view/AMLER.2025.02.009>

Η εικόνα ως γέφυρα για τον γεωγραφικό γραμματισμό: Πολυτροπικές και οπτικές στρατηγικές στα ΣΔΕ- Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση

*Μαριγούλα Κοσμίδου, Αν. Περιφερειακή Διευθύντρια ΠΔΕ ΑΜΘ
Ζαφείριος Τσάκος, Εκπαιδευτής ΛΑΕΚ*

Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει τη συμβολή της εικόνας, του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού στη διδασκαλία της γεωγραφίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, (ΣΔΕ) αναδεικνύοντας πως η οπτικο-προσανατολισμένη μάθηση αποτελεί πλέον βασικό παράγοντα κατανόησης της πληροφορίας στον 21ο αιώνα. Η εικόνα δεν θεωρείται απλό υποστηρικτικό μέσο αλλά αυτόνομο σύστημα νοήματος που ενισχύει την κριτική σκέψη, την αναλυτική ικανότητα και τη δημιουργικότητα των ενηλίκων μαθητών. Παρουσιάζονται βιβλιογραφικά δεδομένα που τεκμηριώνουν ότι τα διαδραστικά οπτικά περιβάλλοντα, τα εργαλεία οπτικοποίησης δεδομένων και τα Γεωγραφικά Συστήματα Πληροφοριών (Geographic Information Systems- GIS) υποστηρίζουν ενεργητική, βιωματική και διερευνητική μάθηση, προωθώντας διαθεματικότητα και ψηφιακό γραμματισμό. Η γεωγραφία, λόγω της οπτικής της φύσης, προσφέρεται ιδανικά για καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, που ενσωματώνουν δημιουργικότητα και άτυπη μάθηση. Το άρθρο καταλήγει ότι η υιοθέτηση νέων γραμματισμών στα ΣΔΕ δεν αποτελεί επιλογή αλλά αναγκαιότητα για μια πιο δημοκρατική, συμμετοχική και κριτική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Λέξεις-κλειδιά: γεωγραφία, οπτικός εγγραμματισμός, πολυγγραμματισμός, εκπαίδευση ενηλίκων, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

The image as a bridge for geographical literacy: Multimodal and visual strategies in SCS- A literature review

*Marigoula Kosmidou, Dep. Regional Director of Education, EMThr,
Zafeirios Tsakos, Instructor EVTA*

Abstract

The article examines the contribution of image, visual and multimodal literacy in the teaching of geography in Second Chance Schools (SCS), highlighting how visual-oriented learning is now a key factor in understanding information in the 21st century. The image is not considered a simple supporting medium but an autonomous system of meaning that enhances critical thinking, analytical skills and creativity of adult learners. Bibliographic data is presented that document that interactive visual environments, data visualization tools and Geographic Information Systems (GIS) support active, experiential and exploratory learning, promoting interdisciplinary and digital literacy. Geography, due to its visual nature, is ideally suited for innovative teaching practices that incorporate creativity and informal learning. The article concludes that the adoption of

new literacies in SCS is not a choice but a necessity for a more democratic, participatory and critical educational reality.

Key-words: geography, visual literacy, multiliteracies, adult education, Second Chance Schools

Εισαγωγή

Η μετάβαση από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας στη σύγχρονη, οπτικο-προσανατολισμένη εκπαίδευση αποτελεί αναγκαιότητα για το σημερινό σχολείο και ιδιαίτερα για τα ΣΔΕ, όπου φοιτούν ενήλικες με διαφορετικά επίπεδα δεξιοτήτων και εμπειριών (Avgerinou & Pettersson, 2020). Η ανάγκη αυτή πηγάζει από τις κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις, οι οποίες καθιστούν τον οπτικό και πολυτροπικό γραμματισμό κρίσιμα εργαλεία για την κατανόηση και ερμηνεία της πληροφορίας στον 21ο αιώνα (Kress, 2010).

Ο οπτικός και πολυτροπικός γραμματισμός δεν περιορίζονται στη χρήση εικόνων· περιλαμβάνουν ένα σύνολο στρατηγικών κατανόησης, ανάλυσης και παραγωγής νοήματος μέσα από πολλαπλά μέσα έκφρασης όπως εικόνα, λόγος, ήχος και διαδραστικές εφαρμογές (Jewitt, 2008). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές καλούνται όχι μόνο να «διαβάσουν» οπτικά μηνύματα αλλά και να τα παράγουν, αναπτύσσοντας δεξιότητες κριτικής σκέψης, ερμηνείας και δημιουργικότητας (Heinich et al., 1999).

Στο πλαίσιο αυτό, η διδασκαλία της γεωγραφίας προσφέρεται ιδανικά για την ενσωμάτωση νέων μεθόδων. Τα γεωγραφικά φαινόμενα συνδέονται άμεσα με χάρτες, εικόνες, διαγράμματα και πολυμεσικές εφαρμογές, τα οποία καθιστούν την κατανόηση πιο βιωματική και ελκυστική (Stokes, 2002). Η ενσωμάτωση εργαλείων οπτικοποίησης δεδομένων διευκολύνει την ανάπτυξη αναλυτικών δεξιοτήτων και επιτρέπει στους μαθητές να προσεγγίσουν σύνθετα ζητήματα, όπως η κλιματική αλλαγή ή η αστική ανάπτυξη, μέσα από την άμεση αλληλεπίδραση με οπτικά δεδομένα (Andrienko et al., 2011).

Επιπλέον, η χρήση των GIS αποτελεί ισχυρό μέσο κατανόησης της σχέσης ανθρώπου-χώρου-περιβάλλοντος. Τα GIS προσφέρουν τη δυνατότητα χωρικής ανάλυσης, ενισχύοντας τόσο την αναλυτική όσο και την κριτική ικανότητα των μαθητών. Παράλληλα, η εισαγωγή τέτοιων εργαλείων στην εκπαιδευτική πράξη καλλιεργεί δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού και προωθεί τη διαθεματική προσέγγιση, καθώς συνδέει τη γεωγραφία με μαθηματικά, κοινωνικές επιστήμες και τεχνολογία (Bednarz & van der Schee, 2006).

Επομένως, η μετάβαση από τη δασκαλοκεντρική, παραδοσιακή προσέγγιση στη μαθητοκεντρική, οπτικο-προσανατολισμένη εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς παιδαγωγική καινοτομία αλλά αναγκαία προσαρμογή στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας της πληροφορίας (Metros, 2008).

Οπτικοποίηση πληροφοριών και γνωστικές διεπαφές

Ο οπτικός και πολυτροπικός γραμματισμός αποτελούν διεπιστημονικά πεδία που συνδέονται με την οπτικοποίηση πληροφοριών, τις γνωστικές επιστήμες και την εκπαιδευτική τεχνολογία. Η χρήση εργαλείων οπτικοποίησης ενισχύει όχι μόνο τη μετάδοση πληροφοριών αλλά και τη γνωστική διεργασία της ανάλυσης και της ερμηνείας. Όπως αναφέρουν οι Andrienko et al. (2011), οι διαδραστικές οπτικές διεπαφές επιτρέπουν την ανάπτυξη αναλυτικής σκέψης, καθώς ο εκπαιδευόμενος δεν περιορίζεται στην παθητική αποδοχή δεδομένων αλλά συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία κατανόησης.

Παραδείγματα διαδραστικών εργαλείων οπτικοποίησης δεδομένων αποτελούν το Gapminder (Rosling et al., 2007) και το Statistics eXplorer (Ho et al., 2011), τα οποία προσφέρουν δυναμικές απεικονίσεις κοινωνικών και οικονομικών δεικτών. Μέσα από τέτοιες εφαρμογές, οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα να αναλύουν πολύπλοκα φαινόμενα, να εντοπίζουν συσχετίσεις και να κατανοούν μεταβολές στο χρόνο.

Η οπτικοποίηση δεδομένων δεν περιορίζεται στη χρήση στατικών εικόνων· αξιοποιεί σημειωτικά εργαλεία όπως το χρώμα, η σύνθεση και οι εικόνες για να δημιουργήσει πολυτροπικές συνδέσεις στην επικοινωνία (Kress, 2010). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές δεν μαθαίνουν μόνο να «διαβάζουν» εικόνες, αλλά και να αλληλεπιδρούν με αυτές, να εξάγουν νόημα και να το επαναδιατυπώνουν με δικά τους λόγια.

Σημαντική είναι επίσης η συμβολή της οπτικοποίησης στη δημιουργία σχέσεων μεταξύ του θεατή και των δεδομένων. Η διαδικασία αυτή δεν είναι μονοσήμαντη αλλά αλληλεπιδραστική· ο μαθητής ως θεατής/αναλυτής οικοδομεί τη γνώση μέσω της ερμηνείας των οπτικών ερεθισμάτων (Tomaszewski & MacEachren, 2012). Ως εκ τούτου, η οπτικοποίηση αποτελεί όχι μόνο εργαλείο μετάδοσης αλλά και μέσο κριτικής κατανόησης.

Τέλος, η ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικής και πολυτροπικής εξερεύνησης απαιτεί τη σύνδεση της αναγνωστικής ικανότητας με τις γνωστικές δεξιότητες. Οι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι η γραφική διεπαφή χρήστη λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στην παραδοσιακή ανάγνωση/γραφή και στην ερμηνεία δεδομένων, καλλιεργώντας νέες μορφές εγγραμματισμού που είναι απαραίτητες για τον ψηφιακό κόσμο (Ainsworth, 2006· Bowen & Roth, 2005· Stokes, 2002).

Προσεγγίσεις ανάπτυξης δεξιοτήτων οπτικής παιδείας

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικής παιδείας αποτελεί μία από τις βασικές προκλήσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς απαιτεί τόσο την κατανόηση όσο και την παραγωγή οπτικών αναπαραστάσεων. Η διεθνής βιβλιογραφία προτείνει δύο κύριες προσεγγίσεις: την ανάγνωση ή αποκωδικοποίηση οπτικών μηνυμάτων και τη γραφή ή κωδικοποίηση οπτικών αναπαραστάσεων. Η πρώτη προσέγγιση επικεντρώνεται στη διδασκαλία τεχνικών που βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να «διαβάσει» οπτικές αναπαραστάσεις και να αποκωδικοποιεί το νόημά τους. Σύμφωνα με τους Heinich et al. (1999), η διαδικασία

αυτή δεν αφορά μόνο την αναγνώριση σχημάτων ή χρωμάτων, αλλά την ερμηνεία και την κατανόηση της πληροφορίας που εμπεριέχουν. Η αποκωδικοποίηση προϋποθέτει τρεις βασικές δεξιότητες (Ainsworth, 1999· Treagust et al., 2017): κατανόηση της αναπαράστασης, δηλαδή πώς οι πληροφορίες «μεταφράζονται» σε οπτικές μορφές· συσχέτιση με τον φυσικό κόσμο, δηλαδή κατανόηση του πώς τα οπτικά δεδομένα αντανακλούν πραγματικά φαινόμενα· και μετατροπή μεταξύ οπτικών ιδιοτήτων, δηλαδή η ικανότητα να συνδέουν οι μαθητές διαφορετικές οπτικές αναπαραστάσεις. Στην πράξη, αυτό σημαίνει ότι ο ενήλικος εκπαιδευόμενος πρέπει να μάθει να «διαβάζει πίσω από την εικόνα», να εντοπίζει τις επιλογές που έχει κάνει ο δημιουργός και να αναγνωρίζει πιθανές στρεβλώσεις ή ελλείψεις.

Η δεύτερη προσέγγιση σχετίζεται με την ικανότητα του εκπαιδευόμενου να «γράφει» οπτικά, δηλαδή να δημιουργεί δικές του οπτικές αναπαραστάσεις ως εργαλείο επικοινωνίας. Η διαδικασία αυτή θεωρείται πιο σύνθετη, καθώς απαιτεί κατανόηση αλλά και δημιουργικότητα, σχεδιασμό και συμβολική σκέψη (Erppler, 2007). Μέσα από τη δημιουργία γραφημάτων, χαρτών, αφισών ή πολυμεσικών παρουσιάσεων, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες επιλογής κατάλληλων μέσων για την απόδοση ενός μηνύματος, ικανότητα συνόψισης και οργάνωσης πληροφορίας, καθώς και δημιουργική σκέψη και καινοτόμο παρουσίαση ιδεών (Segel & Heer, 2010· Tversky & Suwa, 2009). Ενδεικτικά, σε ένα ΣΔΕ η δραστηριότητα μπορεί να αφορά τη δημιουργία ενός απλού χάρτη με χρήση λογισμικού GIS, ή την κατασκευή ενός γραφήματος που παρουσιάζει τις μεταβολές του πληθυσμού μιας περιοχής. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, οι μαθητές δεν μαθαίνουν απλώς γεωγραφία ή στατιστική· μαθαίνουν πώς να επικοινωνούν δεδομένα με τρόπο αποτελεσματικό και κριτικό.

Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η ανάπτυξη οπτικής παιδείας απαιτεί την παράλληλη εφαρμογή και των δύο προσεγγίσεων (Sabot et al., 2009). Αν οι μαθητές περιοριστούν μόνο στην αποκωδικοποίηση, κινδυνεύουν να παραμείνουν παθητικοί δέκτες· αντίθετα, αν ασχοληθούν αποκλειστικά με την παραγωγή χωρίς να έχουν αναπτύξει δεξιότητες ερμηνείας, ενδέχεται να δημιουργούν αναπαραστάσεις χωρίς κριτήριο. Ο επιτυχημένος οπτικός γραμματισμός, επομένως, προκύπτει από τη σύνδεση της κριτικής κατανόησης και της δημιουργικής παραγωγής. Στην περίπτωση των ενηλίκων μαθητών των ΣΔΕ, η διπλή αυτή προσέγγιση μπορεί να ενδυναμώσει την αυτοεκτίμησή τους, να ενισχύσει τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και να βελτιώσει τις επαγγελματικές τους προοπτικές. Όπως υποστηρίζει η Avgerinou (2020), η οπτική παιδεία δεν είναι πολυτέλεια αλλά αναγκαιότητα για την καλλιέργεια πολιτών που μπορούν να λειτουργήσουν κριτικά και ενεργά σε ένα κοινωνικό περιβάλλον κυριαρχούμενο από εικόνες και δεδομένα.

Η σημασία του πολυτροπικού γραμματισμού στην κατανόηση πολυτροπικών κειμένων

Ο πολυτροπικός γραμματισμός αποτελεί μια από τις σημαντικότερες εξελίξεις στην εκπαίδευση του 21ου αιώνα, καθώς αντανakλά την πραγματικότητα ενός κόσμου όπου

η πληροφορία μεταδίδεται μέσα από πολλαπλές μορφές, εικόνες, ήχο, βίντεο, κείμενο και διαδραστικές εφαρμογές. Στα ΣΔΕ, όπου οι ενήλικοι μαθητές συχνά διαθέτουν ανομοιογενές μορφωτικό υπόβαθρο, η ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυτροπικού γραμματισμού είναι κρίσιμη για την κατανόηση, την ερμηνεία αλλά και την παραγωγή σύγχρονων μορφών επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Kress (2010), τα περισσότερα κείμενα σήμερα είναι πολυτροπικά, καθώς συνδυάζουν πολλαπλούς τρόπους έκφρασης: οπτικά στοιχεία, γλωσσικό λόγο, ήχο και διάταξη σελίδας ή οθόνης. Ακόμη και τα ακαδημαϊκά κείμενα φέρουν πολυτροπικά χαρακτηριστικά, όπως η επιλογή γραμματοσειράς, η μορφοποίηση, η παρουσίαση διαγραμμάτων και πινάκων. Για τους ενήλικους μαθητές, η αναγνώριση αυτών των στοιχείων συμβάλλει στην ενίσχυση της ικανότητας κατανόησης του μηνύματος πέρα από το γραπτό κείμενο.

Οι ενήλικοι μαθητές εκτίθενται καθημερινά σε πολυτροπικά κείμενα μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, της τηλεόρασης και του διαδικτύου. Ωστόσο, συχνά προσεγγίζουν αυτά τα κείμενα παθητικά, χωρίς να αναπτύσσουν κριτική στάση απέναντι στα μηνύματα που μεταδίδονται (Jewitt, 2008). Η διδασκαλία πολυτροπικής ανάλυσης βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίζουν τις τεχνικές πειθούς, τα πολιτιστικά στερεότυπα και τις ιδεολογίες που ενσωματώνονται σε αυτά τα κείμενα (Rowse & Walsh, 2011).

Παρά την εμπειρία τους με παραδοσιακά αλφαβητικά κείμενα, οι ενήλικοι μαθητές συχνά δυσκολεύονται να μεταφέρουν αυτές τις δεξιότητες στην κατανόηση πολυτροπικών μορφών. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η πολυτροπική ανάλυση δεν είναι διαισθητική και απαιτεί ρητή καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό (Unsworth, 2014). Η πρόκληση για τους διδάσκοντες είναι να αναπτύξουν στρατηγικές που θα διδάσκουν στους μαθητές πώς να «διαβάζουν» εικόνες, διαγράμματα, ήχους και ψηφιακές αναπαραστάσεις με τον ίδιο κριτικό τρόπο που αναλύουν ένα γραπτό κείμενο.

Η ενσωμάτωση ασκήσεων όπου οι μαθητές συγκρίνουν διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης της ίδιας πληροφορίας (π.χ. ένα γραπτό άρθρο και ένα infographic) συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτικής τους ικανότητας. Παράλληλα, η χρήση πολυτροπικών εργαλείων παραγωγής, όπως η δημιουργία παρουσιάσεων με εικόνες και βίντεο ή η σχεδίαση ψηφιακών αφισών, ενισχύει τη δεξιότητα της οπτικής και πολυτροπικής έκφρασης (Cope & Kalantzis, 2015).

Ο πολυτροπικός γραμματισμός δεν αποτελεί απλώς μια επιπλέον δεξιότητα· είναι κεντρικός άξονας για τη συμμετοχή στον σύγχρονο κόσμο της πληροφορίας. Στην εκπαίδευση ενηλίκων, η ανάπτυξη πολυτροπικού γραμματισμού συμβάλλει στη δημιουργία πιο αυτόνομων, κριτικών και ενεργών πολιτών, ικανών να κατανοούν και να παράγουν σύνθετα μηνύματα σε ένα περιβάλλον που κυριαρχείται από πολυμέσα.

Δημιουργικότητα, άτυπη μάθηση και καινοτόμες πρακτικές στη διδασκαλία της γεωγραφίας

Η διδασκαλία της γεωγραφίας στα ΣΔΕ δεν περιορίζεται μόνο στην τυπική εκπαίδευση αλλά επεκτείνεται σε ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών εμπειριών, όπου η δημιουργικότητα και η άτυπη μάθηση παίζουν καθοριστικό ρόλο. Η ενσωμάτωση καινοτόμων πρακτικών στη διδασκαλία της γεωγραφίας συμβάλλει στην ενεργοποίηση των μαθητών και στη σύνδεση της γνώσης με τις προσωπικές τους εμπειρίες.

Η δημιουργική διδασκαλία επιδιώκει να ξεπεράσει τα παραδοσιακά σχήματα μάθησης. Σύμφωνα με την Akbulut (2004), η γεωγραφία διδάσκεται πιο αποτελεσματικά σε ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την ελεύθερη και δημιουργική σκέψη. Ο Bilgi (2008) προσθέτει ότι ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται τα τεχνολογικά εργαλεία καθορίζει αν η μάθηση θα είναι ενεργητική ή παθητική. Η αξιοποίηση χαρτών, ψηφιακών εφαρμογών, φωτογραφιών, καθώς και η συμμετοχή σε projects, μπορεί να καλλιεργήσει δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, συνεργασίας και κριτικής σκέψης.

Η άτυπη μάθηση αποτελεί έναν από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες για την ενίσχυση της γεωγραφικής γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί συχνά μεταφέρουν στην τάξη εμπειρίες από ταξίδια, προσωπικές αφηγήσεις και πολιτισμικά βιώματα, τα οποία εμπλουτίζουν τη διδασκαλία. Η παρακολούθηση ντοκιμαντέρ, η ανάγνωση άρθρων, ή ακόμα και η συζήτηση επίκαιρων γεγονότων αποτελούν μορφές άτυπης εκπαίδευσης που συνδέουν τη γεωγραφία με την καθημερινή ζωή των μαθητών. Αυτή η σύνδεση είναι ιδιαίτερα σημαντική για ενήλικες μαθητές που συχνά αναζητούν πρακτικές εφαρμογές της γνώσης (Mohan, 2009).

Η χρήση νέων τεχνολογιών, όπως οι διαδραστικοί πίνακες, οι πολυμεσικές εφαρμογές και τα GIS, αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν τη γεωγραφία. Οι Akdemir και Yaşaroğlu (2013) υποστηρίζουν ότι το παραδοσιακό μοντέλο «μαυροπίνακας-κιμωλία» συνεχίζει να κυριαρχεί, ωστόσο η εισαγωγή διαδραστικών εργαλείων έχει ενισχύσει σημαντικά τη διδασκαλία της γεωγραφίας. Οι Tüzün et al. (2009) καταδεικνύουν ότι η χρήση smartboards ενισχύει την κατανόηση γεωγραφικών εννοιών και αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών.

Η σύγχρονη εκπαίδευση καλείται να ξεπεράσει το παραδοσιακό μοντέλο μεταβίβασης στατικής γνώσης. Όπως τονίζει ο Artvinli (2017), η μάθηση δεν πρέπει να νοείται ως παθητική αποδοχή πληροφοριών, αλλά ως ενεργή διεργασία κατανόησης και σύνδεσης θεωρίας και πράξης. Ο Rusznyak (2020) προτείνει ότι η διδασκαλία της γεωγραφίας με GIS και άλλα εργαλεία πρέπει να εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου σκέψης, δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να διερευνούν, να αναλύουν και να ερμηνεύουν φαινόμενα.

Η διδασκαλία της γεωγραφίας σε ενήλικες μαθητές δεν μπορεί να περιορίζεται σε παραδοσιακές μεθόδους. Η δημιουργικότητα, η άτυπη μάθηση και η χρήση καινοτόμων

τεχνολογιών ενισχύουν την ενεργή συμμετοχή, την κατανόηση και τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης. Η γεωγραφία, ως μάθημα με έντονη οπτική και πολυτροπική διάσταση, προσφέρεται για την ανάπτυξη νέων πρακτικών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ΣΔΕ και των ενηλίκων μαθητών, προετοιμάζοντάς τους να κατανοήσουν τον κόσμο με κριτική και δημιουργική ματιά.

Συμπεράσματα

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε ότι η εικόνα, ως βασικός φορέας πληροφορίας και εμπειρίας στον 21ο αιώνα, δεν αποτελεί απλώς επικουρικό διδακτικό υλικό, αλλά ένα αυτόνομο σύστημα νοήματος που μπορεί να υποστηρίξει, να μετασχηματίσει και να εκδημοκρατικοποιήσει την πρόσβαση στη γνώση στα ΣΔΕ. Ο οπτικός και πολυτροπικός γραμματισμός δεν είναι «αισθητική προσθήκη» αλλά θεμελιώδης συνθήκη σύγχρονης μάθησης. Η Γεωγραφία ειδικά, ως κατεξοχήν οπτικο-κεντρικό αντικείμενο, αποδεικνύεται το γνωστικό πεδίο μέσα στο οποίο αυτές οι νέες μορφές γλωσσικότητας μπορούν να δοκιμαστούν με τρόπο παραγωγικό, χειραφετητικό και μετρήσιμο ως προς τη γνωστική απόδοση.

Η βιβλιογραφία τεκμηριώνει ότι οι οπτικές διεπαφές, τα GIS, τα πολυμεσικά περιβάλλοντα και τα διαδραστικά εργαλεία οπτικοποίησης δεδομένων καλλιεργούν υψηλότερες διεργασίες ανάλυσης, σύνθεσης, συσχέτισης και κριτικής ερμηνείας. Οι ενήλικοι μαθητές των ΣΔΕ, προερχόμενοι συχνά από εκπαιδευτικές διαδρομές ασυνεχειών, αποκλεισμών και χαμηλής αυτο-αποτελεσματικότητας, φαίνεται πως ανταποκρίνονται περισσότερο σε διδακτικά περιβάλλοντα που μειώνουν τη γλωσσοκεντρική και αφηρημένη μεσολάβηση και αυξάνουν την άμεση προσβασιμότητα, τον χειρισμό, την πειραματική διερεύνηση και την οπτική αναστοχαστική επεξεργασία.

Ωστόσο, η επιτυχία αυτής της μετάβασης δεν είναι δεδομένη. Χρειάζεται ανασχεδιασμός διδακτικής κουλτούρας, συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών, θεσμική επένδυση σε τεχνολογικό εξοπλισμό και κυρίως παιδαγωγικός αναπροσανατολισμός από την μετάδοση στην έρευνα, από την παθητική πρόσληψη στη νοητική χειραφέτηση.

Συνολικά, ο οπτικός και πολυτροπικός γραμματισμός στη Γεωγραφία των ΣΔΕ δεν είναι μια «νέα μόδα», αλλά αναγκαίο πολιτισμικό, γνωστικό και δημοκρατικό αίτημα. Τα GIS και τα εργαλεία οπτικοποίησης αποτελούν την τεχνολογική υποδομή που μπορεί να καταστήσει αυτή τη μετάβαση υλοποιήσιμη, βιωματική και μετρήσιμη. Η καλλιέργεια των νέων γραμματισμών οδηγεί σε ενδυνάμωση, συμμετοχή, επανασύνδεση με τη μάθηση και ανασηματοδότηση της γεωγραφικής γνώσης ως τρόπου κατανόησης και ερμηνείας της πραγματικότητας.

Βιβλιογραφία

Ainsworth, S. (1999). The functions of multiple representations. *Computers & Education*, 33(2–3), 131–152. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(99\)00029-9](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(99)00029-9)

- Ainsworth, S. (2006). DeFT: A conceptual framework for considering learning with multiple representations. *Learning and Instruction*, 16(3), 183–198. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.03.001>
- Akbulut, D. (2004). The importance of creative thinking in geography education. *Journal of Geography Education*, 5(2), 45–59.
- Akdemir, O., & Yaşaroğlu, C. (2013). The impact of interactive whiteboards on geography teaching. *Educational Research and Reviews*, 8(21), 2150–2158. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1624>
- Andrienko, N., Andrienko, G., Demsar, U., Dransch, D., Dykes, J., Fabrikant, S. I., ... & Tominski, C. (2011). Space, time and visual analytics. *International Journal of Geographical Information Science*, 24(10), 1577–1600. <https://doi.org/10.1080/13658816.2010.508043>
- Artvinli, E. (2017). Teachers' adoption of GIS in geography teaching. *Review of International Geographical Education Online*, 7(2), 124–145.
- Avgerinou, M. D. (2020). Visual literacy and twenty-first century skills: Education and the role of imagery. *Journal of Visual Literacy*, 39(1), 1–9. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2020.1731141>
- Bednarz, S. W., & van der Schee, J. (2006). Europe and the United States: The implementation of GIS in secondary education. *Technology, Pedagogy and Education*, 15(2), 191–205. <https://doi.org/10.1080/14759390600769771>
- Bilgi, S. (2008). The role of technology in active learning in geography. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(3), 1–9.
- Bowen, G. M., & Roth, W. M. (2005). Data and graph interpretation practices among preservice science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(10), 1063–1088. <https://doi.org/10.1002/tea.20079>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: An introduction to multiliteracies. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design* (pp. 1–36). London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137539724_1
- Eppler, M. J. (2007). Toward a framework for information visualization in knowledge management. *Journal of Universal Knowledge Management*, 2(2), 97–112.
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D., & Smaldino, S. E. (1999). *Instructional media and technologies for learning* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Ho, S., Åhlberg, M., & Wibeck, V. (2011). StatisticseXplorer: A tool for interactive learning. *International Journal of Educational Technology*, 7(2), 23–39.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241–267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Metros, S. E. (2008). The educator's role in preparing visually literate learners. *Theory Into Practice*, 47(2), 102–109. <https://doi.org/10.1080/00405840801992264>
- Mohan, A. (2009). Informal learning in geography education: Teachers' experiences and practices. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(3), 185–197.
- Rosling, H., Rönnlund, A. R., & Rosling, O. (2007). *Gapminder World*. Stockholm: Gapminder Foundation.
- Rowse, J., & Walsh, M. (2011). Rethinking literacy education in new times: Multimodality, multiliteracies, & new literacies. *Brock Education Journal*, 21(1), 53–62.
- Rusznay, L. (2020). 'What is this curriculum doing to my subject?' Using geographical questions to interpret the CAPS curriculum. *The Journal of Geography Education in Africa*, 3, 51–64. [10.46622/JoGEA_2020_3_51-64](https://doi.org/10.46622/JoGEA_2020_3_51-64).
- Sabol, V., Spiegle, C., & Clark, J. (2009). Developing visual literacy in adult learners through practice. *Journal of Visual Literacy*, 28(1), 45–65.
- Segel, E., & Heer, J. (2010). Narrative visualization: Telling stories with data. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 16(6), 1139–1148. <https://doi.org/10.1109/TVCG.2010.179>
- Stokes, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 1(1), 10–19.
- Tomaszewski, B. M., & MacEachren, A. M. (2012). Geovisual analytics and crisis management. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 1(1), 1–20. <https://doi.org/10.3390/ijgi1010001>
- Treagust, D. F., Duit, R., & Fischer, H. E. (2017). Multiple representations in physics education. *Springer International Handbooks of Education*, 163–181. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58914-5_10

- Tversky, B., & Suwa, M. (2009). Thinking with sketches. In A. B. Markman & K. L. Wood (Eds.), *Tools for innovation* (pp. 75–84). Oxford: Oxford University Press.
- Unsworth, L. (2014). *Multimodal literacy and reading: The construction of meaning through image-text interaction*. London: Routledge.

Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στα νήπια: Θεμέλιο για την κοινωνική συμπερίληψη και την αποδοχή της διαφορετικότητας

Γίδαρη Σοφία, Εκπαιδευτικός Ε.Α.Ε. Π.Ε.71, Μ.Εδ.

Περίληψη

Η ενσυναίσθηση αποτελεί μια κρίσιμη, πολυδιάστατη δεξιότητα (γνωστική και συγκινησιακή) η οποία αναπτύσσεται ραγδαία κατά την προσχολική ηλικία και συνδέεται άρρηκτα με τη Θεωρία του Νου (ToM). Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να αναλύσει τη σημασία της ενσυναίσθησης ως βάση για την κοινωνική προσαρμογή και, κυρίως, για την καλλιέργεια της αποδοχής απέναντι στην αναπηρία και τη διαφορετικότητα. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση (2014-2024) υπογραμμίζει τον καθοριστικό ρόλο του οικογενειακού προτύπου και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην εκπαιδευτική συμπερίληψη ως το πλέον αποτελεσματικό πλαίσιο για την ανάπτυξη θετικών στάσεων, καθώς η αμοιβαία αλληλεπίδραση μειώνει τις προκαταλήψεις και ενισχύει τις φιλοκοινωνικές συμπεριφορές. Συμπερασματικά, η συστηματική «παιδαγωγική της ενσυναίσθησης» στο νηπιαγωγείο είναι θεμελιώδης για τη διαμόρφωση ενσυναισθητικών και συμπεριληπτικών πολιτών.

Λέξεις-κλειδιά: ενσυναίσθηση, προσχολική ηλικία, συμπερίληψη, συναισθηματική νοημοσύνη

Special Education: Cultivating Empathy in Preschoolers: A Foundation for Social Inclusion and the Acceptance of Diversity

Gidari Sofia, Special Education Teacher Π.Ε.71, Μ.Εδ.

Abstract

Empathy is a critical, multidimensional skill (cognitive and affective) that develops rapidly during the preschool years and is closely linked to Theory of Mind (ToM). This article aims to analyze the importance of empathy as a basis for social adjustment and, primarily, for cultivating acceptance toward disability and diversity. The literature review (2014-2024) highlights the decisive role of family models and the educational environment. Special emphasis is given to inclusive education as the most effective framework for developing positive attitudes, as mutual interaction reduces prejudice and strengthens prosocial behaviors. In conclusion, the systematic "pedagogy of empathy" in kindergarten is fundamental for shaping empathetic and inclusive citizens.

Key-words: empathy, preschoolers, inclusion, emotional intelligence

Εισαγωγή

Η Πολυδιάστατη Φύση της Ενσυναίσθησης στην Προσχολική Ηλικία

Η ενσυναίσθηση είναι ένα πολυδιάστατο κατασκεύασμα (Li et al., 2025) που εξελίσσεται καθοριστικά κατά την προσχολική περίοδο. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, περιλαμβάνει δύο βασικές συνιστώσες (Ornaghi et al., 2014):

1. Γνωστική Διάσταση (Cognitive Empathy): Η ικανότητα κατανόησης της οπτικής γωνίας, των πεποιθήσεων και των προθέσεων των άλλων, γνωστή και ως Θεωρία του Νου (Theory of Mind - ToM).
2. Συγκινησιακή/Συναισθηματική Διάσταση (Affective Empathy): Η ικανότητα συμμετοχής και ανταπόκρισης στα συναισθήματα των άλλων, βιώνοντας μια συναισθηματική κατάσταση που είναι ανάλογη με αυτή του άλλου.

Τα νήπια αρχίζουν να εκδηλώνουν γνήσια ενσυναισθητική δυσφορία και φιλοκοινωνική συμπεριφορά γύρω στην ηλικία των 2-3 ετών, καθώς αναπτύσσουν την αυτογνωσία τους και μπορούν να διακρίνουν τα δικά τους συναισθήματα από των άλλων. Ο τρόπος εκδήλωσης της ενσυναίσθησης διευρύνεται με την πάροδο του χρόνου, μέσω του λόγου και των πράξεων, καθώς τα παιδιά εμπλέκονται σε περισσότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Lightfoot, Cole & Cole, 2012).

Παράγοντες Επίδρασης: Οικογένεια και Εκπαιδευτικό Περιβάλλον

Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που επηρεάζεται από γενετικούς παράγοντες και το περιβάλλον (Knafo et al., 2009). Οι βασικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες είναι:

- Το Οικογενειακό Πρότυπο: Αν οι γονείς των νηπίων έχουν αναπτύξει οι ίδιοι την ενσυναίσθηση και την εκδηλώνουν στα παιδιά τους, είναι πιο πιθανό να την αναπτύξουν και τα ίδια τους τα παιδιά, καθώς οι γονείς λειτουργούν ως πρότυπο για αυτά με αποτέλεσμα να προσπαθούν να τους μιμηθούν και να ταυτιστούν μαζί τους.
- Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού: Το νηπιαγωγείο αποτελεί το πρωταρχικό θεσμικό περιβάλλον για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο, παρέχοντας συνεχή καθοδήγηση και ευκαιρίες αλληλεπίδρασης. Η στάση του εκπαιδευτικού και η «παιδαγωγική της ενσυναίσθησης» συμβάλλουν στη δημιουργία ενός πλαισίου εμπιστοσύνης και ασφάλειας (Κόσυβας, 2023).

Ενσυναίσθηση και Αποδοχή της Αναπηρίας: Ο Δρόμος της Συμπερίληψης

Η ενσυναίσθηση απέναντι στην αναπηρία ορίζεται ως η ικανότητα να κατανοούμε τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις δυσκολίες των ατόμων με αναπηρία, οδηγώντας σε θετικές στάσεις (Favazza et al., 2016).

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη, η κοινή φοίτηση δηλαδή παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτελεί τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο για την καλλιέργεια αυτής της ενσυναίσθησης. Η επαφή και η αλληλεπίδραση εντός της συμπεριληπτικής τάξης:

- Ευαισθητοποιεί τα νήπια τυπικής ανάπτυξης, μειώνοντας τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα (Bossaert et al., 2013).
- Προωθεί την αμοιβαία κατανόηση και τη συναισθηματική σύνδεση, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να εκτιμούν τις ατομικές διαφορές και να αναπτύσσουν φιλοκοινωνικές συμπεριφορές (Campbell, Gilmore & Cuskelly, 2003). Πρόσφατες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι αυτή η αμοιβαία αλληλεπίδραση είναι ζωτικής σημασίας για την ενσυναισθητική ανάπτυξη σε όλα τα νήπια, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με αναπτυξιακές διαφορές (Li et al., 2025).

Οι στάσεις των νηπίων απέναντι στην αναπηρία διαμορφώνονται από τις πραγματικές τους εμπειρίες και τις στάσεις των ενηλίκων-προτύπων (γονέων και εκπαιδευτικών). Η υιοθέτηση μιας συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας είναι επομένως θεμελιώδης για να διασφαλιστεί ότι τα παιδιά θα αναπτύξουν θετικές και αποδεκτές απόψεις.

Συμπεράσματα

Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στα νήπια είναι ένα επείγον παιδαγωγικό ζήτημα. Η συστηματική καλλιέργειά της, ιδιαίτερα μέσα από το πρίσμα της αποδοχής της αναπηρίας και της διαφορετικότητας, βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν καλοσύνη, συμπόνια και συμπεριληπτικότητα (Eisenberg et al., 2010), οδηγώντας στη δημιουργία υγιέστερων κοινωνικών σχέσεων και, τελικά, σε μια πιο δίκαιη και αρμονική κοινωνία. Η συστηματική «παιδαγωγική της ενσυναίσθησης» μπορεί να εφαρμοστεί στο νηπιαγωγείο μέσω συγκεκριμένων μεθόδων, όπως το θεατρικό παιχνίδι, οι κοινωνικές ιστορίες, και η αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας για τη διαχείριση των συναισθημάτων (Κόσσυβας, 2023). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κεντρικός στην παροχή των κατάλληλων συμπεριληπτικών εμπειριών και στην καλλιέργεια ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S.J., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study Focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464>
- Campbell, J. A., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and developmental Disability*, 28(4), 369-379. <https://doi.org/10.1080/13668250310001616407>

- Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 143-180. doi: [10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x](https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x)
- Favazza, P. C., Ostrosky, M., & Mouzourou, C. (2016). *The making friends program: Supporting acceptance in your K-2 classroom*. Brookes Publishing.
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Davidov, M., Van Hulle, C., Robinson, J. L., & Rhee, S. H. (2009). Empathy in early childhood: Genetic, environmental and affective Contributions. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1167(1), 103-114. doi:10.1111/j.1749-6632.2009.04540.x
- Kosyvas, G. (2023). I «paidagogikí tis ensynaísthis» sto «Diadiktyakó Skholeío» tis Perifereiakís Diéftihynsis Ekpaídeusis Attikís. *Preschool and Primary Education*, 11(2), 207-237.
- Lepkowska, D. (2024). Teaching empathy can have a positive impact on behaviour and tolerance. *Journal of Family and Child Health*, 1(1), 46-46.
- Li, Z., Li, B., Tsou, Y. T., et al. (2025). Empathy Development in preschoolers With/Without hearing loss and its associations with social-emotional functioning. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 53(2), 179-192.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2012). *The development of children* (7th ed.). Macmillan Learning,
- Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Grazzani, I. (2014). Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: A primary school study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 119, 26-39. DOI: [10.1016/j.jecp.2013.10.005](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.10.005)

Μαθησιακές δυσκολίες: Αναγνωστικές παρεμβάσεις στο σχολείο

Ευγενία Μπαζάνη, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.70

Περίληψη

Το θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος στις προηγμένες εκπαιδευτικά χώρες. Καθώς πρόκειται για ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο θέμα, προσεγγίζεται από ερευνητές διαφόρων επιστημονικών πεδίων. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν τομέα μελέτης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αφορά μια ομάδα ατόμων τα οποία, ενώ δεν παρουσιάζουν εμφανείς νοητικές διαταραχές, ψυχοκοινωνικά προβλήματα ή άλλα προβλήματα στην ανάπτυξη, εντούτοις δεν είναι σε θέση να επωφεληθούν από την τυπική διδασκαλία, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται σε μαθησιακά επιτεύγματα και να οδηγούνται σε σχολική αποτυχία. Στο πλαίσιο της αντιμετώπισης των Μαθησιακών Δυσκολιών στο σύγχρονο σχολείο, πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να υιοθετήσει το κατάλληλο πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης, που θα προσαρμόζεται στις ανάγκες των παιδιών και θα τα βοηθά να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να αντιμετωπίσουν τις αδυναμίες τους, μέσα σε ένα περιβάλλον φιλικό, στο οποίο θα υπάρχει συνεργασία και αποδοχή.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθησιακές Δυσκολίες, αξιολόγηση, αντιμετώπιση, προγράμματα

Learning Disabilities: Reading Interventions in School

Evgenia Bazani, Primary School Teacher

Abstract

The issue of Learning Disabilities is at the center of interest in advanced educational countries. As it is a complex and multidimensional issue, it is approached by researchers from various scientific fields. Learning Disabilities are a field of study of children with special educational needs and concerns a group of individuals who, while not presenting obvious mental disorders, psychosocial problems or other developmental problems, are nevertheless unable to benefit from formal teaching, resulting in difficulties in learning achievements and leading to school failure. In the context of addressing Learning Disabilities in modern schools, the role of the teacher is very important, who should adopt the appropriate teaching intervention program, which will adapt to the needs of the children and help them develop their skills and address their weaknesses, within a friendly environment, in which there will be cooperation and acceptance.

Mots-clés: Learning Disabilities, assessment, treatment, programs

Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί χώρο στον οποίο εκφράζονται ποικίλα προβλήματα και δυσκολίες των παιδιών. Το περιεχόμενο της μάθησης και η αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελούν παράγοντες, που μπορεί να προκαλέσουν ή να κινητοποιήσουν δυσκολίες στο παιδί. Με τον όρο Μαθησιακές Δυσκολίες εννοούμε κάθε πρόβλημα το οποίο γίνεται εμφανές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και επηρεάζει σημαντικά τη μάθηση, την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών. Υπάρχουν περιπτώσεις που οι δυσκολίες είναι τόσο μεγάλες, ώστε στην ουσία πρόκειται για σχολική αδυναμία, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε σχολική αποτυχία, με την έννοια ότι οι μαθητές δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και οι περιπτώσεις αυτές αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης.

Το θέμα των δυσκολιών της μάθησης βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος στις προηγμένες εκπαιδευτικά χώρες. Καθώς πρόκειται για ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο θέμα, προσεγγίζεται από ερευνητές διαφόρων επιστημονικών πεδίων. Η ικανότητα του κάθε ανθρώπου να μαθαίνει είναι φαινόμενο, που συνδέεται άρρηκτα με την εξέλιξη της ζωής του. Πολλές φορές όμως, η μάθηση είναι ανεπιτυχής είτε εξαιτίας κάποιας εγγενούς δυσκολίας του ανθρώπου είτε λόγω περιβαλλοντικών συνθηκών.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, που εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και τη χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου, στη λογική επεξεργασία και στις μαθητικές ικανότητες (Hammill, 1990). Βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών με διαταραχές στη μάθηση είναι η χαμηλή επίδοση στα σχολικά μαθήματα, γεγονός που οδηγεί σε σχολική αποτυχία και συνεπάγεται πολλές φορές την κοινωνική απόρριψη των παιδιών από τους συνομηλίκους τους.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν τομέα μελέτης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αφορά μια ομάδα ατόμων τα οποία, ενώ δεν παρουσιάζουν εμφανείς νοητικές διαταραχές, ψυχοκοινωνικά προβλήματα ή άλλα προβλήματα στην ανάπτυξη, εντούτοις δεν είναι σε θέση να επωφεληθούν από την τυπική διδασκαλία, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται σε μαθησιακά επιτεύγματα και να οδηγούνται σε σχολική αποτυχία (Tzouriadou, 1995).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες συνιστούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία το 50% των μαθητών, που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, έχουν διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών. Μάλιστα, το 80% από αυτές αφορούν δυσκολίες στην ανάγνωση (Panteliáδου & Bótsas). Επιστήμονες από διαφορετικούς τομείς, όπως ιατρική, ψυχολογία, παιδαγωγική, ασχολήθηκαν με τη μελέτη των Μαθησιακών Δυσκολιών και χρησιμοποίησαν διαφορετικούς όρους, για να τις περιγράψουν με αποτέλεσμα να καταλήξουν σε μία ποικιλία

ορισμών. Σκοπός μας είναι να γίνει μια συστηματική ανάλυση των Μαθησιακών Δυσκολιών, που αποτελούν τομέα μελέτης και έρευνας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιμέρους στόχοι είναι να προσδιοριστούν τα αίτια, που προκαλούν αυτή τη δυσκολία, να επιτευχθεί εμπεριστατωμένη αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών και να προταθούν προγράμματα ειδικά για την ανάγνωση, που έχουν καθοριστική σημασία για την ορθή αντιμετώπιση.

Η έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών

Ο τομέας των Μαθησιακών Δυσκολιών απασχολεί αρκετούς κλάδους της επιστήμης όπως η ιατρική, ψυχιατρική, παιδοψυχολογία, παιδιατρική, νευρολογία κ.ά. Στην προσπάθεια των ειδικών αυτών να δώσουν έναν σαφή ορισμό προέκυψαν εμπόδια, καθώς ο κάθε κλάδος από τη δική του πλευρά προσπαθεί διαφορετικά να ορίσει το αντικείμενο. Από τα πρώιμα στάδια διαμόρφωσης του επιστημονικού πεδίου των Μαθησιακών Δυσκολιών επιστήμονες έχουν επιχειρήσει να ορίσουν την έννοια της. Οι ορισμοί που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί, υπόκεινται συνεχώς σε κριτική ανάλυση. Τα στοιχεία και τα χαρακτηριστικά τα οποία περιλαμβάνουν, αλλάζουν, προσαρμόζονται ή παραμένουν ίδια (Tziviníku, 2015). Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν σε ψυχολογικούς παράγοντες, στην ακαδημαϊκή επίδοση, στη γνωστική ανάπτυξη, στη νοημοσύνη, στα κριτήρια αποκλεισμού, σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, καθώς και σε άλλα στοιχεία (Hammill, 1990).

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» δεν μπορεί να οριστεί εύκολα, έτσι ώστε να καλύπτει το σύνολο των σχετικών περιπτώσεων. Εξάλλου, δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ειδικών ως προς τον όρο που χρησιμοποιείται, για να προσδιοριστεί συνολικά το φάσμα των σχετικών με τη μάθηση προβλημάτων (Maridaki-Kassotaki, 2009). Οι διαταραχές αυτές αποδίδονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και εμφανίζονται παράλληλα με άλλες μειονεξίες, χωρίς να αποτελούν το άμεσο αποτέλεσμα αυτών (Kourakis, 1997). Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν έναν όρο με μεγάλο εύρος, ο οποίος αναφέρεται σε μία ετερογενή ομάδα διαταραχών, που προκαλούν σοβαρές δυσκολίες στην αφομοίωση και χρήση του λόγου και ειδικότερα, στην ανάγνωση, τη γραφή, τη λογική σκέψη και τα μαθηματικά. Ωστόσο, το μεγάλο αυτό εύρος της έννοιας δυσχεραίνει την εύρεση ορισμών για την ομάδα αυτή των διαταραχών, οι οποίοι θα είναι κοινώς αποδεκτοί στην επιστημονική κοινότητα (Kakouros & Maniadaki, 2003).

Ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον S. Kirk το 1972 (στο έργο του «Educating Exceptional Children»), σε ένα συνέδριο γονέων με παιδιά, που είχαν προβλήματα μάθησης. Ο Kirk, προτάσσοντας την παιδαγωγική διάσταση του όρου, τις προσδιόρισε ως «μία καθυστέρηση ή διαταραχή της ανάπτυξης σε μία ή περισσότερες λειτουργίες του γραπτού ή του προφορικού λόγου (όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία, η κατανόηση) ή και των μαθηματικών, εξαιτίας κάποιας πιθανής δυσλειτουργίας ή διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθημάτων». Κατά τον Kirk, αυτές «οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν οφείλονται σε νοητική ή

αισθητηριακή υστέρηση του παιδιού ή σε αρνητικούς πολιτιστικούς και κοινωνικούς παράγοντες» (Kirk, 1972:263). Παρόλα αυτά το πρόβλημα της ορολογίας εξακολουθεί να υπάρχει (Markovitis & Tzouriadou, 1991).

Η συμβολή του Kirk είναι καθοριστική, αφού είναι αυτός που εισήγαγε τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες», στο πλαίσιο της Ειδικής Εκπαίδευσης, ενώ ο ορισμός που διατύπωσε, ενσωματώθηκε στο νομοθετικό πλαίσιο των ΗΠΑ. Σύμφωνα με τον ορισμό του, οι Μαθησιακές Δυσκολίες αφορούν την καθυστέρηση, διαταραχή ή επιβράδυνση στην ανάπτυξη διεργασιών του λόγου, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, των μαθηματικών ή άλλων σχολικών αντικειμένων. Οι δυσκολίες αυτές προέρχονται από ψυχολογικές ανεπάρκειες και δεν είναι αποτέλεσμα νοητικής καθυστέρησης, αισθητηριακής απώλειας ή πολιτισμικών και διδακτικών παραγόντων (Tzouriadou, 2011).

Στα χρόνια που ακολούθησαν, διατυπώθηκαν, κυρίως στις Η.Π.Α. και άλλοι ορισμοί για τις Μαθησιακές Δυσκολίες από μελετητές ή επιστημονικές ομάδες εργασίας (Rorodas, 2003). Κατά πολλούς ο πληρέστερος και ευρέως αποδεκτός ορισμός για τις Μαθησιακές Δυσκολίες έχει δοθεί από την Εθνική Μικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities) των Η.Π.Α. το 1994. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, που εκδηλώνονται ως δυσκολίες στη μάθηση και χρήση της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Αν και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται με άλλες μειονεκτικές καταστάσεις (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με επιδράσεις εξωγενών παραγόντων (όπως οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), ωστόσο οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων» (NJCLD, 1994).

Το National Joint Committee on Learning Disabilities των Η.Π.Α, έκανε επιπλέον τις ακόλουθες επισημάνσεις: α) Άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν επιπλέον προβλήματα στην αυτορρύθμιση, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην κοινωνική αντίληψη και αλληλεπίδραση. β) Είναι προτιμότερο να χρησιμοποιείται ο όρος άτομα και όχι παιδιά, για να δηλωθεί η αναπτυξιακή φύση των δυσκολιών από την προσχολική ηλικία μέχρι την ενήλικη ζωή. γ) Σχετικά με την αιτιολογία, επισημαίνεται η δυσλειτουργία στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα που επηρεάζει διεργασίες εκμάθησης και χρήσης πληροφοριών (NJCLD, 1994).

Ο τελευταίος ορισμός ο οποίος έχει ενσωματωθεί στη συνθήκη για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες των Η.Π.Α, IDEA (Kavale, & Fomess, 2000), είναι περισσότερο περιγραφικός και δεν κάνει αναφορές σε αιτιολογικούς παράγοντες. Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό οι Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές σε μια ή

περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες, που εμπεριέχονται στη χρήση του προφορικού ή του γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια «ατελή» ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν εμπεριέχονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων το πρόβλημα είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχονται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες.

Ο πιο γνωστός ιατροκεντρικός ορισμός είναι Myklebust (1962), ο οποίος χρησιμοποίησε τον όρο "ψυχονευρολογικές Μαθησιακές Δυσκολίες" και σ' αυτή την κατηγορία εντάσσει παιδιά που έχουν επαρκή κινητική ικανότητα, μέση ή υψηλή νοημοσύνη, επαρκή ακοή και όραση, φυσιολογική συναισθηματική προσαρμογή. Παράλληλα όμως, παρουσιάζουν μια ειδική δυσκολία στη διαδικασία μάθησης. Το είδος αυτό ανεπάρκειας πολλές φορές δεν είναι αμιγές, αλλά επικαλύπτεται και από άλλες μορφές υστέρησης. Παρά τη χρήση του όρου "ψυχονευρολογικές δυσκολίες" ο Myklebust δεν τις ταυτίζει με μια συγκεκριμένη εγκεφαλική κατάσταση, ενώ πρόσθετα δέχεται ότι είναι δυνατόν να υπάρχουν και άλλες ανεπάρκειες.

Σύμφωνα με την Τζουριάδου (2011) τα κοινά σημεία των ορισμών αφορούσαν τις εξής περιοχές: α) οι μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια, β) πιθανόν να οφείλονται σε εγκεφαλική δυσλειτουργία, γ) αφορούν ψυχολογικές διεργασίες, δ) συνδέονται με χαμηλή επίδοση, ε) εκδηλώνονται στον γραπτό και τον προφορικό λόγο, στ) υπάρχουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής και ζ) δεν προέρχονται από άλλες ανεπάρκειες.

Ο Hammill (1990) διατύπωσε έναν άλλο ορισμό, ο οποίος είναι εξίσου αποδεκτός από την επιστημονική κοινότητα. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος, που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, μάλιστα είναι δυνατόν να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα ωστόσο δεν συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων.

Η Παντελιάδου (2011), βασισμένη στον ορισμό του Hammill (1990), επισημαίνει τα βασικά σημεία που διαφοροποιούν τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες από τους τυπικούς συμμαθητές του ή μαθητές με άλλα προβλήματα. i) Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, καθώς ο τρόπος με τον οποίο εκδηλώνονται και η πιθανή τους αιτιολογία εμφανίζονται διαφοροποιημένα και έτσι είναι δύσκολο να εντοπιστούν κοινά χαρακτηριστικά για όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. ii) Οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν οργανική αιτιολογία, που είναι ενδογενής στον μαθητή και όχι συνέπεια εξωτερικών παραγόντων. iii) Οι μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνονται με σημαντικά προβλήματα στη μάθηση, τα οποία συνδέονται με τη σχολική αποτυχία.

Όλοι οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί, φαίνεται να έχουν τα εξής κοινά στοιχεία μεταξύ τους (Drakos, 2003): i) Ο όρος αναφέρεται σε μία ετερογενή ομάδα ατόμων. ii) Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής, χαρακτηρίζουν όλο το φάσμα της ζωής του και όχι μόνο τις ακαδημαϊκές του επιδόσεις. iii) Η διάγνωση πρέπει να αποκλείει άλλου τύπου δυσκολίες ή δυσλειτουργίες ως πρωταρχικές αιτίες, αλλά δεν αποκλείει την ταυτόχρονη εμφάνιση και άλλων δυσλειτουργιών ή διαταραχών.

Στην Ελλάδα το 1981 ο νόμος 1143 κάνει λόγο για «άτομα αποκλίνοντα του φυσιολογικού», όρος που βέβαια εμπεριέχει έντονα τα στοιχεία του κοινωνικού αποκλεισμού. Το 2000 ο νόμος 2817 στο πρώτο άρθρο στην Ελλάδα κάνει λόγο για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων (Kandarakis, 2004). Όπως γίνεται αντιληπτό ο σχηματισμός ενός γενικά αποδεκτού ορισμού για τις Μαθησιακές Δυσκολίες είναι αρκετά περίπλοκος. Παρόλα αυτά οι δυσκολίες αυτές γενικώς εμφανίζονται νωρίς, από την σχολική ηλικία του παιδιού και χαρακτηρίζονται από χαμηλή επίδοση στις σχολικές απαιτήσεις, από αδυναμία εκμάθησης μέσω της τυπικής μεθόδου διδασκαλίας, καθώς και από ανεπαρκείς γλωσσικές δεξιότητες.

Γενικές-Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Εννοιολογικός ορισμός-περιεχόμενο

Με τον όρο Μαθησιακές Δυσκολίες περιγράφονται συχνά και τα μαθησιακά χαρακτηριστικά διαφόρων κατηγοριών παιδιών με ειδικές ανάγκες, όπως είναι τα παιδιά με προβλήματα ακοής ή με κινητικά προβλήματα. Αυτό βέβαια που υπονοείται, είναι ότι ο μαθητής παρουσιάζει και «χαμηλή επίδοση» ή «σχολική αποτυχία» (Agaliotis, 2004). Σε αυτήν την περίπτωση αναφέρονται οι Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Έτσι, είναι δυνατόν να αναφερθεί ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες καλύπτει δύο ιδιαίτερες ομάδες παιδιών: εκείνα που χαρακτηρίζονται από Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες και εκείνα που χαρακτηρίζονται από Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Οι ομάδες αυτές παιδιών εμφανίζουν διαφορετική συμπτωματολογία και πρέπει να πληρούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις, έτσι ώστε να γίνουν εμφανή τα αίτια, που τις προκαλούν. Οι Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρονται στις δυσκολίες, που

εμφανίζει ένα παιδί, στην πρόσκτηση σχολικών δεξιοτήτων, οι οποίες σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση και κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου, και περιγράφει γενικά τις δυσκολίες του παιδιού στη σχολική μαθησιακή διαδικασία (Polychroni, Chatzichristou & Bímprou, 2006). Η αιτιολογία είναι συνήθως νευρολογική, ευφυΐας, κοινωνικοοικονομικών, εκπαιδευτικών και ψυχολογικών παραγόντων. Η έκταση της εξαρτάται από τη σοβαρότητα και τον αριθμό των αρνητικών παραγόντων, που εμπλέκονται. Σε αυτήν την περίπτωση, η μαθησιακή δυσκολία είναι δευτερογενές πρόβλημα και οι μαθητές υστερούν σε όλα τα μαθήματα. Τα παιδιά έχουν μειωμένη ικανότητα να επικοινωνήσουν, να κατανοήσουν, καθώς επίσης έχουν δυσκολίες και στην έκφραση.

Αντιθέτως, οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ως συγκεκριμένος όρος αναφέρεται σε μια κατηγορία διαταραχών, οι οποίες προκαλούν δυσκολία πρόσκτησης ενός ή περισσότερων μαθησιακών τομέων, που σχετίζονται με την επεξεργασία του λόγου στη γλώσσα και τα μαθηματικά (Polychroni, Chatzichristou & Bímprou, 2006). Τα άτομα, ενώ δεν παρουσιάζουν εμφανείς νοητικές διαταραχές, ψυχοκοινωνικά προβλήματα ή άλλα προβλήματα στην ανάπτυξη, δεν είναι σε θέση να επωφεληθούν από την τυπική διδασκαλία, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται σε μαθησιακά και γνωστικά επιτεύγματα.

Στις Η.Π.Α. σύμφωνα με νόμο του 2004 παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες θεωρούνται εκείνα, που εμφανίζουν διαταραχές σε μία ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διαδικασίες, που εμπλέκονται στην κατανόηση της γλώσσας, προφορικής ή γραπτής, οι οποίες διαταραχές μπορεί να εκδηλωθούν ως ανεπαρκής ικανότητα στην ακρόαση, στη σκέψη, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή, στο συλλαβισμό ή στην εκτέλεση μαθηματικών υπολογισμών. Τέτοιου είδους διαταραχές περιλαμβάνουν αντιληπτική διαταραχή, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, αναπτυξιακή αφασία. Ο όρος αυτός δεν περιλαμβάνει παιδιά με μαθησιακή δυσκολία, που είναι αποτέλεσμα οπτικών, ακουστικών ή κινητικών αναπηριών, νοητικής καθυστέρησης, συναισθηματικών διαταραχών ή περιβαλλοντικών, πολιτισμικών και οικονομικών μειονεκτημάτων (Pierangelo & Giuliani, 2006). Στη Μεγάλη Βρετανία χρησιμοποιούν τον όρο Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, για να περιγράψει κάθε είδους πρόβλημα μάθησης, επίδοσης και συμπεριφοράς. Από τους παιδαγωγούς χρησιμοποιείται για κάθε μορφή υπό-επίδοσης, ενώ από τους γιατρούς κάθε αναπτυξιακή διαταραχή (Bímprou k.a., 2010).

Ανάλυση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

α) Δυσαριθμησία: Η διδασκαλία και κατανόηση των μαθηματικών αποτελεί μία χρονοβόρα και επίπονη διαδικασία, η οποία απαιτεί πολλές δεξιότητες. Μάλιστα, τα μαθηματικά ως γνωστικό αντικείμενο είναι τόσο ευρύ, που είναι δύσκολο να μελετηθούν επακριβώς οι διαστάσεις τους και τα στοιχεία, που δυσχεραίνουν την κατανόησή τους (Tziviníku, 2015). Η Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία Αρίθμησης ή Δυσαριθμησία, επηρεάζει τις αριθμητικές ικανότητες του μαθητή, με αποτέλεσμα να

έχει δυσκολία ή αδυναμία στην εκτέλεση αριθμητικών πράξεων και στην επίλυση προβλημάτων, παρά την ηλικία, το φυσιολογικό νοητικό επίπεδο και την επαρκή εκπαίδευση που έχει λάβει. Οι μαθητές που βρίσκονται αντιμέτωποι με το φαινόμενο της διαταραχής των μαθηματικών, δεν εμφανίζουν κινητική, αισθητηριακή, ή νοητική αναπηρία. Παρόλο που έχουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης με τους συμμαθητές τους, δεν παρουσιάζουν επιτυχία στα μαθηματικά.

Κατά τη σχολική ηλικία οι πιο συχνές ενδείξεις είναι η δυσκολία στη μέτρηση, στην εκτέλεση πράξεων, στην επίλυση προβλημάτων, στη μνήμη και την κατανόηση του γλωσσικού κώδικα των μαθηματικών (Tziviníku, 2015). Η δυσαριθμησία είναι η δυσκολία στην εκμάθηση των μαθηματικών εννοιών και δεξιοτήτων, και μπορεί να είναι: α) αναπτυξιακή ή εξελικτική και β) επίκτητη. Στην πρώτη περίπτωση, αναφέρονται τα άτομα σχολικής ηλικίας (μαθητές), που για πρώτη φορά έρχονται σε επαφή και αποκτούν μαθηματικές γνώσεις και δεξιότητες. Η δεύτερη, αφορά άτομα που έχουν μάθει μαθηματικά, αλλά αργότερα χάνουν αυτή την ικανότητά τους, κάτι που οφείλεται σε μια επίκτητη διαταραχή, που συνδέεται με κάποια βλάβη στον εγκέφαλο. Ο όρος «αναπτυξιακή» σημαίνει ότι το παιδί δεν αποκτά εύκολα μαθηματικές γνώσεις και δεξιότητες, και το πρόβλημα συνδέεται με την ποιότητα της αρχικής του μάθησης (Panteliádu & Bótsas, 2007).

Σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αναδεικνύεται η ύπαρξη προβλημάτων σε διάφορες βασικές μαθηματικές λειτουργίες. Ο τομέας στον οποίο οι μαθητές αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα, είναι η εκτέλεση αριθμητικών πράξεων και η επιλογή των κατάλληλων αρχών, για να επιλύσουν προβλήματα. Αδυνατούν να κατανοήσουν τις αρχές της μέτρησης και να διαβάσουν χάρτες και γραφικές παραστάσεις (Triga-Mertika, 2010). Συμπτώματα δυσαριθμησίας είναι: Οι μαθητές έχουν δυσκολίες σε βασικές έννοιες, στη μέτρηση, στη σύγκριση αραβικών αριθμών, στην εκτέλεση των τεσσάρων βασικών μαθηματικών πράξεων, στην επεξεργασία γεωμετρικών σχημάτων και στην ερμηνεία γραφικών παραστάσεων. Δυσκολεύονται να υπολογίζουν και να σχετίζουν το σύμβολο με την ποσότητα, να ανακαλέσουν από τη μνήμη τους απλά αριθμητικά γεγονότα, όπως αυτά της προπαίδειας, να κάνουν νοερές πράξεις επιμένοντας στη μέτρηση με τα δάχτυλα, να συγκρατήσουν στη μνήμη τους τα δεδομένα και τα ζητούμενα ενός προβλήματος, να αντιληφθούν μαθηματικές έννοιες και σχέσεις, να αντιληφθούν βασικές αρχές της λογικής, όπως την έννοια της συνεπαγωγής. Ακόμα, και όταν καταφέρουν μετά από πολύ κόπο να τα μάθουν, τα ξεχνούν σε αρκετά σύντομο χρονικό διάστημα. Παρουσιάζονται αναποφάσιστοι και διστακτικοί όσον αφορά τη μέθοδο, που θα επιλέξουν για τη λύση του προβλήματος και συχνά επιλέγουν αυτή που διδάχθηκαν πιο πρόσφατα, παρόλο που δεν είναι αποτελεσματική.

β) Δυσγραφία: Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα παιδιά, που εκδηλώνουν δυσκολία σε παραμέτρους, που αφορούν τις δεξιότητες γραπτής έκφρασης, στην αποκωδικοποίηση καθώς και παραγωγή του γραπτού λόγου. Επίσης, δυσκολίες παρουσιάζονται στην ορθογραφημένη γραφή, τη σωστή χρήση σημείων στίξης, καθώς και την οργάνωση και

δόμηση του γραπτού κειμένου (Panteliádu, 2000). Σε αυτές τις δυσκολίες συμπεριλαμβάνεται και η πιο διαδεδομένη περίπτωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, η δυσλεξία (Hammill, 1990).

Η διαταραχή της δυσγραφίας χαρακτηρίζεται από ελλειμματική επεξεργασία στη μετατροπή των ακουστικών και οπτικών ερεθισμάτων σε κινητική συμπεριφορά και μία γενική ασυνέπεια αναγνωστικού επιπέδου και γραφής (Ellis, 1993). Πρόκειται για μία νευρολογική διαταραχή, που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στη γραφή. Στα παιδιά εμφανίζεται, όταν πρώτο-ενασχολούνται με δραστηριότητες γραψίματος. Κάνουν γράμματα με λάθος μέγεθος ή και κατεύθυνση ή γράφουν λανθασμένες και με ορθογραφικά σφάλματα λέξεις, παρά τις οδηγίες για το αντίθετο. Τα παιδιά με αυτήν τη διαταραχή πιθανόν έχουν και άλλες δυσκολίες μαθησιακές, αλλά συνήθως δεν έχουν κοινωνικές δυσκολίες (Friedmann & Lukon, 2008).

Συχνά οι δυσκολίες αυτές συνοδεύονται και από περιορισμένες γραφο-κινητικές ικανότητες (Panteliádu, 2000). Ο αριθμός των ατόμων, που συναντούν δυσκολίες στη παραγωγή του γραπτού λόγου (γράψιμο), φαίνεται ότι είναι ακόμα μεγαλύτερος από τον αριθμό όσων έχουν προβλήματα με την ανάγνωση. Η δυσκολία στη γραπτή έκφραση εμφανίζεται σε πολλές μορφές. Η γραφή είναι συνήθως δυσανάγνωστη, ασταθής και ασυνεχής. Άλλοτε μπορεί να είναι μεν κατανοητή αλλά με πολύ μικρούς χαρακτήρες και πολύ αργή, ενώ το παιδί εμφανίζεται να μην είναι σίγουρο για τη χρήση αριστερού ή δεξιού χεριού και να είναι αμφιδέξιο. Επηρεάζει εμφανώς τη δυνατότητα έκφρασης του ατόμου, αφού η διαδικασία γραφής απαιτεί μεγάλη προσοχή, χρόνο και ενέργεια ξεχνώντας τι θέλει να γράψει.

Συμπτώματα δυσγραφίας είναι (Kourakis, 1997): α) Ο μαθητής εμφανίζει δυσκολία με συγκεκριμένα γραφήματα της ελληνικής αλφαβήτας β) Δεν θυμάται πώς να γράψει μερικά γράμματα ή νούμερα. β) Αλλοιώνει τα σχήματα των γραμμάτων ή αριθμών. γ) Έχει δυσκολίες να διακρίνει κεφαλαία και μικρά γράμματα. δ) Χρησιμοποιεί αδέξιες καμπύλες, που δεν υπάρχουν σε μερικά γράμματα. ε) Παρουσιάζει δυσκολία στο να αντιγράψει απλές φράσεις. στ) Συγχέει τις κατευθύνσεις.

γ) *Δυσαναγνωσία*: Η διαταραχή αυτή αναφέρεται σε παιδιά, τα οποία παρόλο που δεν εμφανίζουν κάποια βλάβη στην όραση, ακοή ή νοητική καθυστέρηση αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην διαδικασία ανάγνωσης. Υπάρχει πιθανότητα να παρουσιάζονται διαταραχές στην πραγμάτωση του προφορικού λόγου, όπως η παραγωγή ήχων (άρθρωση), μετατροπή ιδεών σε λόγο (έκφραση) και η κατανόηση των λεγομένων του συνομιλητή ή ενός γραπτού κειμένου (Hammill, 1990). Η ευχέρεια της ανάγνωσης αποτελεί εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό της αναγνωστικής διαδικασίας, καθώς συμβάλλει στην αναγνωστική κατανόηση και αποτελεί την πρώτη ένδειξη για την ύπαρξη αναγνωστικών δυσκολιών (Speece & Ritchey, 2005). Ως ευχέρεια έχει οριστεί η ικανότητα ανάγνωσης των λέξεων με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία (Archer et al., 2003), αλλά και η ικανότητα ανάγνωσης ενός κειμένου γρήγορα, χωρίς προσπάθεια

και με χαμηλή επικέντρωση της προσοχής στην αποκωδικοποίηση (Meyer & Felton, 1999).

Η αιτιολογία της δυσαναγνωσίας δεν είναι σαφής, όπως συμβαίνει και με την πλειοψηφία των ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Τα αίτια της μπορεί να ποικίλλουν. Οι περισσότερες σύγχρονες έρευνες συμπεραίνουν ότι πρόκειται για πρόβλημα στην καταγραφή και επεξεργασία αυτού που είναι ορατό την ώρα της ανάγνωσης και μπορεί να επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι το περιβάλλον ή το φως. Πρόκειται για ανικανότητα του εγκεφάλου να αποκωδικοποιήσει οπτικά ερεθίσματα του κειμένου. Άλλη παράμετρος που ενδεχομένως μπορεί να εμπλέκεται, είναι η φωνολογική αποκωδικοποίηση των ήχων. Τις τελευταίες δύο δεκαετίες αναφέρεται στη βιβλιογραφία ότι η πλειοψηφία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση σε όλες τις γλώσσες και ηλικίες αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην ταχύτητα αποκωδικοποίησης των λέξεων (Wolf et al., 2000).

Σε κάθε περίπτωση, από πολύ μικρή ηλικία είναι δυνατόν να φανεί ότι το παιδί παρουσιάζει ανάλογη δυσκολία. Στην αντιμετώπιση του προβλήματος, καθοριστικό ρόλο παίζει η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση από τον λογοθεραπευτή. Έτσι, ανάλογα με το παιδί και το είδος της διαταραχής, η λύση μπορεί να είναι άμεση ή μακροχρόνια, εφόσον στην προκειμένη περίπτωση επιλεγεί και καθοριστεί το ιδανικό θεραπευτικό πρόγραμμα, προσαρμοσμένο στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή. Η ανάγνωση είναι συνήθως αργή και διακεκομμένη. Συχνά υπάρχει αντικατάσταση λέξεων ή παρόμοιων γραμμάτων (πλένω- πλέγω), αντιστροφή (τα-ατ), προσθέσεις ή παραλείψεις συλλαβών ή/και λέξεων και συντακτικά λάθη. Η κατανόηση του κειμένου είναι ελλιπής. Συμπτώματα δυσαναγνωσίας (Panteliádu & Bótsas, 2007) είναι: δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση (ανάγνωση με παύσεις), λάθη (αντικαταστάσεις, παραλείψεις, αντιμεταθέσεις) και αντικαταστάσεις λέξεων.

δ) *Δυσορθογραφία*: Η ορθογραφία, αποτελεί μία περιοχή στην οποία καταγράφεται έντονα η διαφορά στην επίδοση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες σε σχέση με συνομηλίκους τους (Pótrpodas, 2002). Είναι η χρήση τυποποιημένων κανόνων για την καταγραφή των φθόγγων μιας γλώσσας. Η ικανότητα της γραφής απαιτεί από το άτομο να μπορεί να συσχετίσει ήχους με γράμματα, να κάνει ανάκληση των γραμματικών μορφημάτων, να μπορεί να διαλέξει ανάμεσα σε ένα σωστό γράφημα, όταν δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του ήχου και του γράμματος, να ομαδοποιεί καταλήξεις ακολουθώντας τους βασικούς κανόνες της ορθογραφίας (Dimitriou, 1994). Η διαταραχή αυτή χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακρίβεια συλλαβισμού, ακρίβεια στίξης και γραμματικής και δυσκολίες στη σαφήνεια ή την οργάνωση της γραπτής έκφρασης.

Είναι μία από τις τρεις διαταραχές, που απαρτίζουν την ομάδα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και εκδηλώνεται με δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου και αδυναμία στη γραφή, παρά την ηλικία και το νοητικό επίπεδο του ατόμου (Panteliádu, 2011). Αφορά τη δυσκολία της γραφής, τόσο στο επίπεδο της λέξης όσο και στο επίπεδο της πρότασης και της σύνταξης γραπτής παραγράφου (Hammill, 1990).

Πολύ συχνά συνυπάρχει με τη δυσλεξία, αλλά μπορεί να υπάρχει και μόνη της, χωρίς εμφανείς διαταραχές στην ανάγνωση (Snowling & Stackhouse, 1997).

Η ορθογραφία είναι η καταγραφή των φθόγγων με τυποποιημένους κανόνες, που δεν τηρούν τη φωνητική πραγματικότητα της γλώσσας (Dimou, 1982). Τα λάθη των παιδιών με δυσορθογραφία μπορούν να ταξινομηθούν σε επτά μεγάλες κατηγορίες (Eistienne, 1971):

1α. Λάθη στην τοποθέτηση των γραφημάτων στο χώρο: αντικατάσταση γραμμάτων από άλλα γειτονικών μορφών, διαφορετικά προσανατολισμένα (ε-3) και γειτονικής μμορφής (χ-γ).

1β. Αντιστροφές: αντιστροφή αρχικού φωνήεντος (αρ-Ρα), αντιστροφές μέσα στη συλλαβή ή σε διαδοχικά σύμφωνα (τρία-τίρα), παράλειψη γραμμάτων ή συλλαβών (σπίτι-πίτι), πρόσθεση γραμμάτων ή συλλαβών (ρόδα-ρορόδα), σύνδεση των λέξεων (της μαμάς του-της μαμάστου).

2. Φωνολογικά λάθη: αντικατάσταση άηχου με ηχηρό φώνημα (τόπι-ντόπι), απλοποίηση συμπλέγματος (βάφτισα-βάφισα), αφομοίωση (παγώνω-παγώγω), επένθεση (κλαίω-καλαίω), παραποίηση φωνηέντων (πέντε-πέντα).

3. Λάθη χρήσης (ιστορική ορθογραφία) (ωραίος-ορέος).

4. Λάθη στη χρήση διαφορετικών γραμμάτων ενός ίδιου ήχου (ευχαριστώ-εφχαριστώ).

5. Λάθη συμφωνίας γραμματικής κλίσης Τα παιδιά με δυσορθογραφία μπορεί να γνωρίζουν τους γραμματικούς κανόνες, αλλά δεν μπορούν να τους εφαρμόσουν.

6. Αντικατάσταση λέξεων (γάτα-σκύλος).

7. Ομόηχες λέξεις (λίπη-λύπη-λείπει).

Η ορθογραφική επίδοση έχει θεωρηθεί ως το ακριβέστερο χαρακτηριστικό, που διακρίνει τους μαθητές που εκδηλώνουν Μαθησιακές Δυσκολίες στον χειρισμό του γραπτού λόγου, από συμμαθητές τους, που εκδηλώνουν γενικευμένες δυσκολίες. Οι μαθητές δυσκολεύονται επίσης, να εσωτερικεύσουν τους φωνολογικούς, μορφολογικούς, συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες και να τους χρησιμοποιήσουν με σωστό τρόπο (Triga-Mertika, 2010). Έτσι, τα κείμενά τους είναι μικρά, με προβλήματα στην ορθογραφία και τη στίξη και με χρήση περιορισμένου λεξιλογίου (Panteliádu, 2011).

ε) *Διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα*: Πολλά παιδιά, ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, χαρακτηρίζονται από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς ζωνρά, υπερκινητικά, απρόσεκτα, δραστήρια ή ανυπάκουα. Εμφανίζεται στο 5-7% του μαθητικού πληθυσμού με σχέση συνήθως 3:1 υπέρ των αγοριών. Παρόλο που πρόκειται για μια τόσο συχνή κατάσταση, η ΔΕΠ-Υ συνεχίζει να είναι ελάχιστα κατανοητή στην κοινότητα και να μην είναι αποδεκτή από όλες τις επιστημονικές ομάδες. Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής (Δ.Ε.Π) και υπερκινητικότητα

(Δ.Ε.Π.Υ), η οποία είναι διεθνώς γνωστή ως Attention Deficit Hyperactivity Disorder (AD/HD) αποτελεί μια από τις συχνότερα εμφανιζόμενες και διαγιγνώσκόμενες διαταραχές σε παιδιά σχολικής ηλικίας (Barkley, 1990).

Είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται, για να περιγράψει ένα σύνολο συμπτωμάτων, που περιλαμβάνουν τη διάσπαση προσοχής, την παρορμητικότητα ή/και την υπερκινητικότητα (Kanndarakis, 2004). Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ εμφανίζονται στους ειδικούς συνήθως, μεταξύ τριών και επτά χρόνων. Συμπτώματα ΔΕΠ-Υ είναι: το παιδί είναι υπερβολικά δραστήριο σε σχέση με τα παιδιά της ηλικίας του, είναι αφηρημένο και χάνει τα πράγματά του, και δεν έχει υπομονή να ακούσει οδηγίες. Η αναγνώριση του προβλήματος συμπίπτει, στις περισσότερες περιπτώσεις, με την ένταξη στο σχολείο, εξαιτίας των αυξημένων απαιτήσεων για συγκέντρωση της προσοχής, οργάνωση και συμμόρφωση στους κανόνες. Τα χαρακτηριστικά συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ, δηλαδή η διάσπαση προσοχής, η παρορμητικότητα και η υπερκινητικότητα και θεωρούνται κοινά στην παιδική ηλικία. Πρέπει να αποκλείονται περιπτώσεις νοητικής καθυστέρησης, διαταραχών συμπεριφοράς, συναισθήματος και άλλων παθολογικών καταστάσεων, που περιλαμβάνουν υπερκινητικότητα.

στ) *Μη προσδιοριζόμενες διαταραχές*: Υπάρχει και μια κατηγορία παιδιών, τα οποία παρουσιάζουν περισσότερες από μια διαταραχές μάθησης, όπως για παράδειγμα η δυσκολία στην ανάγνωση ή οι ορθογραφικές δυσκολίες, καθώς επίσης και δυσκολίες στον υπολογισμό και την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Σημειώνεται πως οι παραπάνω δυσκολίες δεν συμβαδίζουν με την ηλικία, τον δείκτη νοημοσύνης του παιδιού ή την εκπαίδευση, που έχει λάβει το παιδί (Papadátos, 2010).

Η δυσλεξία είναι μια διαταραχή κατά την οποία τα παιδιά εμφανίζουν διαφόρων ειδών δυσκολίες, όπως οι διαταραχές ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών. Πρόκειται για ένα σύνολο δυσκολιών, που αφορούν την επεξεργασία του γραπτού λόγου και συνδέεται με όλες τις λειτουργίες της γλώσσας. Επηρεάζει δηλαδή, πέρα από την αναγνωστική ικανότητα, τις ικανότητες γραφής, κατανόησης, έκφρασης αλλά και της αριθμητικής. Θεωρείται η κυριότερη μαθησιακή δυσκολία καθώς περιλαμβάνει στοιχεία από όλες τις μορφές των μαθησιακών δυσκολιών, (δυσγραφία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία) (Zachos, 1991). Σημειώνεται πως η δυσλεξία δεν συνδέεται με το χαμηλό νοητικό επίπεδο των μαθητών αυτών και δεν αντιμετωπίζεται ως «ασθένεια» αλλά ως ένα σύνολο διαταραχών επεξεργασίας του γραπτού λόγου (Τομαράς, 2008).

Το National Center for Learning Disabilities των Η.Π.Α κάνει λόγο και για μια άλλη μαθησιακή δυσκολία, τη *δυσπραξία*, όπου παρατηρούνται ελλείψεις στις λεπτές κινητικές δεξιότητες, όπως δυσκολίες στον οπτικοκινητικό συντονισμό (Kanndarakis, 2004).

Αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών

Η γενίκευση της εκπαίδευσης, η αναγνώριση των δικαιωμάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες και δυσκολίες, η άνοδος του βιοτικού επιπέδου και η ευαισθητοποίηση των κοινωνιών στα θέματα των ατόμων με αναπηρίες συνέβαλαν στην αναγνώριση της έννοιας και της πραγματικότητας των Μαθησιακών Δυσκολιών ως ιδιαίτερου ζητήματος, με εκπαιδευτικές, ψυχολογικές και κοινωνικές διαστάσεις (Póropodas, 2003). Οι αιτίες, οι οποίες προκαλούν τις Μαθησιακές Δυσκολίες, τα προβλήματα δηλαδή μάθησης, επίδοσης και συμπεριφοράς, είναι πολλές. Οι μαθητές αυτής της κατηγορίας δεν αξιοποιούν και δεν εκμεταλλεύονται το πραγματικό τους δυναμικό, δεν επωφελούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα, δυσκολεύονται ή αποτυχαίνουν στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Markovitis & Tzouriadou, 1991).

α) Εγκεφαλικές και γενετικές αιτίες

Οι περισσότεροι ερευνητές, συμφωνούν ότι υπάρχει νευρολογικό υπόβαθρο για την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών. Όμως, πρέπει να τονιστεί ότι τα άτομα αυτά δεν αντιμετωπίζουν κάποια εγκεφαλική βλάβη. Έρευνες έχουν δείξει πως κατά τη διάρκεια γλωσσικών δραστηριοτήτων ενεργοποιούνται οι αντίστοιχες δομές του εγκεφάλου, αλλά σε μικρότερο ποσοστό από το φυσιολογικό. Αντιθέτως, όταν επρόκειτο για μη γλωσσικές δραστηριότητες οι αντίστοιχες περιοχές του εγκεφάλου δραστηριοποιούνται ολοκληρωτικά (Kourakis, 1997).

Κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα και μετέπειτα στον 20ο αιώνα αρχίζουν εμπειριστατωμένες μελέτες σχετικά με τις ανώτερες πνευματικές λειτουργίες, οι οποίες πηγάζουν από τον εγκέφαλο. Δυσχέρειες στην εκπομπή του λόγου (κινητική αφασία), δυσχέρειες στην κατανόηση του προφορικού λόγου (αισθητική αφασία), δυσχέρειες στη γραπτή έκφραση του λόγου (αγραφία), δυσχέρειες στην ανάγνωση γενικά (αλεξία), δυσχέρειες στην ανάγνωση εξειδικευμένα (διάφορα είδη αλεξίας), δυσχέρειες σε γνωστικές και πραξικές λειτουργίες (αγνωσίες και απραξίες) καταγράφονται, ταξινομούνται, μελετώνται και συγκρίνονται μεταξύ τους (Karpathiou & Karpathiou, 1993).

Η βασική αιτία των Μαθησιακών Δυσκολιών αποδίδεται στη δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Οι παράγοντες, που προκαλούν τη δυσλειτουργία αυτή, είναι βιολογικοί, κληρονομικοί, αλλά και άλλοι που επιδρούν κατά την προγεννητική, περιγεννητική και μεταγεννητική περίοδο (Póropodas, 2003). Το κεντρικό νευρικό σύστημα αποτελείται από τον εγκέφαλο και το νωτιαίο μυελό. Ο εγκέφαλος απαρτίζεται από τα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια, το αριστερό και το δεξιό, τα οποία χαρακτηρίζονται από λειτουργική διαφοροποίηση. Πιο συγκεκριμένα, το αριστερό ημισφαίριο ελέγχει το κύριο μέρος της γλωσσικής λειτουργίας, ενώ το δεξιό ελέγχει τις λειτουργίες, που σχετίζονται με τις ικανότητες αντίληψης του χώρου, της δημιουργικότητας κ.ά. Στον τρόπο λειτουργίας οφείλεται η κανονική ή μη κανονική λειτουργία του Κ.Ν.Σ., που έχει επιπτώσεις στη διεκπεραίωση της μάθησης.

Επίσης, μεταξύ των βασικών παραγόντων, που φαίνεται ότι προκαλούν τη δυσλειτουργία αυτή, είναι οι γενετικοί παράγοντες. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί, υποστηρίζεται από αρκετούς ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μια γενετικά μεταδιδόμενη δυσλειτουργία με συγκεκριμένο χρωμόσωμα, το οποίο καθορίζει το γενετικό μηχανισμό (Sakkas, 2002). Ο άνθρωπος έχει 23 ζεύγη χρωμοσωμάτων, από τα οποία το τελευταίο αποτελείται από τα γνωστά X και Y, που καθορίζουν τις γενετικές πληροφορίες και το φύλο. Οι χρωμοσωματικές διαταραχές έχουν συνδεθεί με τη νοητική καθυστέρηση (π.χ. σύνδρομο Down), ενώ όσες απ' αυτές έχουν σχέση με το φύλο, φαίνεται ότι συνδέονται με την εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών (Bender, 1987).

β) Προγεννητικοί και περιγεννητικοί παράγοντες

Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με επιδράσεις κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης (οπότε είναι δυνατόν να επηρεαστεί η ανάπτυξη του εγκεφάλου) ή κατά τη γέννηση. Για παράδειγμα, έχει αναφερθεί η ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών σε άτομα των οποίων η μητέρα κατά τη διάρκεια της κύησης κατανάλωνε αλκοολούχα ποτά, κάπνιζε ή έκανε χρήση ναρκωτικών και πιο συγκεκριμένα κοκαΐνης (Póropodas, 2003). Τα συμπτώματα αυτά είναι η δυσλειτουργία του νευρικού συστήματος, η εξασθένηση των γνωστικών λειτουργιών, η καθυστερημένη ανάπτυξη κατά την προγεννητική και τη μεταγεννητική περίοδο, οι δυσμορφίες, οι δυσκολίες διατροφής και οι συναισθηματικές και μαθησιακές δυσκολίες. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες του παιδιού, που προκαλούνται από την κατανάλωση αλκοόλ από τη μητέρα κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης της, θεωρούνται ότι συνδέονται με διάσπαση της προσοχής, υπερκινητικότητα και προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού (Gold & Sherry, 1984). Το σύνδρομο αυτό αντιμετωπίζεται με την έγκαιρη πρόγνωση και προλαμβάνεται με την αποφυγή χρήσης αλκοολούχων ποτών κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης.

Σχετικά με τις συνέπειες που φαίνεται να έχει το κάπνισμα στις νοητικές λειτουργίες του παιδιού, έχει αναφερθεί ότι επηρεάζει αρνητικά τη βιολογική και νοητική ανάπτυξη του εμβρύου και είναι υπεύθυνο για την εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών, υπερκινητικότητας, παρορμητισμού και διαταραχών του νευρικού συστήματος του παιδιού. Τέλος, η χρήση κοκαΐνης, αλλά και άλλων ναρκωτικών ουσιών εκ μέρους της εγκύου έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει την ανάπτυξη του νευρικού συστήματος του εμβρύου, ενώ πιο συνήθη συμπτώματα είναι το μειωμένο βάρος του εμβρύου, η καθυστερημένη ανάπτυξη, η πρόωρη γέννηση, οι νοητικές δυσκολίες και άλλα προβλήματα υγείας. Εξυπακούεται ότι οι συνέπειες από τα «σκληρότερα» ναρκωτικά είναι ακόμα πιο οδυνηρές (Póropodas, 2003).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες οφείλονται μερικές φορές σε παράγοντες, που επιδρούν κατά τη γέννηση. Ειδικότερα, ο πρόωρος τοκετός, το μικρό βάρος του νεογέννητου, το ανεπαρκώς ανεπτυγμένο νευρικό σύστημα, τα διάφορα προβλήματα υγείας, η αργοπορημένη οξυγόνωση του εγκεφάλου κ.ά. αποτελούν πολλές φορές αιτίες Μαθησιακών Δυσκολιών. Σε άλλες περιπτώσεις, πιθανοί τραυματισμοί κατά τη

γέννηση, προβλήματα με τον ομφάλιο λώρο, καθώς και η αργοπορημένη γέννηση είναι δυνατόν να προκαλέσουν προβλήματα στο κεντρικό νευρικό σύστημα και γνωστικές δυσλειτουργίες, που κατά πάσα πιθανότητα θα εκδηλωθούν Μαθησιακές Δυσκολίες (Bardis, 1995).

γ) Μεταγεννητικοί παράγοντες

Πολλά παιδιά κι ενήλικοι έχουν παρουσιάσει συμπτώματα Μαθησιακών Δυσκολιών χωρίς να έχουν προγεννητικό ιστορικό, αλλά εξαιτίας των μεταγεννητικών τραυματισμών του εγκεφάλου. Τα περισσότερα τραύματα προέρχονται συνήθως από πτώσεις, αυτοκινητιστικά δυστυχήματα και κακοποιήσεις. Τα συμπτώματα τους ποικίλουν ανάλογα με την περιοχή του εγκεφάλου που έχει τραυματιστεί, την έκταση του τραύματος, καθώς επίσης και με την ηλικία του ατόμου. Οι τραυματισμοί του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου έχουν συνδεθεί με τις γλωσσικές δυσλειτουργίες, ενώ τραύματα του δεξιού ημισφαιρίου με δυσκολίες στην αντίληψη του χώρου και στη δημιουργικότητα (Pórpodas, 2003). Μαθησιακά προβλήματα μπορεί να δημιουργηθούν και σε παιδιά με καρκίνο, ο οποίος αντιμετωπίστηκε με χημειοθεραπεία ή ακτινοβολία σε μικρή ηλικία, ιδιαίτερα σε παιδιά με όγκο στον εγκέφαλο που ακτινοβολήθηκαν (Στογιαννίδου, 1990).

δ) Περιβαλλοντικοί παράγοντες (Pórpodas, 2003)

Οι κυριότεροι περιβαλλοντικοί παράγοντες, που συνήθως συνδέονται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στη μάθηση και απόκτηση γνώσεων, είναι εκείνοι που αναφέρονται στην οικογένεια, στην εκπαίδευση, στο φυσικό περιβάλλον και στη διατροφή του παιδιού. Παιδιά με τραυματικές εμπειρίες από την πρώτη παιδική τους ηλικία ή και πολύ νωρίτερα καθώς και παιδιά με ανεπαρκή εκπαίδευση παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Επίσης, παιδιά που προέρχονται από πολύ χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα, διαγιγνώσκονται επίσης με τις ίδιες δυσκολίες. Η Καλαντζή-Αζίζι Α. (1985) υποστηρίζει ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, έχουν στερηθεί έγκαιρης διάγνωσης, κατάλληλων υπηρεσιών και ανεπαρκή περιβαλλοντικά κίνητρα για διάγνωση των δυσκολιών αυτών, καθώς και έλλειψη σχετικών εργαλείων διάγνωσης και παρέμβασης.

ι) Οικογενειακοί παράγοντες: Ο τρόπος ανατροφής των παιδιών στην οικογένεια έχει συνδυαστεί και με τις μαθησιακές δυσκολίες τους. Οι παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν σε αυτό, είναι π.χ. οι αυστηροί γονείς, οι ποινές, η έλλειψη οργάνωσης, κανονισμών και κινήτρων, η απουσία γονικής μέμεσολάβησης, τα πολυάριθμα μέλη, η ύπαρξη μονογονεϊκής οικογένειας, η εφηβική ηλικία των γονέων, το περιορισμένο μορφωτικό επίπεδο τους, το σύστημα υποστήριξης της οικογένειας κ.α. Ιδιαίτερης προσοχής χρήζουν οι μητέρες με περιορισμένη ικανότητα οργάνωσης και ανεπαρκείς γνώσεις.

ii) Εκπαιδευτικοί παράγοντες: Πολλές Μαθησιακές Δυσκολίες σχετίζονται με αρνητικές σχολικές εμπειρίες των παιδιών. Αυτό διαπιστώνεται από το γεγονός ότι αρκετά παιδιά εκδηλώνουν Μαθησιακές Δυσκολίες μετά την έναρξη της φοίτησής τους στο σχολείο και χωρίς να έχουν ιστορικό δυσλειτουργίας του Κ.Ν.Σ. Ωστόσο, είναι άξιο παρατήρησης ότι αυτή η αρνητική σχολική εμπειρία του παιδιού είναι δυνατόν να αποτελεί ένα δευτερεύοντα παράγοντα, που συμβάλλει στην εκδήλωση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

iii) Μόλυνση του περιβάλλοντος: Ένας άλλος παράγοντας που θεωρείται υπεύθυνος για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι η έκθεση σε μόλυβδο. Υποστηρίζεται ότι οι τοξικές ιδιότητες του μόλυβδου επηρεάζουν συνήθως τα παιδιά των βιομηχανικών περιοχών, προκαλώντας τους καθυστερήσεις, σπασμούς, υπνηλία, ερεθισμούς και γαστρικά προβλήματα. Τα παιδιά συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες στον προφορικό λόγο, στην κατανόηση και στη συγκέντρωση της προσοχής.

iv) Διατροφή: Τέλος, έχει αναφερθεί ότι η έλλειψη τροφής ή η μονομερής διαίτα φαίνεται ότι αποτελούν έναν ακόμα παράγοντα που είναι δυνατόν να προκαλέσει μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με την έρευνα του Feingold, (1976), εντοπίστηκαν προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς σε παιδιά των οποίων η διατροφή είχε βασιστεί σε ορισμένες μόνο τροφές. Παρόμοιες επιδράσεις έχουν παρατηρηθεί και στην ανάπτυξη του εμβρύου, όταν η έγκυος εφάρμοζε μονομερή διαίτα.

ε) Ψυχιατρικά αίτια

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να προέρχονται από ψυχιατρικά προβλήματα ή να τα δημιουργούν ή ακόμα να συνυπάρχουν ψυχιατρικά προβλήματα και Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών δεν συμφωνούν και έχουν διατυπωθεί τρεις διαφορετικές θέσεις, σύμφωνα με τις οποίες οι Μαθησιακές Δυσκολίες και η σχολική αποτυχία έχουν ως αίτιο ψυχιατρικά προβλήματα ή δημιουργούν τέτοια ψυχιατρικά προβλήματα ή τέλος μαθησιακές δυσκολίες και ψυχιατρικά προβλήματα έχουν κοινή βιολογική ή περιβαλλοντική αιτιολογία (Σακκάς, 2002). Άλλα αίτια είναι: 1. Χαμηλός δείκτης νοημοσύνης 2. Δυσμενείς παράγοντες, που δρουν κατά την κύηση 3. Περιγεννητικοί παράγοντες 4. Φτωχό σε ερεθίσματα περιβάλλον 5. Διαταραχές αισθητήριων 6. Ψυχολογικοί παράγοντες 7. Καθυστερήση ομιλίας 8. Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας 9. Αριστεροχειρία ή αμφιχειρία 10. Ελλιπής διδασκαλία (Angelopoulou-Sakantami, 1999).

Αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Η αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών συνιστά μια περίπλοκη διαδικασία, την οποία είναι απαραίτητο να αναλαμβάνει ειδική διαγνωστική διεπιστημονική ομάδα. Αφετηρία της αξιολόγησης αποτελεί ο πλήρης ιατρικός έλεγχος, προκειμένου να αποκλειστούν οι οργανικές δυσλειτουργίες ως αιτία των υπάρχουσών δυσκολιών. Ο

ψυχολόγος αξιολογεί τη νοημοσύνη, καθώς και τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού. Στη συνέχεια, και με τη συνεργασία του ειδικού παιδαγωγού, το παιδί εξετάζεται στην ανάγνωση και την κατανόηση γνωστού και άγνωστου κειμένου, στην ορθογραφία καθώς και στη δυνατότητα γραπτής και προφορικής έκφρασης (Chatzichristou, 2004).

Σύμφωνα με το άρθρο 10 του Π.Δ. 603/82, απαιτείται έκθεση από Ιατρό-παιδαγωγικό κέντρο στην οποία θα βεβαιώνεται η ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών, προκειμένου να ληφθεί υπόψη από το σχολείο. Με το νόμο 2817/2000 ιδρύθηκαν τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Υποστήριξης (ΚΔΔΥ), που σήμερα ονομάζονται ΚΕΔΔΥ. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από τη διεπιστημονική ομάδα του ΚΕΔΔΥ, σε μαθητές, που δεν έχουν συμπληρώσει το εικοστό δεύτερο έτος της ηλικίας τους. Η γνωμάτευση εκδίδεται με τον ορισμό και την περιγραφή της δυσκολίας, που έχει ο μαθητής και συγκεκριμένες προτάσεις για την καλύτερη υποστήριξη του μαθητή (Chatzichristou, 2004).

Τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίσουν πολλές δυσκολίες, που συχνά παραμένουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Οι διδακτικές παρεμβάσεις και η τεχνολογία μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά, με βάση την κατηγορία και τη σοβαρότητα της διαταραχής, για να οδηγήσουν το άτομο σε μαθησιακή επιτυχία. Οι παρεμβάσεις ποικίλλουν ανάλογα με την έκταση του προβλήματος. Όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, γονείς, σχολικοί ψυχολόγοι) μπορούν να συνεργάζονται στην επιλογή διδακτικών στόχων, στον σχεδιασμό της διδασκαλίας και των κατάλληλων προσαρμογών για το καλύτερο αποτέλεσμα (Tziviníku, 2015).

Παρόλο που υποστηρίζεται ότι είναι εύκολο να αναγνωρίσουμε τα παιδιά που παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι πολύ δύσκολο να βρούμε λύση στα προβλήματα τους (Sakkas, 2002). Τα περισσότερα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες εντοπίζονται μετά την είσοδο τους στο σχολείο, όπου με το συγκεκριμένο μαθησιακό πρόγραμμα εμφανίζεται το πρόβλημα. Υπάρχουν όμως, πολλές περιπτώσεις, που οι Μαθησιακές Δυσκολίες γίνονται νωρίτερα αντιληπτές, επειδή συνοδεύονται από διάφορα εμφανή συμπτώματα, όπως καθυστέρηση στον λόγο, στον συντονισμό των κινήσεων κ.ά. που συνήθως γίνονται αντιληπτά από τους γονείς του παιδιού.

Οι παράγοντες που μπορούν να ελεγχθούν από το δάσκαλο και στοχεύουν στην αποτροπή της σχολικής αποτυχίας, θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν αναλυτικά: α) Την αξιολόγηση των παιδιών μέσα από συγκεκριμένους και εξελικτικά αναλυόμενους στόχους. β) Την αξιολόγηση των παιδιών μέσα από την παρατήρηση στην τάξη και την έγκαιρη παρέμβαση του δασκάλου, μόλις φανεί ότι το παιδί παρουσιάζει δυσκολία. γ) Την οργάνωση και λειτουργία της τάξης, όπου φοιτούν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. δ) Την κατάλληλη διδακτική μέθοδο και σχολική εργασία. ε) Την εκτίμηση του απαιτούμενου χρόνου για εμπέδωση ορισμένων εννοιών μμάθησης. στ) Τη χρήση λεξιλογίου κατανοητού σ' όλους τους μαθητές (Míchou, 1990).

Για συστηματικότερη αξιολόγηση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες απαιτείται συντονισμένη διεπιστημονική προσέγγιση από παιδοψυχίατρο ή άλλο ειδικό ιατρό ανάλογα με την περίπτωση του παιδιού, ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό και ειδικό παιδαγωγό (Panteliáδου, 2000). Η διαγνωστική έρευνα περιλαμβάνει διάφορες ιατρικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές εξετάσεις. Ο Β Σακκάς (2002) σημειώνει ότι, επειδή τα αίτια της σχολικής αποτυχίας δεν είναι μόνο παιδαγωγικά. Το παιδί πρέπει να εξετάζεται, για να βεβαιωθούμε ότι η ανάπτυξη (σωματική, πνευματική και ψυχική) γίνεται μέσα σε φυσιολογικά πλαίσια και προτείνει το παρακάτω μοντέλο εξέτασης παιδιών για τη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών, που έχουν μεταφραστεί σε σχολική αποτυχία: ιστορικό του παιδιού, κλινική εξέταση, αναπτυξιακή εξέταση, τεστ νοημοσύνης, νευρολογική εξέταση, ψυχιατρική εξέταση, αξιολόγηση προσοχής, αντίληψης, μνήμης, γνωστικής επίδοσης και δοκιμασίες ψυχο-γλωσσικών ικανοτήτων.

Επίσης, η συλλογή των απαραίτητων για τη διάγνωση πληροφοριών γίνεται με τη χρήση διαφόρων μεθόδων και τεχνικών, όπως είναι τα ερωτηματολόγια, οι κλίμακες, οι συνεντεύξεις, η παρατήρηση της συμπεριφοράς, η καταγραφή του εξελικτικού και σχολικού ιστορικού. Τέλος, η εισαγωγή των υπολογιστών στην εκπαίδευση και η γενίκευση της χρήσης σταθμισμένων τεστ για τις Μαθησιακές Δυσκολίες εκτιμάται ότι θα βοηθήσουν στην ευκολότερη διάγνωση, κυρίως παιδιών, που δεν έχουν ιδιαίτερα εμφανή στοιχεία. Η έγκαιρη και ακριβής διάγνωση του συγκεκριμένου τύπου Μαθησιακής Δυσκολίας, που ενδεχομένως έχει το παιδί μέσω μιας πλήρους ψυχο-εκπαιδευτικής αξιολόγησης, είναι δίχως άλλο η απαρχή της σωστής αντιμετώπισής της. Λόγω της εξαιρετικής πολυπλοκότητας των διεργασιών, που εμπλέκονται στη χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου, υπάρχει μια πολύ μεγάλη γκάμα γνωστικών και αντιληπτικών ικανοτήτων, που πρέπει να αξιολογηθούν, προκειμένου να εντοπισθούν επακριβώς οι συμπεριφορές, που παρουσιάζει κάθε άτομο με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Σημαντικό ρόλο παίζει η διαγνωστική αξιολόγηση, η οποία συνδέεται άμεσα με την ανίχνευση των δυσκολιών και την παρέμβαση, που θα ακολουθήσει. Στη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα, έχουν θεσμοθετηθεί μοντέλα παρέμβασης για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης και συμπεριφοράς, που λειτουργούν με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική διαδικασία. Ένα από αυτά, είναι το πολυεπίπεδο μοντέλο «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία» (Response to Intervention ή RTI), το οποίο ακολουθεί τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων για την επιλογή της κατάλληλης παρέμβασης και εξελίσσεται σε τρία επίπεδα. Η εφαρμογή του RTI, πραγματοποιείται πριν από την παραπομπή του μαθητή για επίσημη διάγνωση (Polychroni, 2011).

Το μοντέλο RTI, χαρακτηρίζεται ως μια διαδικασία κατά την οποία παρέχονται σε όλους τους μαθητές πρακτικές υψηλής ποιότητας διδασκαλίας και παρακολουθείται η πρόοδός τους. Στους μαθητές που δεν ανταποκρίνονται κατάλληλα, παρέχονται πρόσθετες πρακτικές και αξιολογούνται εκ νέου. Όσοι εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα, παραπέμπονται στις υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής (Bradley, Danielson & Doolittle, 2005). Πρόκειται για ένα μοντέλο πολύ αποτελεσματικό, όσον

αφορά στην ανίχνευση και την έγκαιρη διάγνωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει κάθε μαθητής, ενώ θεωρείται περισσότερο κατάλληλο και αποτελεσματικό από τις κλασικές μεθόδους διάγνωσης, οι οποίες περιλαμβάνουν διάφορα ψυχομετρικά τεστ (Tziviníku, 2015). Ωστόσο, πριν το στάδιο αυτό είναι απαραίτητη η κατάλληλη και συστηματική αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών και των συμπτωμάτων τους, με στόχο την εξακρίβωση των δυσκολιών και τον προσδιορισμό της μορφής και της αιτιολογίας τους.

Η αξιολόγηση περιλαμβάνει κυρίως τις μαθησιακές ικανότητες στη γλώσσα: προφορικός λόγος (ακρόαση, συμμετοχή στο διάλογο, δομή λόγου, παραγωγή προφορικού λόγου, βασικό λεξιλόγιο), ψυχο-κινητικότητα (αναγνώριση εικόνας σώματος, πλευρίωση, χρόνος, κίνηση), συναισθηματική οργάνωση (αυτό-εικόνα, κοινωνικότητα), σχολικές γνώσεις: Γλώσσα και Μαθηματικά (ανάγνωση, άρθρωση, γραπτός λόγος κατανόηση και Μαθηματικά). Η γρήγορη διάγνωση και η εμπειριστατωμένη αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών έχουν καθοριστική σημασία για την ορθή αντιμετώπιση. Γι' αυτό θα πρέπει να γίνεται όσο το δυνατό νωρίτερα, για να αποφεύγεται η ανάπτυξη στα παιδιά ψυχικών διαταραχών, που γι' αυτές συνήθως καταφεύγουν οι γονείς στις ψυχιατρικές υπηρεσίες, όπου γίνεται και η διάγνωση.

Αξίζει να σημειωθεί πως η γρήγορη θεραπεία των Μαθησιακών Δυσκολιών αποτρέπει την εμφάνιση ψυχολογικών προβλημάτων στο παιδί, για τον λόγο ότι θα αντιμετωπιστεί έγκαιρα το ζήτημα της χαμηλής αυτοεκτίμησης. Υπάρχουν κάποια σταθμισμένα τεστ τα οποία πραγματοποιούνται από φορείς ειδικής εκπαίδευσης και αξιολογούν την απόδοση του παιδιού σε διάφορους τομείς όπως η ύπαρξη ή όχι νοητικής καθυστέρησης, η ανίχνευση παιδιών, που χρειάζεται να φοιτήσουν σε ένα ειδικό σχολείο, η υπόδειξη των τομέων στους οποίους το παιδί υστερεί, κι έτσι να δημιουργηθούν ανάλογα τα θεραπευτικά πλάνα. Τα παραπάνω τεστ όμως, είναι αρκετά απρόσιτα στους εκπαιδευτικούς και δεν βοηθάνε στην ομαλή εκπαιδευτική πορεία του παιδιού για το λόγο ότι είναι γενικού περιεχομένου. Με βάση τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογούν την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών και να διαμορφώνουν ένα κατάλληλο διδακτικό πρόγραμμα για κάθε παιδί με ιδιαιτερότητα (Floratu, 2002).

Η διαγνωστική έρευνα περιλαμβάνει διάφορες ψυχολογικές, ιατρικές και παιδαγωγικές εξετάσεις. Λαμβάνοντας υπόψιν το παραπάνω και για την αποτελεσματικότερη και πιο έγκυρη αξιολόγηση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, πραγματοποιείται η παραπομπή τους σε παιδοψυχιάτρους, οφθαλμιάτρους, παιδοψυχολόγους, νευρολόγους, παιδίατρους, ειδικούς παιδαγωγούς (Panteliádu, 2000). Εξαιτίας του γεγονότος πως η ακαδημαϊκή αποτυχία των παιδιών δεν εξαρτάται από έναν μόνο παράγοντα, αλλά από πολλούς, πρέπει να ελέγχεται το παιδί από πνευματικές, ψυχικές και σωματικές πλευρές (Sakkas, 2002).

Τα πιο γνωστά μοντέλα αξιολόγησης των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι: η παραδοσιακή αξιολόγηση, η δυναμική αξιολόγηση και η αξιολόγηση που είναι βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα (Lerner, 1992). α) Στην παραδοσιακή αξιολόγηση χρησιμοποιούνται κυρίως σταθμισμένα τεστ, προκειμένου να προσδιοριστούν τα αίτια των δυσκολιών του παιδιού. Ο μαθητής κατατάσσεται σε μια κατηγορία ανάλογα με την επίδοσή του σε αυτά τα τεστ και εντοπίζονται οι δυνάμεις και οι αδυναμίες του για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. β) Στη δυναμική αξιολόγηση δεν γίνεται χρήση σταθμισμένων τεστ. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να αξιολογήσει την ικανότητα του μαθητή να μάθει μέσα στο πλαίσιο της τάξης. Πρόκειται περισσότερο για μια υποκειμενική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. γ) Τέλος, στο τρίτο είδος την αξιολόγηση με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα χρησιμοποιείται υλικό από τη διδακτέα ύλη της τάξης. Ο εκπαιδευτικός καθορίζει πρώτα το στόχο, ο οποίος συνδέεται με ένα τμήμα του αναλυτικού προγράμματος που αναμένεται να κατακτήσει ο μαθητής. Στη συνέχεια αξιολογεί το μαθητή με συχνές, συστηματικές και επαναλαμβανόμενες μετρήσεις για να διαπιστώσει κατά πόσο ο στόχος έχει επιτευχθεί (Chatzichristou, 2004).

Σύμφωνα με τους Dockrell & McShane, (1993) κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης είναι απαραίτητη η συλλογή αξιόπιστων στοιχείων σχετικά με τις ικανότητες του κάθε παιδιού. Υπάρχουν τρία είδη αξιολόγησης, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε αυτόνομα είτε σε συνδυασμό για την ανίχνευση των Μαθησιακών Δυσκολιών: οι σταθμισμένες δοκιμασίες, δοκιμασίες με βάση ένα εξωτερικό κριτήριο και τα διδακτικά πειράματα.

i) Οι σταθμισμένες δοκιμασίες: Οι σταθμισμένες δοκιμασίες, όπως είναι το τεστ νοημοσύνης WISC-III ή το Αθηνά Τεστ (μια δέσμη από επιμέρους διαγνωστικές δοκιμασίες, οι οποίες αξιολογούν ένα ευρύτατο φάσμα νοητικών, αντιληπτικών, ψυχο-γλωσσικών και κινητικών διεργασιών), δίνουν πληροφορίες για το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται ένα παιδί σε σχέση με το μέσο όρο, δηλαδή πόσο καλά τα καταφέρνει συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας του. Η βασική αρχή είναι ο καθορισμός ενός άξονα από το χαμηλότερο έως το υψηλότερο επίπεδο επίδοσης και η τοποθέτηση του παιδιού σε αυτόν ανάλογα με την επίδοσή του. Στην περίπτωση των Μαθησιακών Δυσκολιών αξιολογείται συχνά η νοημοσύνη, ώστε να διευκρινιστεί, αν οι δυσκολίες του παιδιού προέρχονται από ανεπάρκεια νοητικών ικανοτήτων ή αποτελούν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Επίσης, υπάρχει το λογισμικό ανίχνευσης μαθησιακών δεξιοτήτων και αδυναμιών «ΛΑΜΔΑ», το οποίο απευθύνεται σε παιδιά Ε΄ Δημοτικού έως Β΄ Γυμνασίου και εξετάζει δεξιότητες που αποτελούν δείκτες μαθησιακού δυναμικού και όχι μετρήσεις σχολικής επίδοσης. Όλοι οι δείκτες συναποτελούν ένα ολοκληρωμένο κριτήριο διερεύνησης πιθανών Μαθησιακών Δυσκολιών στον προφορικό και γραπτό λόγο για κάθε ηλικιακή ομάδα.

ii) Δοκιμασίες με βάση ένα εξωτερικό κριτήριο: Στις δοκιμασίες με βάση ένα εξωτερικό κριτήριο αξιολογείται σε ποιο βαθμό το παιδί έχει κατακτήσει τις δεξιότητες, που απαιτούνται, για να ολοκληρώσει ένα έργο. Οι δοκιμασίες αυτού του είδους εστιάζονται συνήθως στο τι μπορεί να κάνει και τι όχι το ίδιο το παιδί. Η χρησιμότητα

των εν λόγω τεστ έγκειται στο ότι παρέχουν τη δυνατότητα ανάλυσης του είδους των λαθών που κάνει ένα παιδί, συμβάλλοντας έτσι στην καλύτερη κατανόηση των δυσκολιών του. Τα αποτελέσματα χρησιμεύουν ως «οδηγός», υποδεικνύοντας ποιες δεξιότητες πρέπει να κατακτηθούν και πως πρέπει να δομηθεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης.

iii) Διδακτικά πειράματα: Στα διδακτικά πειράματα το κριτήριο αξιολόγησης είναι η ίδια η μάθηση. Χρησιμοποιείται το μοντέλο test-teach-test, το οποίο αξιολογεί κατά πόσο το παιδί έχει μάθει αυτά που διδάχθηκε. Πιο συγκεκριμένα αξιολογείται η ικανότητα του παιδιού να συγκρατεί το περιεχόμενο του υλικού που διδάχθηκε και να εφαρμόζει τις αρχές που έμαθε σε νέα έργα (Dockrell & McShane, 1993).

Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Η αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών θα πρέπει να πραγματοποιείται όσο το δυνατόν πιο γρήγορα στη ζωή των παιδιών, καθώς η πλαστικότητα του εγκεφάλου σε αυτές τις ηλικίες είναι θεαματικά μεγαλύτερη. Έτσι, θα επιτευχθεί η μείωση των πιθανοτήτων για εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών στο παιδί κατά την σχολική του πορεία. Σύμφωνα με κάποιες έρευνες που διεξήχθησαν σχετικά με την πρώιμη θεραπευτική παρέμβαση των παιδιών, η έγκαιρη αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών έχει θετικά αποτελέσματα και μειώνει τα ενδεχόμενα εμφάνισης δευτερογενών προβλημάτων (ψυχολογικοί παράγοντες). Επίσης με τον τρόπο αυτό βελτιώνεται η σχέση γονέων-παιδιών, η ποιότητα ζωής των ατόμων αυτών, και έτσι είναι σε θέση να προσφέρουν ενεργά στην κοινωνία τους, ως δραστήρια μέλη. Στην κατηγορία αυτή πιθανόν εντάσσονται άτομα χαμηλών κοινωνικών και οικονομικών στρωμάτων (Markovitis & Tzouriadou, 1991).

Στο πλαίσιο της αντιμετώπισης των Μαθησιακών Δυσκολιών στο σύγχρονο σχολείο, πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να υιοθετήσει το κατάλληλο πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης, που θα προσαρμόζεται στις ανάγκες των παιδιών και θα τα βοηθά να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να αντιμετωπίσουν τις αδυναμίες τους, μέσα σε ένα περιβάλλον φιλικό, στο οποίο θα υπάρχει συνεργασία και αποδοχή. Ο καθοριστικός ρόλος του εκπαιδευτικού έγκειται σε διάφορα στοιχεία, όπως η ενημέρωση, η παρατήρηση του παιδιού, η αξιολόγηση, η εφαρμογή του κατάλληλου προγράμματος, η ψυχολογική στήριξη, καθώς και η δημιουργία θετικού κλίματος εντός της τάξης (Stasinos, 2015).

Η αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό θέμα, γιατί έχει αποδειχθεί ότι αν δοθούν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, μειώνονται οι αρνητικές επιπτώσεις του προβλήματος στην ακαδημαϊκή εξέλιξη του ατόμου. Για την αντιμετώπιση επιβάλλεται ένα πολυδιάστατο και ευέλικτο σχήμα ενισχυτικής διδασκαλίας με συμπεριφοριστικές, κοινωνικό-γνωστικές και γνωστικές θεωρητικές προσεγγίσεις (Sakkas, 2002). Όσο πιο έγκαιρη και έγκυρη είναι η διάγνωση τόσοι περισσότερες πιθανότητες υπάρχουν μέσω της παρέμβασης να αποφευχθούν οι αρνητικές συνέπειες σε στο γνωστικό και ψυχολογικό τομέα. Η παρέμβαση μπορεί να

χωριστεί σε δύο κατηγορίες: στην πρώιμη παρέμβαση και στην παρέμβαση που ακολουθεί μετά τη διάγνωση.

α) Πρώιμη παρέμβαση: Απευθύνεται σε όλα τα παιδιά που βρίσκονται σε κατάσταση επικινδυνότητας ή έχουν αναπτυξιακά προβλήματα (Drosinou, 2009). Ως πρώιμη παρέμβαση ορίζονται όλες οι μορφές παιδοκεντρικών δραστηριοτήτων εξάσκησης και εκπαίδευσης, καθώς και δραστηριοτήτων, που αφορούν την καθοδήγηση των γονέων αμέσως μετά τον προσδιορισμό της κατάστασης των παιδιών. Η πρώιμη παρέμβαση απευθύνεται στο ίδιο το παιδί, στους γονείς, καθώς και σε ολόκληρη την οικογένεια και στο ευρύτερο περιβάλλον. Τα προγράμματα παρέμβασης θα πρέπει να είναι εξατομικευμένα, να εντοπίζουν και να βελτιώνουν τις αδυναμίες του μαθητή, να διδάσκουν εναλλακτικές στρατηγικές και να χρησιμοποιούν τις υπάρχουσες δυνάμεις του ως βάση για την περαιτέρω ανάπτυξη.

β) Παρέμβαση μετά τη διάγνωση: Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινές ή ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες γίνεται με βάση το βαθμό και την αιτία της μαθησιακής δυσκολίας που αντιμετωπίζουν, σύμφωνα με την οποία καθορίζεται και ο τρόπος των παρεμβατικών προσαρμογών. Συνήθη μοντέλα μαθησιακού περιβάλλοντος και τρόπου παρέμβασης είναι τα εξής: i) Ένταξη στην κοινή τάξη με την ευθύνη του εκπαιδευτικού της τάξης και χωρίς παροχή ειδικής βοήθειας. ii) Ένταξη στην κοινή τάξη με «συνδιδασκαλία», με την οποία προβλέπεται συνεργασία του εκπαιδευτικού της τάξης με τον ειδικό εκπαιδευτικό ή άλλο ειδικό επιστήμονα (логоθεραπευτή, ψυχολόγο, κ.λπ.) για τον από κοινού σχεδιασμό των δραστηριοτήτων κατά τη διδασκαλία. iii) Ένταξη στην κοινή τάξη με την ευθύνη του εκπαιδευτικού της τάξης και με τη συνδρομή μια ειδικής υποστηρικτικής ομάδας, την οποία συναπαρτίζουν ο σχολικός ψυχολόγος και ο σχολικός σύμβουλος. iv) Ένταξη του μαθητή στην κοινή τάξη είτε για το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής ημέρας είτε για λίγες ώρες την εβδομάδα. Κατά τον υπόλοιπο χρόνο ο μαθητής παρακολουθεί το σχολικό πρόγραμμα σε τμήμα ειδικής αγωγής, το οποίο είναι ενταγμένο στο γενικό σχολείο. v) Ένταξη σε αυτόνομη σχολική μονάδα ειδικής αγωγής, στην οποία εφαρμόζεται ειδικό πρόγραμμα από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής (Dellasoudas, 2005).

Αξιοποιώντας τις διαφορετικές περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακά προβλήματα, έχει σχεδιαστεί ένα μοντέλο προσέγγισης των δυσκολιών που είναι το εξής (Floratu, 2002): i) Καταρχήν, συζητάμε με τους γονείς των παιδιών για το πρόβλημα που εκείνοι βλέπουν. ii) Στη συνέχεια, αξιολογούμε το παιδί στους τομείς, που φαίνεται να δυσκολεύεται (ανάγνωση, γραφή κ.λπ.). iii) Έπειτα, συζητάμε όλοι μαζί (δάσκαλος-γονείς-παιδί) για το ειδικό διδακτικό πρόγραμμα που συμφωνούμε να ακολουθηθεί. iv) Τέλος, συζητάμε και αποφασίζουμε όλοι μαζί για τον τρόπο και τη διάρκεια της μελέτης των σχολικών υποχρεώσεων, καθώς και των άλλων αναγκών του παιδιού. Για τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης υπάρχει η αντίληψη ότι έχουν διαφορετικά πρότυπα ικανοτήτων και αδυναμιών. Τα προγράμματα που διαμορφώθηκαν, στοχεύουν στη βελτίωση των αδυναμιών με την ενίσχυση των ικανοτήτων. Άλλα απ' αυτά δίνουν

έμφαση στην οπτική δίοδο όπως των Gillingham & Stillman, ενώ άλλα στην ακουστική, όπως Hegge, Kirk and Kirk.

Το θεραπευτικό πρόγραμμα «Gillingham & Stillman» (1936) απευθύνεται σε παιδιά με χαρακτηριστική δυσκολία στην ανάγνωση (δυσλεξία) και μεταφορά τους στη γραφή. Είναι κατάλληλο για παιδιά από τη Γ΄ μέχρι την ΣΤ΄ δημοτικού. Η διδασκαλία ξεκινά από τα γράμματα και συνεχίζει με συλλαβές, λέξεις, προτάσεις. Έχει δεχθεί κριτική για τη δυσκαμψία του, την έλλειψη εννοιολογικού υλικού και για το ότι καλλιεργεί κυρίως τη μηχανική και όχι την λειτουργική ανάγνωση.

Επίσης, το πρόγραμμα των «Hegge, Kirk and Kirk» (1936) μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο σε παιδιά με ειδική δυσκολία στην ανάγνωση. Αναπτύχθηκε στη δεκαετία του '30 και βασίζεται σε συγκεκριμένο φθόγγων και κινητικών εμπειριών. Η θεραπευτική πορεία ακολουθεί τέσσερα στάδια με προοδευτική δυσκολία. Αρχίζει από συνδυασμούς γραμμάτων, που παρουσιάζονται προφορικά και γραπτά και στη συνέχεια διδάσκονται συνδυασμοί γραμμάτων και λέξεις από τυπωμένο λόγο. Στο τρίτο στάδιο δίνονται πολυπλοκότερες λέξεις και προτάσεις, ενώ στο τέταρτο δίνεται έμφαση σε λέξεις, που περιέχουν φθόγγους, τους οποίους τα παιδιά συγχέουν.

Το πρόγραμμα «Διάβασμα σε ζεύγη» πρόκειται για το πιο διαδεδομένο συνεργατικό πρόγραμμα, στόχος του οποίου είναι η αύξηση της ακρίβειας και της ευχέρειας στην ανάγνωση (Polychroni, F., Chatzichristou, Ch. & Bímprou, 2006). Κατά τη διάρκεια του προγράμματος το παιδί επιλέγει ένα κείμενο ή βιβλίο κατάλληλο για την ηλικία του και μαζί με τον εκπαιδευτικό, τον γονέα ή άλλο εθελοντή ξεκινούν να διαβάζουν δυνατά. Ο ειδικός ακολουθεί το ρυθμό του παιδιού (πιο αργά όταν αυτό δυσκολεύεται κάπου), ενώ μπορεί να δείχνει και τις λέξεις. Αν το παιδί δεν διαβάζει μια λέξη, την δείχνει και ενθαρρύνεται να δοκιμάσει πάλι. Η ανάγνωση δεν σταματά, προκειμένου να ελεγχθεί αν το παιδί μπορεί να διαβάσει μόνο του. Όταν το παιδί δώσει κάποιο σήμα (π.χ. χτυπώντας το βιβλίο), ο ειδικός σταματά να διαβάζει, επικροτεί το παιδί για το σήμα, το αφήνει να διαβάσει μόνο του και ενισχύει κάθε σωστή προσπάθεια. Αν το παιδί κάνει κάποιο λάθος, του επισημαίνεται η λέξη και ενθαρρύνεται να ξαναδοκιμάσει. Η καθημερινή εξάσκηση είναι απαραίτητη. Το ιδανικό είναι η καθ' αυτό εξάσκηση να διαρκεί 15 λεπτά. Όσον αφορά την κατανόηση, συνδέεται στενά με τις εξελικτικές διαταραχές του λόγου, οι οποίες και αποτελούν ίσως την ανθεκτικότερη μορφή Μαθησιακών Δυσκολιών.

Η βελτίωση των δυσκολιών οργάνωσης, λεξιλογίου και χρήσης, τόσο προφορικά, όσο και γραπτά, αποτελούν τον στόχο της θεραπευτικής παιδαγωγικής. Για καλύτερα αποτελέσματα, από τη μέχρι τώρα εμπειρία θεωρείται αναγκαία η μακρόχρονη, σταθερή και συχνή εφαρμογή του κάθε προγράμματος, όπου χρησιμοποιούνται τεχνικές βασισμένες στις κοινές εμπειρίες λόγου του κάθε παιδιού. Κάποιες γενικές τεχνικές, χρήσιμες για όλες τις περιπτώσεις είναι οι ακόλουθες: α) τεχνική ερωτήσεων-απαντήσεων. β) τεχνική εκπαίδευσης με βάση λέξεις-κλειδιά όπως: πρώτο-δεύτερο

κ.ά. γ) τεχνική κατασκευής και χρήσης κειμένου για ένα θέμα με βάση σειρά ερωτήσεων, που δίνονται από πριν.

Μια διδακτική προσέγγιση που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν αυτά που διαβάζουν είναι η εξής (Kandarakis, 2004): i) σιωπηρή ανάγνωση του κειμένου από τον μαθητή με την υποχρέωση να υπογραμμίσει τις λέξεις ή τις φράσεις, που δεν κατανοεί, ii) συζήτηση και ερμηνεία των δυσνόητων σημείων του κειμένου, iii) απαντήσεις στα ερωτήματα (από τους μαθητές), που; πότε; ποιοι; γιατί; iv) χωρισμός του κειμένου σε παραγράφους, v) σημείωση των λέξεων-κλειδίων. Τέλος η περίληψη του κειμένου αποτελεί σημαντικό ρόλο για την κατανόηση, καθώς βασίζεται στην κριτική επιλογή των κύριων ιδεών του κειμένου και στον αποκλεισμό των λιγότερων σημαντικών σημείων (Panteliáδου, 2000).

Οι θεραπευτικές αυτές τεχνικές δεν αρκούν μόνες τους για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Γίνονται αποτελεσματικές στα χέρια του κατάλληλου παιδαγωγού, που συνεπώς εξαρτάται από την εκπαίδευση, την εμπειρία, αλλά και την προσωπικότητά του. Σήμερα, η αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο σχολικό περιβάλλον ως ζήτημα, βρίσκεται στο επίκεντρο του ερευνητικού και του παιδαγωγικού ενδιαφέροντος, δεδομένου ότι η νέα παιδαγωγική τάση προωθεί την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες και τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες, με σκοπό την αποφυγή της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού (Hall et al., 2003).

Συμπεράσματα

Στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών εστιάζεται στις δυσκολίες μάθησης, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη σχολική τάξη και το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας (Panteliáδου, 2011). Πολλοί μαθητές βιώνουν την περιθωριοποίηση ή τη σχολική αποτυχία, στερούμενοι της απαραίτητης διάγνωσης, η οποία θα μπορούσε να οδηγήσει στην κατάλληλη παρέμβαση. Η δυσκολία στη διάγνωση οφείλεται στην ίδια τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών, που είναι πολυδιάστατη και είναι δυνατόν να συνυπάρχει με άλλες διαταραχές.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, που εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και τη χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου, στη λογική επεξεργασία και στις μαθητικές ικανότητες. Οι τομείς αυτοί επηρεάζονται και από εξωτερικούς παράγοντες χωρίς βέβαια να θεωρούνται πρωτογενώς υπεύθυνοι για την αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών. Το βασικό γνώρισμα των παιδιών με διαταραχές στη μάθηση είναι η χαμηλή επίδοση στα σχολικά μαθήματα, γεγονός που οδηγεί σε σχολική αποτυχία και συνεπάγεται πολλές φορές την κοινωνική απόρριψη των παιδιών από τους συνομηλίκους τους. Επιπλέον, οι ελλείψεις στον τομέα των οργανωμένων στρατηγικών μάθησης δημιουργούν σημαντικά προβλήματα στην παραγωγή της γνώσης και της ανάκλησής της.

Συμπερασματικά, τα παιδιά τα οποία παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, εμφανίζουν αδυναμία σε πολλούς τομείς και γνωστικά πεδία, όπως η οπτική διάκριση, η φωνολογική ενημερότητα, η καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου, η αλληλουχία, η οργάνωση και ο προσανατολισμός, η μνήμη, η δυσκολία στην ανάγνωση τη γραφή και τα μαθηματικά, καθώς και η κινητική δυσκολία. Το σχολείο θα πρέπει να αναγνωρίσει τις ποικίλες ανάγκες των μαθητών του υιοθετώντας διαφορετικούς τύπους και ρυθμούς μάθησης και εξασφαλίζοντας ποιότητα στην εκπαίδευση μέσα από τα κατάλληλα προγράμματα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Agaliotis, I. (2004). *Mathisiakes dyskolies sta mathimatika: Aitiologia-Axiologisi-Antimetopisi*. Δ' ekdosi. Athina: Ellinika Grammata.
- Angelopoulou-Sakantami, N. (1999). *Eidiki Agogi. Vasikes arches kai methodoi*. Thessaloniki: Christodoulidi.
- Archer, A.L., Gleason, M.M & Vachon, V.L. (2003). Decoding and flyency; foundation skills for struggling older readers. *Learning disability quarterly*. Vol. 26. 89-101.
- Barkley RA, (1981). Learning disabilities. In Mash, E.J. and Terbal, xL.G. (Eds). *Behavioral Assessment of childhood Disorders*. Guilford Press, New York. 441-482.
- Bender, W.N. (1987). *Inferred brain hemispheric preference and behavior of learning-disabled students. Perceptual and Motor Skills*, Vol. 64. 521-522.
- Bradley, R., Danielson, L., & Doolittle, J. (2005). Response to intervention. *Journal of Learning Disabilities*. 38. 485-486.
- Dellasoudas, L. (2005). *Eisagogi stin Eidiki Paidagogiki: scholiki entaxi mathiton me ekpaideftikes anagkes*. Athina: Atrapos.
- Dimitriou, S. (1994). *Lexikon oron glossologias*. Athina: Kastaniotis.
- Dimou, Δ.Δ. (1982). *Δysorthografia. Paidagogika. Psychologiki egkyklopaideia. Lexiko*. t.3. Athina: Ellinika Grammata.
- Drakos, G.Δ. (2003). *Eidiki paidagogiki ton provlimaton logou kai omilias*. Athina: Perivolaki kai Atrapos.
- Drosinou, M. (2009). *Drastiriotites Mathisiakis Etoimotitas. Vivlio Ekpaideftikou Eidikis Agogis kai Ekpaidefsis*. Athina: Organismos Ekdoseos Didaktikon Vivlion.

- Dockrell, J. & McShane, J. (1993). *Children's Learning Difficulties: A Cognitive Approach*. New York: Wiley & Sons.
- Ellis, A.W. (1993). *Reading, writing and dyslexia; a cognitive analysis*. Hove, UK. Erlbaum.
- Eistienne, F. (1971). *Lecture et dyslexie*. (Ed) J.P. Derlage.
- Feingold, B.F. (1976). Hyperkinesis and learning disabilities linked to the ingestion of artificial food colors and flavors. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 9. 551-559.
- Friedmann, N. & Lukov, L. (2008). *Developmental surface dyslexias*. *Cortex*, Vol. 44. 1146-1160.
- Zachos I, 1991. *Glossa kai glossiko yliko*. Athina: Kentro psychologikon meleton.
- Gillingham & Stillman (1936). Multisensory teaching approach for reading, spelling and handwriting, Orton-based curriculum, in a public-school setting. *Annals of dyslexia*. January 1987. Vol. 37. 189-200.
- Gold, S. & Sherry, L. (1984). Hyperactivity, learning disabilities and alcohol. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 17. 3-6.
- Hall, T., Stragman, N. & Meyer, A. (2003). Differentiated instruction and implications for UDL implementation, *National Center on Accessing the General Curriculum*. 7. 9-23.
- Hammill, D.D. (1990). On defining learning disabilities; an emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 23. 74-124
- Hegge, T., Kirk, S. & Kirk, W. (1936). *Remedial reading drills*. Ann Arbor. MI: Wahr.
- Kakouros, E. & Maniadaki, K. (2003). *Psychopathologia paidion kai efivon. Anaptyxiaki prosengisi*. Athina: Typothito.
- Kalantzi-Azizi, A. (1985). *Efarmosmeni kliniki psychologia sto choro tou scholeiou*. Athina: aftoekdosi.
- Kandarakis, A.G. (2004). *Didaskalia kai Erevna, Synyparchoun oi mathisiakes dyskolies me ta provlimata symperiforas; Theoritiki dierevnisi-Praktiki antimetopisi*. Athina: Savvalas.
- Kanndarakis, A.G. (2004). *Synyparchoun oi mathisiakes dyskolies me provlimata symperiforas*; Athina: Savallas.

- Karpathiou, Ch.E. & Karpathiou, P.S.E. (1993), *Kliniki Nevropsychologia-Nevroglossolia*. Athina: Ellin.
- Kourakis, I.E. (1997). *Anichnefsi ston kosmo ton mathisiakon diatarachon: Skiagrafontas mias periptosis me dyslexia*. Athina: Ellin.
- Kavale, K.A. & Fomess, S.R. (2000). «What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis». *Journal of Learning Disabilities*. 33. 239-256.
- Kirk S. (1972). *Educating exceptional children*. Boston. Houghton-Mifflin.
- Lerner, G.H. (1992). Assisted storytelling: Deploying shaved knowledge as a practical matter. *Qualitative Sociology*, 15(3). 247-271.
- Maridaki-Kassotaki, A. (2005). *Dyskolies Mathisis (Psychopaidagogiki Prosengisi)*. Athina: Ellinika Grammata.
- Markovitis M & Tzouriadou M. (1991). *Mathisiakes dyskolies. Theoria kai praxi*. Thessaloniki: Promithefs.
- Míchou, M. (1990). *Gnostiká, koinoniká kai nevropsychologiká charaktiristiká ton paidión me mathisiaká provlimata. Sto Seminário Mathisiakés Diskolies. Sýgchrones Apópseis kai Tásis*. Athína: Elliniká Grámmata. 27-41.
- Bardís, P. (1995). *Mathisiakés diskolies*. Kardítsa: autoékdosi.
- Bímpou, A., Polychróni, F., Chatzichristou, Ch. (2010). *Eidikés Mathisiakés Diskolies, Dyslexía. Taxinómisi, axiológisi kai parémvasi*. Athína: Elliniká Grámmata.
- Meyer, M.S. & Felton, R.H. (1999). Repeated reading to enhance fluency; old approaches and new directions. *Annals of dyslexia*. Vol. 49. pp. 283-306.
- Myklebust, HR. & Jonson, DJ. (1962). *Dyslexia in children. Exceptional children*. 29. 14-25.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1994). Learning disabilities; issues on definition-revised. In NJCLD (Ed.), *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities*. Austin, Texas: Pro-Ed. 61-66.
- Panteliádou, S. (2000). *Mathisiakés diskolies kai ekpaideftikí práxi. Ti kai giati*. Athína: Elliniká Grámmata.
- Panteliádou, S. (2011). *Mathisiakés Diskolies kai Ekpaideftikí Práxi. Ti kai Giati*. Athína: Pedío.

- Panteliádou, S. & Bótsas, G. (2007). *Mathisiakés Diskolies. Vasikés énnies kai charaktiristiká*. Thessaloníki: Gráfima.
- Papadátos, G. (2010). *Psychikés diatarachés kai mathisiakés diskolies paidión kai efívon*. Athína: Gutenberg.
- Polychróni, F. (2011). *Eidikés Mathisiakés Diskolies – Dyslexía*. Athína: Pedío.
- Polychróni, F., Chatzichrístou, Ch. & Bímpou, A. (2006). *Eidikés Mathisiakés Diskolies – Dyslexía: Taxinómisi, Axiológisi kai Parémvasi*. Athína: Elliniká Grámmata.
- Pórpodas, K. (2002). *I Anágnosi*. Pátra: Aftoékdosi.
- Pórpodas, K.D. (2003). *I Máthisi kai oi diskolies tis: Gnostikí Proséggisi*. Pátra: aftoékdosi.
- Pierangelo, R. & Giuliani G. (2006). *The special educator's comprehensive guide to 301 diagnostic tests*. San Fransisco. Iossey-Boss. 249-259.
- Sakkas, V. (2002). *Mathisiakes dyskolies kai oikogeneia. Paidagogiki kai koinoniopsychologiki prosegisi*. Athina: Atrapos.
- Stasinos, D.P. (2015). *Psychologia tou logou kai tis glossas. Anaptyxi kai pathologia. Dyslexia kai logotherapeia*. Athina: Gutenberg.
- Stogiannidou, A. (1990). *Montela antimetopisis stis I.P.A. Praktika seminarious mathisiakon dyskolion*. Athina: Ellinika Grammata.
- Snowling, M. & Stackhouse, J. (1997). *Dyslexia, speech and language: a practitioner's handbook*. London: Whurr Publishers.
- Speece, D.L. & Ritchey, K.D. (2005). *A longitudinal study of the development of oral reading fluency in young children at risk for reading failure. Journal of Learning Disabilities*, Vol. 38, 387–399.
- Tziviníkou, S. (2015). *Mathisiakes dyskolies–didaktikes paremvaseis*. Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon.
- Tzouriadou, M. (1995). *Paidia me eidikes ekpaideytikes anagkes. Mia psychopaedagogiki prosegisi*. Thessaloniki: Promithefs.
- Tzouriadou, M. (2011). *Mathisiakes dyskolies–themata ermineias kai antimetopisis*. Thessaloniki: Promithefs.

- Tzouriadou, M. & Anagnostopoulou, E. (2011). *Paidagogika programmata gia paidia me dyskories mathisis*. Thessaloniki: Promithefs.
- Tomaras, N. (2008). *Mathisiakes Dyskories. Isotimes eukairies stin ekpaidefsi*. Athina: Pataki.
- Triga-Mertika, E. (2010). *Mathisiakes Dyskories. Genikes & Eidikes Mathisiakes Dyskories–Dyslexia*. Athina: Grigori.
- Floratou, M. (2002). *Mathisiakes dyskories kai ochi tempelia*. Athina: Odysseas.
- Chatzichristou, Ch.G. (2004). *Eisagogi sti scholiki psychologia*. Athina: Ellinika Grammata.
- Wolf, M., Miller, L. & Donnelly, K. (2000). The retrieval, automaticity, vocabulary elaboration, orthography (RAVE-O); a comprehensive flyency-based reading intervention program. *Journal of Reading Disabilities*. Vol. 33 (4). 375-386.

Ο ρόλος των παρεμβάσεων ενσυνειδητότητας σε γονείς παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος: Συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση

Λαζοπούλου Γεωργία, Π.Ε. Λογοθεραπείας, MEd «Μοντέλα παρέμβασης στην ειδική αγωγή»

Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Η ύπαρξη παιδιού με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) συνεπάγεται συχνά υψηλά επίπεδα άγχους και ψυχολογικής επιβάρυνσης για τους γονείς, γεγονός που καθιστά αναγκαίες αποτελεσματικές παρεμβάσεις υποστήριξης. Οι παρεμβάσεις ενσυνειδητότητας (Mindfulness-Based Interventions – MBIs) αναδεικνύονται ως ιδιαίτερα ωφέλιμες, καθώς ενισχύουν την ανθεκτικότητα και την ψυχική ευεξία. Η παρούσα μελέτη αποτελεί ποιοτική έρευνα και ειδικότερα συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση 25 άρθρων που δημοσιεύτηκαν την περίοδο 2014–2025 σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με θεματική ανάλυση. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι οι MBIs μειώνουν το άγχος, την κατάθλιψη και την ψυχολογική εξουθένωση, ενώ παράλληλα βελτιώνουν την ικανότητα των γονέων να διαχειρίζονται τις καθημερινές προκλήσεις. Συμπερασματικά, οι MBIs συνιστούν αποτελεσματική στρατηγική ψυχολογικής υποστήριξης για γονείς παιδιών με ΔΑΦ, με θετικές επιδράσεις τόσο στην ατομική ευημερία όσο και στη συνολική οικογενειακή δυναμική.

Λέξεις-κλειδιά: Συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, Διαταραχή αυτιστικού φάσματος, οικογένεια, παρεμβάσεις ενσυνειδητότητας

The role of mindfulness interventions in parents of children with autism spectrum disorder: A systematic literature review

Lazopoulou Georgia, Speech Therapist, MEd “Intervention Models in Special Education”

Tsimpidaki Asimina, Associate Professor, PTDE, University of the Aegean,

Abstract

Raising a child with Autism Spectrum Disorder (ASD) often entails high levels of stress and psychological burden for parents, highlighting the need for effective support interventions. Mindfulness-Based Interventions (MBIs) have emerged as particularly beneficial, as they foster resilience and psychological well-being. The present study is a qualitative research project, specifically a systematic literature review of 25 articles published between 2014 and 2025 in international peer-reviewed journals. Data analysis was conducted through thematic analysis. The findings indicate that MBIs significantly reduce stress, depression, and psychological exhaustion, while simultaneously enhancing parents' ability to cope with everyday challenges. In conclusion, MBIs

constitute an effective psychological support strategy for parents of children with ASD, with positive effects on both individual well-being and overall family dynamics.

Key-words: Systematic literature review, Autism spectrum disorder, parents, mindfulness interventions

Εισαγωγή

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποτελεί μια εφ' όρου ζωής νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, περιορισμένη επικοινωνία και την παρουσία στερεοτυπικών ή εμμονικών συμπεριφορών (Goepfert et al., 2015). Οι δυσκολίες αυτές επηρεάζουν σημαντικά όχι μόνο τα άτομα με ΔΑΦ, αλλά και τις οικογένειές τους, οι οποίες συχνά καλούνται να διαχειριστούν έντονα και χρόνια τύπου ψυχοκοινωνικά φορτία (Azizi et al., 2024).

Οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ έρχονται αντιμέτωποι με ένα ευρύ φάσμα προκλήσεων που δεν περιορίζονται στον ρόλο του/της φροντιστή/τριας, αλλά επεκτείνονται σε βασικές πτυχές της ζωής, όπως ο επαγγελματικός τομέας, η συζυγική ή συντροφική σχέση και οι κοινωνικές επαφές. Έρευνες καταδεικνύουν ότι οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους, κατάθλιψης, συναισθηματικής εξουθένωσης και κοινωνικής απομόνωσης, σε σχέση με γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης ή ακόμη και άλλων αναπτυξιακών διαταραχών, όπως το σύνδρομο Down ή το σύνδρομο Angelman (Cachia et al., 2016· Woodman et al., 2015).

Η ανάγκη για παρεμβάσεις που ενισχύουν την ψυχολογική ανθεκτικότητα και τη συναισθηματική ευημερία των γονέων έχει οδηγήσει την επιστημονική κοινότητα στην αναζήτηση εναλλακτικών, μη φαρμακευτικών μεθόδων υποστήριξης. Σε αυτό το πλαίσιο, οι παρεμβάσεις με βάση την ενσυνειδητότητα (Mindfulness-Based Interventions – MBIs) αναδύονται ως μια υποσχόμενη προσέγγιση. Οι MBIs εντάσσονται στο τρίτο κύμα των γνωσιακών-συμπεριφορικών θεραπειών (CBT) και έχουν τεκμηριωμένη αποτελεσματικότητα στην αντιμετώπιση του στρες, της κατάθλιψης και της συναισθηματικής δυσφορίας σε πληθυσμούς με χρόνιες πιέσεις (Hofmann et al., 2010).

Έρευνες δείχνουν ότι η εκπαίδευση στην ενσυνειδητότητα όχι μόνο μειώνει τα επίπεδα στρες, αλλά και ενισχύει τη συναισθηματική ρύθμιση και την ψυχολογική ανθεκτικότητα. Συγκεκριμένα, έχουν παρατηρηθεί θετικές επιδράσεις στις γονεϊκές δεξιότητες και στην ποιότητα ζωής γονέων παιδιών με ΔΑΦ, μέσα από τη συμμετοχή τους σε παρεμβάσεις MBIs (Cachia et al., 2016).

Παρόλο που υπάρχουν μεμονωμένες μελέτες, οι οποίες εξετάζουν τις MBIs σε συγκεκριμένους πληθυσμούς (Chan & Lam, 2017· Larson et al., 2024· Rayan & Ahmad, 2017· Singh et al., 2014), η συγκεκριμένη συστηματική ανασκόπηση επιδιώκει να καλύψει ένα σημαντικό κενό: την ολιστική αποτύπωση της επιστημονικής γνώσης σχετικά με τις παρεμβάσεις ενσυνειδητότητας, ειδικά σε γονείς παιδιών με ΔΑΦ. Η σύνθεση αυτής της γνώσης μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση της

εφαρμοσιμότητας και της αποτελεσματικότητας αυτών των παρεμβάσεων, ανοίγοντας παράλληλα τον δρόμο για νέες ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές παρεμβάσεις σε επίπεδο ψυχοκοινωνικής υποστήριξης.

Η παρούσα μελέτη

Η παρούσα εργασία έχει ως βασικό σκοπό τη συστηματική ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, με στόχο τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι θεραπείες ενσυνειδητότητας εφαρμόζονται στους γονείς παιδιών με ΔΑΦ και της αποτελεσματικότητάς τους ως προς τη βελτίωση της ψυχικής τους υγείας. Ειδικότερα, επιδιώκει να απαντήσει στο ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα: *Ποια είναι η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων βασισμένων στην ενσυνειδητότητα για τη μείωση του γονεϊκού στρες σε γονείς παιδιών με ΔΑΦ;*

Μεθοδολογία

Η έρευνα αυτή αποτελεί μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η όλη διαδικασία επιλογής των τεκμηρίων ακολούθησε το επικαιροποιημένο διάγραμμα ροής PRISMA 2020. Στη συνέχεια, ελέγχθηκαν οι δημοσιεύσεις ως προς τον τίτλο, την περίληψη και τελικά ως προς το πλήρες κείμενο, προκειμένου για την επιλογή ή μη αυτών. Οι έρευνες που συμπεριλήφθηκαν, επιλέχθηκαν βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων. Οι έρευνες που επιλέχθηκαν αποτελούσαν πρωτογενείς ερευνητικές μελέτες, ανεξαρτήτως μεθοδολογικής προσέγγισης στην αγγλική ή την ελληνική γλώσσα, και συγχρόνως, χωρίς χρονικό περιορισμό έκδοσης. Θα πρέπει να σημειωθεί ωστόσο, πως, για τις ποσοτικές μελέτες που εντάχθηκαν στο δείγμα της παρούσας έρευνας, αναλύθηκε μόνο το μέρος που αφορούσε τα συμπεράσματα των μελετών. Επιπρόσθετα, οι έρευνες έπρεπε να αφορούν γονείς παιδιών με ΔΑΦ. Αποκλείστηκαν, έρευνες που αφορούσαν γονείς ενήλικων ατόμων με ΔΑΦ και δευτερογενείς μελέτες και έρευνες που δεν αφορούσαν γονεϊκούς πληθυσμούς. Το υλικό της ανασκόπησης αποτελούν δημοσιευμένες έρευνες από τρεις μεγάλες βάσεις δεδομένων, τις Pubmed, Web of Science και Scopus. Η βιβλιογραφική αναζήτηση έγινε με βάση τον ακόλουθο συνδυασμό λέξεων - κλειδιών, στην αγγλική γλώσσα: TS=(mindfulness) AND TS=(parents OR mothers OR families) AND TS=(autistic OR autism).

Η αρχική αναζήτηση σχετικών τεκμηρίων απέδωσε 284 άρθρα. Μετά την αφαίρεση των διπλότυπων απέμειναν 174 δημοσιεύσεις. Από αυτά, μετά από πλήρη έλεγχο των τίτλων και των περιλήψεών τους, κρίθηκαν κατάλληλα για τη συμπερίληψή τους στην παρούσα έρευνα 25 άρθρα (βλ. [Βιβλιογραφία δείγματος Παρεμβάσεις ενσυνειδητότητας](#)). Η ανάλυση των δεδομένων έγινε μέσω της ποιοτικής προσέγγισης, και ειδικότερα, της θεματικής ανάλυσης.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση των μελετών ανέδειξε ως κύριο και κοινό εύρημα τη σημαντική μείωση του γονεϊκού άγχους μετά την εφαρμογή παρεμβάσεων ενσυνειδητότητας. Η μείωση αυτή

ήταν στατιστικά σημαντική και καταγράφηκε σε όλες τις μελέτες, ανεξαρτήτως του τύπου παρέμβασης ή του είδους και μεγέθους του δείγματος. Ιδιαίτερα, οι παρεμβάσεις που βασίζονταν στο Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) και στο Mindfulness-Based Positive Behavior Support (MBPBS) εμφάνισαν τα υψηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας, προσφέροντας στους γονείς σημαντική ανακούφιση από το άγχος που συνδέεται με τις αυξημένες απαιτήσεις της φροντίδας παιδιών με ΔΑΦ (Fenning et al., 2023· Neece et al., 2024· Singh et al., 2021).

Παράλληλα, όλες οι έρευνες που αξιολόγησαν δείκτες ενσυνειδητότητας κατέγραψαν στατιστικά σημαντική αύξηση στις βαθμολογίες των συμμετεχόντων μετά την παρέμβαση, με χρήση εργαλείων, όπως το Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) και το Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) (Azizi et al., 2024· Curl & Hampton, 2024· Lu et al., 2022). Επιπλέον, η αύξηση συνδέθηκε αρνητικά με τα επίπεδα άγχους και θετικά με την ανθεκτικότητα των γονέων, υποδηλώνοντας ότι η καλλιέργεια της ενσυνειδητότητας συμβάλλει τόσο στη μείωση της ψυχολογικής επιβάρυνσης όσο και στην ενίσχυση της ικανότητας αντιμετώπισης των στρεσογόνων παραγόντων. Οι μελέτες τεκμηριώνουν ότι η ενσυνειδητότητα λειτουργεί ως μηχανισμός μέσω του οποίου οι γονείς αποκτούν μεγαλύτερη συναισθηματική ευελιξία, ικανότητα παρατήρησης και αποδοχής των εμπειριών τους χωρίς κριτική, γεγονός που ενισχύει την ψυχική τους ευεξία (Larson, 2024· Larson et al., 2024).

Επιπλέον, οι παρεμβάσεις ενσυνειδητότητας συσχετίστηκαν θετικά με την ανθεκτικότητα και τη συναισθηματική ρύθμιση, ιδιαίτερα σε συνδυαστικά πρωτόκολλα που ενσωμάτωναν στοιχεία γνωσιακής συμπεριφορικής θεραπείας ή θεραπείας αποδοχής και δέσμευσης (Azizi et al., 2024· Schwartzman et al., 2022).

Ένας άλλος δείκτης, η ενσυνειδητότητα, βελτιώθηκε στατιστικά σημαντικά σε όλες τις μελέτες που χρησιμοποίησαν εργαλεία όπως το Freiburg Mindfulness Inventory, το Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) και το MAAS. Στη μελέτη των Curl και Hampton (2024), η αύξηση στα επίπεδα ενσυνειδητότητας έφτασε περίπου το 10% μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Ομοίως, στις μελέτες των Rojas-Torres et al. (2023) και Azizi et al. (2024), οι συμμετέχοντες ανέφεραν αυξημένη επίγνωση, αποδοχή και ικανότητα εφαρμογής τεχνικών ενσυνειδητότητας στην καθημερινότητά τους. Το γεγονός συνδέθηκε με τη βελτίωση της συναισθηματικής ρύθμισης και με τη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων και του άγχους (Azizi et al., 2024).

Η ανθεκτικότητα βελτιώθηκε σημαντικά στα άρθρα που αξιολόγησαν την παράμετρο αυτή με το Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). Στη δημοσίευση των Schwartzman et al. (2022), η ομάδα AMOR εμφάνισε αύξηση κατά 6 μονάδες στο δείκτη ανθεκτικότητας, ενώ ταυτόχρονα μειώθηκε το γονεϊκό στρες σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (Schwartzman et al., 2022). Επιπλέον, στη μελέτη Azizi et al. (2024), το πρόγραμμα οδήγησε σε στατιστικά σημαντική αύξηση της ανθεκτικότητας στην ομάδα παρέμβασης, αναδεικνύοντας την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στη βελτίωση της ψυχολογικής ευελιξίας και της ικανότητας αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων (Azizi et al., 2024).

Συζήτηση

Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση συνοψίζει ευρήματα από μελέτες που εξετάζουν παρεμβάσεις ενίσχυσης της ενσυνειδητότητας σε γονείς παιδιών με ΔΑΦ, αναδεικνύοντας τα οφέλη τους τόσο στην ψυχική ευημερία των γονέων όσο και στη σχέση τους με το παιδί. Το σύνολο των άρθρων επιβεβαίωσε θετικές επιδράσεις στους γονείς των παιδιών με ΔΑΦ, καθώς μείωσαν το στρες, βελτίωσαν την ανθεκτικότητα και την αυτοφροντίδα. Οι περισσότερες από αυτές τις παρεμβάσεις αφορούσαν Mindfulness Based Stress Reduction ή άλλες παραλλαγές, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις υπήρξαν περαιτέρω παρεμβάσεις κοινωνικής υποστήριξης και υποστήριξης θετικής συμπεριφοράς, ενώ η διάρκεια των παρεμβάσεων κυμαινόταν από 6-10 εβδομάδες περίπου.

Η έρευνα ανέδειξε ότι οι παρεμβάσεις βασισμένες στην ενσυνειδητότητα (MBIs) αποτελούν αποτελεσματικό μέσο για τη μείωση του γονεϊκού στρες και την ενίσχυση της ψυχικής ευεξίας των γονέων παιδιών με ΔΑΦ. Τα ευρήματα υποστηρίζουν ότι οι MBIs συμβάλλουν στην αύξηση της ψυχολογικής ανθεκτικότητας, στη βελτίωση της συναισθηματικής ρύθμισης και στην ενίσχυση της συνολικής ποιότητας ζωής. Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο είναι η θετική επίδραση που έχουν οι MBIs όταν η πρακτική ενσωματώνεται στην καθημερινή ζωή των γονέων, καθώς η διάρκεια και η συνέπεια των συνεδριών φαίνεται να σχετίζονται άμεσα με τη σταθερότητα και την ένταση των οφελών (Ferraioli & Harris 2013· Kuhlthau et al. 2020· Larson 2024· Larson et al. 2024· Lunskey et al. 2021· Neece et al. 2024).

Η παρούσα εργασία δεν στερείται περιορισμών. Ένας βασικός περιορισμός σχετίζεται με το γεγονός ότι οι περισσότερες μελέτες που συμπεριλήφθηκαν είχαν μικρό δείγμα συμμετεχόντων, γεγονός που περιορίζει τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η υπερβολική συμμετοχή γυναικών και η επικέντρωση των δειγμάτων κυρίως σε αναπτυγμένες χώρες αναδεικνύουν προβλήματα υποεκπροσώπησης άλλων πληθυσμιακών ομάδων και πολιτισμών, περιορίζοντας την εξωτερική εγκυρότητα. Παράλληλα, παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στα εργαλεία αξιολόγησης και στις μεθοδολογίες μεταξύ των μελετών, γεγονός που δυσκολεύει τις άμεσες συγκρίσεις και τη σύνθεση των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, η ύπαρξη ομάδων ελέγχου ή ομάδων αναμονής σε αρκετές μελέτες ενισχύει την εσωτερική εγκυρότητα των ευρημάτων.

Συνολικά, η παρούσα εργασία αναδεικνύει τη θετική επίδραση των παρεμβάσεων ενσυνειδητότητας στη μείωση του γονεϊκού στρες και στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας, ενώ προσφέρει μια χρήσιμη χαρτογράφηση της βιβλιογραφίας, επισημαίνοντας παράλληλα την ανάγκη για μεγαλύτερες, πολυκεντρικές έρευνες με πολιτισμικά διαφοροποιημένα δείγματα και μεθοδολογική ομοιογένεια για την περαιτέρω εδραίωση της αποτελεσματικότητας αυτών των παρεμβάσεων.

Συμπεράσματα

Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση επιβεβαιώνει ότι οι παρεμβάσεις ενσυνειδητότητας μειώνουν στατιστικά σημαντικά το γονεϊκό στρες σε γονείς παιδιών με ΔΑΦ. Οι περισσότερες βασίζονται σε καθιερωμένα πρωτόκολλα, όπως το MBSR και το MBCT, γεγονός που ενισχύει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Ιδιαίτερα αποτελεσματικές αποδείχθηκαν οι παρεμβάσεις διάρκειας οκτώ εβδομάδων ή περισσότερο, σε σύγκριση με τις βραχύτερης διάρκειας. Παράλληλα, οι μελέτες δείχνουν ότι η ενσυνειδητότητα σχετίζεται θετικά με την ανθεκτικότητα και αρνητικά με το άγχος και την κατάθλιψη των γονέων, ενώ όταν συνδυάζεται με άλλες προσεγγίσεις, όπως η CBT ή η ACT, προσφέρει επιπλέον οφέλη στη συναισθηματική ρύθμιση.

Σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρήθηκε θετική επίδραση και στη συμπεριφορά των παιδιών, κυρίως ως έμμεσο αποτέλεσμα της βελτίωσης της ψυχικής κατάστασης των γονέων. Η εφαρμογή διαδικτυακών παρεμβάσεων αποδείχθηκε εξίσου αποτελεσματική με τις δια ζώσης, διευρύνοντας παράλληλα την προσβασιμότητα σε υποεξυπηρετούμενες ομάδες. Ωστόσο, η γενίκευση των αποτελεσμάτων περιορίζεται, καθώς οι περισσότερες μελέτες περιλάμβαναν μικρά δείγματα και είχαν συμμετέχουσες κυρίως γυναίκες, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη ενίσχυσης της συμμετοχής ανδρών φροντιστών. Επιπλέον, οι περισσότερες έρευνες πραγματοποιήθηκαν σε ανεπτυγμένες χώρες, αφήνοντας κενό γνώσης σε πολιτισμικά και κοινωνικοοικονομικά διαφορετικά περιβάλλοντα.

Η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων ενισχύθηκε από τη χρήση ομάδων ελέγχου ή ομάδων αναμονής σε αρκετές μελέτες, καθώς και από την εφαρμογή έγκυρων εργαλείων μέτρησης, όπως τα PSI, PSS, CD-RISC και FFMQ. Συνολικά, η παρούσα ανασκόπηση παρέχει χρήσιμη καθοδήγηση για επαγγελματίες που επιθυμούν να εφαρμόσουν αντίστοιχες παρεμβάσεις σε γονείς παιδιών με αυτισμό. Παρά τη θετική εικόνα, απαιτούνται μελλοντικές έρευνες με μεγαλύτερα, πολυκεντρικά δείγματα, ώστε να επιβεβαιωθεί περαιτέρω η αποτελεσματικότητα αυτών των προσεγγίσεων, ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο.

Βιβλιογραφία

- Azizi, M., Imannezhad, S., Moradpoor, M., Alagbandian, E., Saeidi, P., Sobhani, M., ... & Mohammadi, Y. (2024). Increasing the tolerance of mothers with children with autism: the effectiveness of cognitive therapy based on mindfulness—experimental research. *Annals of Medicine and Surgery*, 86(1), 207-211. <http://doi.org/10.1097/MS9.0000000000001525>
- Cachia, R. L., Anderson, A., & Moore, D. W. (2016). Mindfulness, stress and well-being in parents of children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0193-8>

- Chan, K. K. S., & Lam, C. B. (2017). Trait mindfulness attenuates the adverse psychological impact of stigma on parents of children with autism spectrum disorder. *Mindfulness*, 8, 984-994. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0675-9>
- Curl, E. L., & Hampton, L. H. (2024). Virtual Mindfulness Workshops for Parents of Children on the Autism Spectrum. *Journal of Early Intervention*, 46(3), 323-337. <https://doi.org/10.1177/10538151231169950>
- Fenning, R. M., Neece, C. L., Sanner, C. M., & Morrell, H. E. (2023). Efficacy and implementation of stress-reduction interventions for underserved families of autistic preschoolers across in-person and virtual modalities. *Mindfulness*, 15, 2995–3011. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02250-0>
- Goepfert, E., Mulé, C., von Hahn, E., Visco, Z., & Siegel, M. (2015). Family system interventions for families of children with autism spectrum disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 24(3), 571-583. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2015.02.009>
- Hofmann, S. G., & Gómez, A. F. (2017). Mindfulness-based interventions for anxiety and depression. *The Psychiatric Clinics of North America*, 40(4), 739. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2017.08.008>
- Kuhlthau, K. A., Luberto, C. M., Traeger, L., Millstein, R. A., Perez, G. K., Lindly, O. J., ... & Park, E. R. (2020). A virtual resiliency intervention for parents of children with autism: A randomized pilot trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 2513-2526. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03976-4>
- Larson, E. A. (2024). 5Minutes4Myself: development of a wellness program for caregivers of children with autism. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 91(1), 17-28. <https://doi.org/10.1177/00084174231172036>
- Larson, E., Mattie, R. L., & Riffkin, S. A. (2024). Assessment of Acceptability, Usage, and Impact on Caregivers of Children With Autism's Stress and Mindfulness: Multiple-Method Feasibility Study of the 5Minutes4Myself App's Mindfulness Module. *JMIR Human Factors*, 11, 54171. <https://doi.org/10.2196/54171>
- Lu, S., Lyu, R., Hu, H., Ho, K. K., Barry, T. J., Black, D., & Wong, D. F. (2022). Parallel parent–child mindfulness intervention among Chinese migrant families: a mixed-methods feasibility study. *Research on Social Work Practice*, 32(8), 925-939.
- Lunsky, Y., Albaum, C., Baskin, A., Hastings, R. P., Hutton, S., Steel, L., ... & Weiss, J. (2021)
- Neece, C. L., Fenning, R. M., Morrell, H. E., & Benjamin, L. R. (2024). Comparative effects of mindfulness-based stress reduction and psychoeducational support on

- parenting stress in families of autistic preschoolers. *Autism*, 28(4), 985-998. <https://doi.org/10.1177/13623613231191558>
- Rayan, A., & Ahmad, M. (2017). Effectiveness of mindfulness-based intervention on perceived stress, anxiety, and depression among parents of children with autism spectrum disorder. *Mindfulness*, 8, 677-690. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27107368/>
- Rojas-Torres, L. P., Alcantud-Marín, F., & Alonso-Esteban, Y. (2023). Mindfulness parenting and childish play: A clinical trial with parents of children with autism spectrum disorders. *Psciothema* 35(3), 259-270. <https://doi.org/10.7334/psicothema2022.339>
- Schwartzman, J. M., Millan, M. E., Uljarevic, M., & Gengoux, G. W. (2022). Resilience intervention for parents of children with autism: Findings from a randomized controlled trial of the AMOR method. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(2), 738-757. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04977-y>
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S. W., Karazsia, B. T., Myers, R. E., Latham, L. L., & Singh, J. (2014). Mindfulness-based positive behavior support (MBPBS) for mothers of adolescents with autism spectrum disorder: Effects on adolescents' behavior and parental stress. *Mindfulness*, 5(6), 646-657. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0321-3>
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Medvedev, O. N., Hwang, Y. S., & Myers, R. E. (2021). A component analysis of the mindfulness-based positive behavior support (MBPBS) program for mindful parenting by mothers of children with autism spectrum disorder. *Mindfulness*, 12, 463-475. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01376-9>
- Woodman, A. C., Smith, L. E., Greenberg, J. S., & Mailick, M. R. (2015). Change in autism symptoms and maladaptive behaviors in adolescence and adulthood: The role of positive family processes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 111-126. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2561-z>

Ποιότητα ζωής οικογενειών παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Φελέκου Φωτεινή, Παιδαγωγός Δημοτικής Εκπαίδευσης Π.Ε. 70, Μ.Sc, «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή», Πανεπιστήμιο Αιγαίου,

Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Αιγαίου,

Περίληψη

Η εργασία πραγματεύεται το πώς η καθημερινή φροντίδα παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) επηρεάζει την ποιότητα ζωής των γονέων. Εστιάζει σε ατομικούς, οικογενειακούς και κοινωνικούς παράγοντες, αλλά και στις στρατηγικές που οι ίδιοι οι γονείς αξιολογούν ως αποτελεσματικές για την ευημερία τους. Στόχος της μελέτης συνιστά η αποτύπωση συναισθημάτων, παραγόντων που τα προκαλούν και τρόπων διαχείρισης, μέσω ανάλυσης πρόσφατης ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Η μελέτη βασίστηκε σε ποιοτική συστηματική ανασκόπηση 30 ερευνών (2010–2025) και θεματική ανάλυση. Τα ευρήματα κατέδειξαν την πολυπλοκότητα της γονεϊκής εμπειρίας: θετικά συναισθήματα, όπως αποδοχή και οικογενειακή συνοχή, συνυπάρχουν με προκλήσεις, όπως άγχος και συναισθηματική εξάντληση. Η έντασή τους βρέθηκε ότι εξαρτάται από τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων, τη θεσμική και κοινωνική υποστήριξη και την πρόσβαση σε υπηρεσίες. Υποστηρικτικές στρατηγικές αναδείχθηκαν η αποδοχή, η αισιοδοξία και τα δίκτυα στήριξης. Η εργασία προτείνει την ανάγκη για στοχευμένες πολιτικές, ενίσχυση της ανθεκτικότητας και καλύτερη πρόσβαση σε υπηρεσίες.

Λέξεις-κλειδιά: διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), ποιότητα ζωής, γονεϊκή ανθεκτικότητα, στρατηγικές αντιμετώπισης, οικογενειακή λειτουργικότητα

Quality of Life in Families of Children with Autism Spectrum Disorder

Felekou Foteini, Primary School Teacher, M.Sc. "Intervention Models in Special Education", University of the Aegean

Tsibidaki Assimina, Associate Professor, Department of Primary Education, University of the Aegean

Abstract

This study addresses how the daily care of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) affects parental quality of life. It focuses on individual, family, and social factors, as well as on strategies that parents themselves identify as effective in enhancing their well-being. The aim was to capture emotions, the factors triggering them, and the ways of managing them, through an analysis of recent Greek and international literature. The study employed a qualitative systematic review of 30 research articles (2010 - 2025) and applied thematic analysis. Findings highlighted the complexity of

parentalexperience: positive emotions, such as acceptance and family cohesion, coexist with challenges, including anxiety and emotional exhaustion. The intensity of these experiences was found to depend on the severity of the child's symptoms, the availability of institutional and social support, and access to services. Supportive strategies included acceptance, optimism, and social support networks. The study underscores the need for targeted policies, strengthened parental resilience, and improved access to supportive services.

Key-words: autism spectrum disorder (ASD), quality of life, parental resilience, coping strategies, family functioning

Εισαγωγή

Η καθημερινότητα οικογενειών που μεγαλώνουν παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) χαρακτηρίζεται από σύνθετες συναισθηματικές, οργανωτικές και κοινωνικές προκλήσεις, οι οποίες επηρεάζουν ουσιαστικά την ποιότητα ζωής όλων των μελών. Η ΔΑΦ αποτελεί νευροαναπτυξιακή διαταραχή με ετερογενή φαινοτυπικά χαρακτηριστικά, τα οποία περιλαμβάνουν δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, καθώς και στερεοτυπικές ή επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές (American Psychiatric Association, 2013). Η διαφοροποίηση στην εκδήλωση και την ένταση των συμπτωμάτων συνεπάγεται διαφορετικές ανάγκες φροντίδας, αυξάνοντας την επιβάρυνση των γονέων σε πρακτικό και ψυχολογικό επίπεδο. Η ανατροφή παιδιού με ΔΑΦ συνδέεται με μακροχρόνια συναισθηματική εξάντληση, αυξημένο στρες και αίσθημα κοινωνικής απομόνωσης, ενώ απαιτεί συνεχή ενημέρωση, προσαρμογή σε νέα θεραπευτικά και εκπαιδευτικά δεδομένα και συντονισμό με πολλαπλούς φορείς. Έρευνες δείχνουν ότι οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους, κατάθλιψης και μειωμένης ευεξίας σε σύγκριση με γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Hayes & Watson, 2013· Lee, 2009· Smith et al., 2010). Επιπλέον, η σοβαρότητα των συμπτωμάτων, η διαθεσιμότητα κοινωνικής στήριξης και οι ατομικοί ψυχικοί πόροι σχετίζονται άμεσα με την ευημερία και προσαρμογή των γονέων (McStay et al., 2014· Pozo et al., 2014). Παρά τις δυσκολίες, πολλοί γονείς αναπτύσσουν μηχανισμούς ανθεκτικότητας, διαμορφώνοντας μια λειτουργική καθημερινότητα. Η έννοια της οικογενειακής ποιότητας ζωής (Family Quality of Life – FQoL) είναι καθοριστική, καθώς αποτυπώνει την υποκειμενική ευημερία της οικογένειας σε τομείς όπως οι σχέσεις, η υγεία, η υποστήριξη και η σταθερότητα (Zuna et al., 2009). Η κατανόηση αυτών των εμπειριών είναι κρίσιμη για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων και πολιτικών που ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες.

Η παρούσα εργασία διερευνά πώς η καθημερινή φροντίδα παιδιού με ΔΑΦ επηρεάζει την ποιότητα ζωής των γονέων, εστιάζοντας σε ατομικούς, οικογενειακούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, καθώς και σε στρατηγικές προσαρμογής. Μέσα από συστηματική επισκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, επιχειρεί να προσφέρει θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο κατανόησης του ζητήματος, συμβάλλοντας στην επιστημονική γνώση και στην ενδυνάμωση των οικογενειών.

Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία βασίστηκε σε συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση με στόχο την εμβάθυνση στην εμπειρία γονέων παιδιών με ΔΑΦ και την αποτύπωση παραγόντων που επηρεάζουν την ποιότητα ζωής τους. Η μεθοδολογία ακολούθησε τις αρχές PRISMA, διασφαλίζοντας διαφάνεια, εγκυρότητα και αναπαραγωγιμότητα. Η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε σε Google Scholar, ResearchGate, Scopus, PubMed και Elsevier (Φεβρουάριος–Μάιος 2025) μελέξεις-κλειδιά όπως *“Autism Spectrum Disorder”*, *“Parental Quality of Life”*, *“Family Coping”*, *“Stress”*, *“FQoL”*, *“Parental Resilience”*, *“Autism and daily functioning”*. Συμπεριλήφθηκαν πρωτογενείς μελέτες (2010–2025) σε ελληνικά ή αγγλικά, με σαφή μεθοδολογία και εστίαση στη γονεϊκή εμπειρία, ενώ αποκλείστηκαν θεωρητικές εργασίες, άρθρα χωρίς πλήρες κείμενο ή με ανεπαρκή μεθοδολογική πληροφόρηση. Το τελικό δείγμα περιέλαβε 30 μελέτες (Βλ. [Βιβλιογραφία δείγματος](#)). Η θεματική ανάλυση βασίστηκε σε επαγωγική κωδικοποίηση, με κατηγορίες σχετικές με καθοριστικούς παράγοντες ποιότητας ζωής και μηχανισμούς προσαρμογής, καθώς και με συσχετίσεις δημογραφικών μεταβλητών. Περιορισμοί αφορούν την ετερογένεια εργαλείων και την έμμεση επαφή με τα υποκείμενα· ωστόσο, η προσέγγιση κρίνεται κατάλληλη για την πολυδιάστατη αποτύπωση του φαινομένου.

Αποτελέσματα

Η φροντίδα παιδιού με ΔΑΦ έχει αναδειχθεί ως βασικός παράγοντας που επιβαρύνει την αντιλαμβανόμενη ποιότητα ζωής των γονέων. Μελέτες δείχνουν αυξημένα επίπεδα άγχους, ψυχολογικής δυσφορίας και σωματικής κόπωσης, ενώ η ένταση των συμπτωμάτων σχετίζεται με το γονεϊκό στρες και τη μειωμένη ευεξία (Abolkheirian et al., 2022· Dardas & Ahmad, 2014· Hsiao, 2018· Kuru & Piyal, 2018· McStay et al., 2014). Οι μητέρες επιβαρύνονται συχνά περισσότερο, παρουσιάζοντας υψηλότερα ποσοστά κατάθλιψης και άγχους, ενώ οικονομικοί περιορισμοί και ανεπαρκείς υπηρεσίες εντείνουν το βάρος (Dijkstra-de Neijis et al., 2024· Halki et al., 2024· Papadopoulos et al., 2024· Raju et al., 2023). Ωστόσο, η βιβλιογραφία αναδεικνύει και θετικά στοιχεία, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις η γονεϊκή εμπειρία συνδέεται με προσωπική ανάπτυξη και ψυχική ανθεκτικότητα (Dardas & Ahmad, 2015· Kasem et al., 2023· Pisula & Porębowicz-Dörsmann, 2017· Twomey et al., 2019).

Η ποιότητα ζωής επηρεάζεται από ατομικούς, οικογενειακούς και κοινωνικούς παράγοντες. Σε ατομικό επίπεδο, ψυχικοί πόροι όπως ανθεκτικότητα, αυτο-αποτελεσματικότητα και δεξιότητες διαχείρισης άγχους είναι καθοριστικοί (Beheshti et al., 2022· Ghahjavarestani et al., 2020· Musetti et al., 2021· Raju et al., 2023). Σε οικογενειακό πλαίσιο, η συνοχή και η υποστηρικτική σχέση με τον/τη σύζυγο λειτουργούν προστατευτικά (Ahmed et al., 2023· Dardas & Ahmad, 2015· Kasem et al., 2023· Kuhlthau et al., 2023). Αντίστοιχα, το κοινωνικό και θεσμικό περιβάλλον, η πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας και η κοινωνική αποδοχή επηρεάζουν καθοριστικά την καθημερινότητα (Derguy et al., 2018· Hsiao, 2018· Kuru & Piyal, 2018· Papadopoulos et al., 2024· Pozo et al., 2014· Vieira & Fernandes, 2013). Η πολυπαραγοντική φύση της εμπειρίας

καταδεικνύει την ανάγκη για ολιστικές παρεμβάσεις που ενισχύουν ψυχική υγεία, οικογενειακή λειτουργία και κοινωνικά δίκτυα.

Ως στρατηγικές υποστήριξης, οι γονείς αναγνωρίζουν τη σημασία κοινωνικής και επαγγελματικής βοήθειας, εκπαίδευσης για τη ΔΑΦ και ανάπτυξης προσωπικής ανθεκτικότητας. Η συμμετοχή σε ομάδες και η πρόσβαση σε εξειδικευμένες υπηρεσίες μειώνουν την απομόνωση και ενισχύουν το αίσθημα ελέγχου (Kuhlthau et al., 2014, 2023· Pozo et al., 2014). Παράλληλα, η οικογενειακή συνεργασία, η διαχείριση χρόνου και οι θετικές στάσεις βελτιώνουν την ποιότητα ζωής (Ahmed et al., 2023· Dardas & Ahmad, 2015· Kayfitz et al., 2010· Musetti et al., 2021). Τέλος, η αποδοχή, η θετική αναπλαισίωση και η κοινωνική ευαισθητοποίηση ενισχύουν την ανθεκτικότητα και δημιουργούν υποστηρικτικό πλαίσιο για τις οικογένειες (Beheshti et al., 2022· Kasem et al., 2023· Twomey et al., 2019).

Συζήτηση

Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση ανέδειξε την πολυδιάστατη επίδραση της φροντίδας παιδιού με ΔΑΦ στην ποιότητα ζωής των γονέων. Τα ευρήματα δείχνουν ότι βιώνουν αυξημένο στρες, συναισθηματική εξουθένωση και κοινωνική απομόνωση, με υψηλότερα επίπεδα ψυχολογικής δυσφορίας σε σχέση με γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Dardas & Ahmad, 2014· Gray, 2002· Hayes & Watson, 2013· Hsiao, 2018· Parish et al., 2012). Η σοβαρότητα των συμπτωμάτων, όπως δυσκολίες επικοινωνίας, επιθετικότητα και προκλητικές συμπεριφορές, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα (Ghahjavarestani et al., 2020· McStay et al., 2014· Mello et al., 2019). Οι μητέρες, που συνήθως επωμίζονται τον κύριο φροντιστικό ρόλο, αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και μειωμένη ευεξία (Kayfitz et al., 2010· McStay et al., 2014). Αντίθετα, κοινωνική και θεσμική υποστήριξη ενισχύουν την ανθεκτικότητα και τη λειτουργικότητα της οικογένειας (Green & Carter, 2011· Kuhlthau et al., 2023· Pozo et al., 2014· Zuna et al., 2009), ενώ η απουσία τους οδηγεί σε περαιτέρω επιβάρυνση (Boyd, 2002).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα ζωής κατηγοριοποιούνται σε ατομικούς, οικογενειακούς και περιβαλλοντικούς. Σε ατομικό επίπεδο, κρίσιμοι δείκτες είναι η ψυχική υγεία, οι στρατηγικές διαχείρισης άγχους, η αυτοαποτελεσματικότητα και τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά (Pisula & Porębowicz-Dörsmann, 2017· Pozo et al., 2014). Σε οικογενειακό πλαίσιο, καθοριστικό ρόλο παίζουν η ποιότητα της συζυγικής σχέσης, η υποστήριξη συγγενών και η κατανομή της φροντίδας (Hsiao, 2018· Kasem et al., 2023). Σε περιβαλλοντικό επίπεδο, η κοινωνική αποδοχή, η πρόσβαση σε θεσμικές υπηρεσίες και η απουσία στιγματισμού σχετίζονται άμεσα με την αντιλαμβανόμενη ποιότητα ζωής (Eapen et al., 2023· Kayfitz et al., 2010). Επιπλέον, γονείς με θετικές στάσεις, ρεαλιστικές προσδοκίες και ενεργές κοινωνικές σχέσεις αναφέρουν υψηλότερη ανθεκτικότητα (Beheshti et al., 2022· Hartley et al., 2023· McStay et al., 2014). Υποστηρικτικός σύντροφος, συμμετοχή σε ομάδες γονέων και καθοδήγηση από ειδικούς μειώνουν την επιβάρυνση και ενισχύουν την ψυχική ευεξία (Abolkheirian et al., 2022· Ahmed et al., 2023· Halki et al., 2024).

Ωστόσο, η υπάρχουσα βιβλιογραφία παρουσιάζει περιορισμούς: μικρά και τοπικά δείγματα, διατομεακές μελέτες βασισμένες σε αυτοαναφορές, απουσία ελέγχου συννοσηροτήτων και έλλειψη παρεμβατικών ή μακροχρόνιων ερευνών. Επιπλέον, ο ρόλος των πατέρων παραμένει υποεκπροσωπημένος, ενώ η έμφαση δίνεται κυρίως στις μητέρες. Η κάλυψη αυτών των κενών, ιδίως μέσω διαπολιτισμικών και παρεμβατικών μελετών, είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη στοχευμένων πολιτικών και υπηρεσιών που θα υποστηρίζουν ολιστικά τις οικογένειες παιδιών με ΔΑΦ.

Συμπεράσματα

Η μελέτη κατέδειξε ότι η φροντίδα παιδιού με ΔΑΦ επηρεάζει ουσιαστικά την ποιότητα ζωής των γονέων, προκαλώντας αυξημένο στρες και επιβάρυνση, αλλά και αναδεικνύοντας δυνατότητες ανάπτυξης ανθεκτικότητας. Η πολυπαραγοντική φύση της εμπειρίας υπογραμμίζει την ανάγκη για ολιστικές παρεμβάσεις που θα στηρίζουν την ψυχική υγεία, την οικογενειακή λειτουργία και την κοινωνική ένταξη, ενώ τα ερευνητικά κενά αναδεικνύουν προτεραιότητες για μελλοντικές μελέτες και πολιτικές.

Βιβλιογραφία

- Abolkheirian, S., Sadeghi, R., & Shojaeizadeh, D. (2022). What do parents of children with autism spectrum disorder think about their quality of life? A qualitative study. *Journal of Education and Health Promotion*, 11, 169.
- Ahmed, E. A., Alkhaldi, S. M., Alduraiddi, H., Albsoul, R. A., & Alhamdan, M. Z. (2023). Quality of life of mothers and fathers of children with autism spectrum disorder in Jordan. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, 19, e174501792304180.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.
- Beheshti, S. Z., Hosseini, S.-S., Maroufizadeh, S., & Almasi-Hashiani, A. (2022). Occupational performance of children with autism spectrum disorder and quality of life of their mothers. *BMC Research Notes*, 15, 18. <https://doi.org/10.1186/s13104-021-05890-4>
- Boyd, B. A. (2002). Examining the relationship between stress and lack of social support in mothers of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(4), 208–215.
- Dardas, L. A., & Ahmad, M. M. (2014). The relationship between stress and quality of life in parents of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(8), 1715–1727.

- Dardas, L. A., & Ahmad, M. M. (2015). Coping strategies as mediators and moderators between stress and quality of life among parents of children with autistic disorder. *Stress and Health, 31*(1), 5–12. <https://doi.org/10.1002/smi.2513>
- Derguy, C., Michel, G., M'bailara, K., Roux, S., & Bouvard, M. (2018). The role of social support and coping strategies in predicting parental quality of life in families having a child with autism spectrum disorder. *Quality of Life Research, 27*(5), 1387–1397.
- Dijkstra-de Neijis, Y., van Steensel, F. J. A., & Bögels, S. M. (2024). Factors impacting parental quality of life in preschool children on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 54*(2), 456–468. <https://doi.org/10.1007/s10803-023-05876-7>
- Ghahjavarestani, S., Badia, M., & Gavalda, A. (2020). The relationship between the severity of autism spectrum disorder symptoms and family quality of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50*(2), 502–510. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04286-8>
- Gray, D. E. (2002). Ten years on: A longitudinal study of families of children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 27*(3), 215–222. <https://doi.org/10.1080/1366825021000008639>
- Green, S. A., & Carter, A. S. (2011). Predicting behavior problems in children with autism spectrum disorders: Child characteristics, parenting stress, and parenting behaviors. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*(8), 1020–1030. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1126-4>
- Halki, E., Kapiri, M., Plakas, S., Tsiou, C., Govina, O., Galanis, P., & Alikari, V. (2024). Fatigue among Greek parents of children with autistic spectrum disorder: The roles of spirituality and social support. *Healthcare, 12*(4), 455. <https://doi.org/10.3390/healthcare12040455>
- Hayes, S. A., & Watson, S. L. (2013). The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(3), 629–642. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1604-y>
- Hsiao, Y. (2018). Autism spectrum disorders: Family demographics, parental stress, and family quality of life. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 15*(1), 70–79. <https://doi.org/10.1111/jppi.12232>
- Kasem, A., Abuhammad, S., & Jamal, N. (2023). Parents of children with autism spectrum disorder quality of life in Jordan: A comparative study. *Future Science OA, 10*(1), FSO909. <https://doi.org/10.2144/fsoa-2023-0096>

- Kayfitz, A. D., Gragg, M. N., & Orr, R. R. (2010). Positive experiences of mothers and fathers of children with autism. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(4), 337–343. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2009.00539.x>
- Kuhlthau, K., Delahaye, J., & Erickson-Warfield, M. (2023). Health-related quality of life in children with autism spectrum disorders: Results from the Autism Treatment Network. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(1), 12–23. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05678-9>
- Kuru, N., & Piyal, B. (2018). Perceived social support and quality of life of parents of children with autism. *Nigerian Journal of Clinical Practice*, 21(9), 1182–1189. https://doi.org/10.4103/njcp.njcp_96_18
- McStay, R. L., Trembath, D., & Dissanayake, C. (2014). Stress and family quality of life in parents of children with autism spectrum disorder: Parent gender and the double ABCX model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(12), 3101–3118. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2178-7>
- Mello, C., Nunes, L., & Silva, R. (2019). Family functioning, parenting stress and quality of life in mothers and fathers of Brazilian children with autism spectrum disorder. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 41(4), 310–316. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2018-0128>
- Musetti, A., Corsano, P., & Cavallini, E. (2021). Parental stress, coping strategies, and support needs of parents of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 434–446.
- Papadopoulos, A., Tsapara, A., Gryparis, A., Tafiadis, D., Trimmis, N., Plotas, P., ... Siafaka, V. (2024). A prospective study of the family quality of life, illness perceptions, and coping in mothers of children newly diagnosed with autism spectrum disorder and communication difficulties. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(8), 146. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14080146>
- Pisula, E., & Porębowicz-Dörsmann, A. (2017). Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(8), 2347–2352. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3141-7>
- Raju, S., Hepsibah, S., & Niharika, P. (2023). Quality of life in parents of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(3), 371–378. <https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2173832>
- Smith, L. E., Hong, J., Seltzer, M. M., Greenberg, J. S., Almeida, D. M., & Bishop, S. L. (2010). Daily experiences among mothers of adolescents and adults with

autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 167–178. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0844-y>

Twomey, J., Snijders, M., & Carpentier, W. (2019). Quality of life in parents of children with autism: The mediating role of coping. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(3), 1191–1201.

Vieira, M. N., & Fernandes, F. D. M. (2013). Quality of life in parents of children with autism spectrum disorder. *Revista CEFAC*, 15(4), 973–981. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462013005000047>

Zuna, N., Turnbull, A., & Summers, J. A. (2009). Family quality of life: Moving from measurement to application. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(1), 25–31. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2008.00199.x>

Η ψηφιακή αφήγηση ως μέσο ανάδειξης και διαφύλαξης της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς

Κίργινας Σωτήρης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής,

Περίληψη

Η εργασία εξετάζει τον ρόλο της ψηφιακής αφήγησης στη διατήρηση και διάδοση της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς (ΑΠΚ), με αφετηρία πέντε παραδείγματα ψηφιακών αφηγήσεων που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Μέσα από την ανάλυση περιεχομένου και τη συγκριτική θεώρηση, αναδεικνύεται πώς οι αφηγήσεις αυτές αξιοποιούν πολυμεσικά εργαλεία, προσωπικό τόνο του δημιουργού και διαδραστικές πρακτικές για να παρουσιάσουν έθιμα, μύθους, τοπικές τέχνες και θρύλους. Η μελέτη καταδεικνύει ότι η ψηφιακή αφήγηση δεν αποτελεί απλώς τεχνική αναπαράστασης, αλλά ένα δυναμικό εργαλείο εκπαίδευσης, ενδυνάμωσης κοινοτήτων και κοινωνικού προβληματισμού. Παράλληλα, επισημαίνονται οι προκλήσεις που σχετίζονται με την αυθεντικότητα, τα πνευματικά δικαιώματα και τους τεχνικούς περιορισμούς. Τέλος, διατυπώνονται προτάσεις για την περαιτέρω αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης σε εκπαιδευτικό, κοινοτικό και τεχνολογικό επίπεδο, με έμφαση στην ανάγκη ανάπτυξης ψηφιακών αρχείων, εκπαίδευσης δημιουργών και ενσωμάτωσης καινοτόμων τεχνολογιών.

Λέξεις-Κλειδιά: Ψηφιακή αφήγηση, άυλη πολιτιστική κληρονομιά, πολυμεσικότητα, διάδραση, εκπαίδευση, κοινοτική ενδυνάμωση.

Instructions & Formatting of the articles that will be submitted for publication after a crisis in the magazine: "Neos Paidagogos online"

Kirginas Sotiris – Adjunct Faculty, Hellenic Open University

Abstract

This paper examines the role of digital storytelling in safeguarding and disseminating intangible cultural heritage (ICH), drawing on five case studies of digital narratives created within an educational context. Through content analysis and comparative discussion, it is shown how these narratives employ multimedia tools, personal voice, and interactive practices to present customs, myths, local crafts, and legends. The study highlights that digital storytelling is not merely a representational technique but a dynamic tool for education, community empowerment, and social awareness. At the same time, it identifies challenges related to authenticity, copyright issues, and technical limitations. Finally, it proposes ways to further utilize digital storytelling in educational, community, and technological contexts, emphasizing the development of digital archives, creator training, and the incorporation of innovative technologies.

Key-Words: Digital storytelling, intangible cultural heritage, multimodality,

interactivity, education, community empowerment

Εισαγωγή

Η εργασία εξετάζει τη συσχέτιση ψηφιακής αφήγησης και άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς (ΑΠΚ). Ειδικότερα, στόχος είναι να καταδειχθεί πώς ψηφιακές αφηγήσεις μικρής κλίμακας, όπως αυτές που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο μεταπτυχιακού μαθήματος του ΕΑΠ και περιγράφονται παρακάτω, μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσα τεκμηρίωσης, διάδοσης και επανα-ερμηνείας στοιχείων της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς (έθιμα, μύθοι, προφορική παράδοση, τοπικές τεχνολογίες). Η εργασία επιδιώκει επίσης να αναδείξει τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των ψηφιακών εργαλείων (βίντεο, ηχητικά, πολυμεσικά περιβάλλοντα, πλατφόρμες διάδρασης) στη διατήρηση και ενεργοποίηση της συλλογικής μνήμης (UNESCO, 2003).

Η εργασία οργανώνεται γύρω από τα εξής κεντρικά ερωτήματα:

1. Με ποιους τρόπους οι ψηφιακές αφηγήσεις (όπως οι πέντε μελετώμενες περιπτώσεις) αναπαριστούν και προωθούν στοιχεία της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς;
2. Ποιες τεχνολογικές και σχεδιαστικές επιλογές (π.χ. πολυμεσικότητα, διάδραση, χρήση πλατφορμών) ενισχύουν ή δυσχεραίνουν την πολιτισμική επικοινωνία και το ενδιαφέρον του κοινού;
3. Ποιος είναι ο ρόλος της προσωπικής φωνής/προσωπικού τόνου στις αφηγήσεις ως μέσο συναισθηματικής και παιδαγωγικής σύνδεσης με την κληρονομιά;

Αυτά τα ερωτήματα καθοδηγούν την ανάλυση του περιεχομένου των αφηγήσεων και τη συγκριτική θεώρηση που ακολουθεί.

Η ψηφιοποίηση και η ψηφιακή μεταφορά αφηγήσεων αποτελούν σήμερα κρίσιμα πεδία για την προστασία και την αναζωογόνηση της ΑΠΚ. Μικρής κλίμακας ψηφιακές αφηγήσεις, ιδιαίτερα αυτές που παράγονται στο πλαίσιο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, αποτελούν ένα «πειραματικό εργαστήριο» για την ανάπτυξη καινοτόμων στρατηγικών τεκμηρίωσης, για τη διαπραγμάτευση τοπικών νοημάτων και για την ενθάρρυνση της ενεργούς συμμετοχής των μελών μιας κοινότητας (Lambert, 2020). Τούτων δοθέντων, η εργασία έχει πρακτικό και θεωρητικό ενδιαφέρον: πρακτικό, επειδή προτείνει κατευθύνσεις για την αξιοποίηση απλών ψηφιακών εργαλείων και θεωρητικό, επειδή εμπλουτίζει την τρέχουσα βιβλιογραφία για τη σχέση ψηφιακών μέσων και πολιτισμικής μνήμης με εμπειρικά δεδομένα από πραγματικές εκπαιδευτικές παραγωγές (Meadows, 2003).

Η εργασία ακολουθεί ποιοτική μεθοδολογία. Πρωτογενές υλικό αποτελούν οι πέντε περιγραφές ψηφιακών αφηγήσεων που δημιουργήθηκαν, οι οποίες χρησιμοποιούνται ως μελέτες περίπτωσης. Η ανάλυση των αφηγήσεων βασίζεται στη διάκριση των πολιτιστικών στοιχείων που αναδεικνύονται, των αφηγηματικών δομών, του

συναισθηματικού τόνου, καθώς και των τεχνολογικών επιλογών και των μορφών διάδρασης (Creswell & Poth, 2018).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η άυλη πολιτιστική κληρονομιά (ΑΠΚ)

Η έννοια της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς καθιερώθηκε θεσμικά με τη Σύμβαση της UNESCO (2003), η οποία όρισε ότι η ΑΠΚ περιλαμβάνει «τις πρακτικές, αναπαραστάσεις, εκφράσεις, γνώσεις και τεχνικές—καθώς και τα εργαλεία, αντικείμενα, χειροτεχνήματα και τους πολιτιστικούς χώρους που συνδέονται με αυτές—και τις οποίες οι κοινότητες, οι ομάδες και, περιπτώσεως δοθείσης, τα άτομα αναγνωρίζουν ότι αποτελούν μέρος της πολιτιστικής κληρονομιάς τους» (UNESCO, 2003). Σε αντίθεση με την υλική κληρονομιά (μνημεία, αρχαιολογικοί χώροι), η ΑΠΚ εστιάζει σε ζωντανές παραδόσεις: γλώσσες, έθιμα, προφορική λογοτεχνία, μουσική, χορούς, τεχνικές και κοινωνικές πρακτικές (Smith & Akagawa, 2009).

Η αξία της ΑΠΚ δεν περιορίζεται στην ιστορική της διάσταση, αλλά εκτείνεται στη διατήρηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και στη διαμόρφωση συλλογικής ταυτότητας (Bortolotto, 2010). Παράλληλα, η δυναμική φύση της κληρονομιάς αυτής, η συνεχής ανανέωση και επαναδιαπραγμάτευσή της, σημαίνει ότι είναι ιδιαίτερα ευάλωτη σε διαδικασίες λήθης, παγκοσμιοποίησης και πολιτιστικής ομογενοποίησης (Hafstein, 2018). Επομένως, η αξιοποίηση σύγχρονων εργαλείων, όπως η ψηφιακή αφήγηση, καθίσταται απολύτως χρήσιμη για τη μεταβίβαση της κληρονομιάς αυτής στις επόμενες γενιές.

Ψηφιακή αφήγηση: έννοια και χαρακτηριστικά

Η ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling) συνιστά μια μέθοδο που συνδυάζει παραδοσιακές τεχνικές αφήγησης με βίντεο, εικόνες, ήχο, μουσική, κείμενο και διάδραση (Lambert, 2013). Από τα τέλη της δεκαετίας του 1990, το Center for Digital Storytelling στις ΗΠΑ εισήγαγε το μοντέλο της «προσωπικής αφήγησης» που επιδιώκει να δώσει φωνή σε άτομα και κοινότητες μέσα από σύντομες (2–5 λεπτών) αφηγήσεις με προσωπικό τόνο (Lambert, 2020).

Η βιβλιογραφία αναγνωρίζει την ψηφιακή αφήγηση ως εργαλείο παιδαγωγικής (Robin, 2008), κοινωνικής ενδυνάμωσης (Meadows, 2003) και πολιτισμικής τεκμηρίωσης (Lundby, 2008). Οι βασικές αρχές που τη διέπουν περιλαμβάνουν την ύπαρξη δραματικού ερωτήματος, την αξιοποίηση προσωπικής φωνής και προσωπικής άποψης, τον συνδυασμό συναισθηματικού και πληροφοριακού περιεχομένου, καθώς και την οικονομία και σαφήνεια στην παρουσίαση (Lambert, 2013, 2010).

Στο πλαίσιο της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς, η ψηφιακή αφήγηση λειτουργεί ως μέσο μετάφρασης της προφορικής παράδοσης σε ένα νέο περιβάλλον. Σύμφωνα με τους Alexander & Levine (2008), η ψηφιακή αφήγηση εξασφαλίζει την

προσβασιμότητα σε ευρύτερα ακροατήρια, ενισχύει τη συμμετοχή των κοινοτήτων και δημιουργεί νέες ευκαιρίες για διαπολιτισμικό διάλογο.

Ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της ψηφιακής αφήγησης είναι η δυνατότητα διάδρασης. Στην ψηφιακή αφήγηση ο χρήστης δεν είναι παθητικός θεατής, αλλά καλείται να αλληλεπιδράσει με το περιεχόμενο (π.χ. επιλέγοντας πορεία αφήγησης, ανοίγοντας συνδέσμους, ανακαλύπτοντας επιπλέον πληροφορίες). Σύμφωνα με τον Ryan (2004), η διάδραση αυτή αυξάνει την εμπλοκή και την ενεργό συμμετοχή.

Παράλληλα, η πολυμεσικότητα (multimodality), ο συνδυασμός εικόνας, ήχου, μουσικής, κειμένου και κινούμενης εικόνας, δημιουργεί πλούσιες αφηγηματικές εμπειρίες, οι οποίες ενισχύουν τη μνήμη και το συναισθηματικό αποτύπωμα (Kress, 2010). Ειδικά για την ΑΠΚ, η πολυμεσική καταγραφή επιτρέπει να μεταδοθούν όχι μόνο τα γεγονότα αλλά και τα συναισθήματα, οι ήχοι, οι ρυθμοί και οι αισθητηριακές πτυχές μιας παράδοσης, που συχνά χάνονται στη γραπτή περιγραφή.

Επιπλέον, η χρήση διαδικτυακών πλατφορμών (π.χ. YouTube, Canva, διαδραστικά εργαλεία) ενισχύει τη διάχυση και τη δικτύωση των αφηγήσεων, καθιστώντας τις διαθέσιμες σε ένα διεθνές ακροατήριο. Έτσι, οι τοπικές παραδόσεις μπορούν να αποκτήσουν παγκόσμια ορατότητα και να συμβάλουν στη διαπολιτισμική κατανόηση (Lundby, 2008).

Μεθοδολογική προσέγγιση

Η εργασία βασίζεται σε ποιοτική μεθοδολογία και συγκεκριμένα στην προσέγγιση των μελετών περίπτωσης (case studies). Οι πέντε ψηφιακές αφηγήσεις που περιγράφονται λειτουργούν ως παραδείγματα μικρής κλίμακας, μέσα από τα οποία διερευνώνται οι δυνατότητες και οι περιορισμοί της ψηφιακής αφήγησης στη διατήρηση και διάδοση της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς (Stake, 1995). Η επιλογή των συγκεκριμένων παραδειγμάτων είναι σκόπιμη, καθώς αντιπροσωπεύουν διαφορετικές όψεις της ΑΠΚ:

- Έθιμα και συλλογικές πρακτικές
- Μύθοι και λαϊκή σοφία
- Τοπική τέχνη και αρχιτεκτονική
- Προφορική παράδοση και θρύλοι

Με αυτό τον τρόπο, οι μελέτες περίπτωσης καλύπτουν διαφορετικά πολιτισμικά πεδία (εορταστικά έθιμα, προφορική λογοτεχνία, λαϊκές τεχνικές, τοπικοί μύθοι), επιτρέποντας μια σφαιρική κατανόηση του ρόλου της ψηφιακής αφήγησης.

Η ανάλυση των μελετών περίπτωσης γίνεται με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (qualitative content analysis) (Schreier, 2012). Η διαδικασία περιλαμβάνει:

- Αποδελτίωση του περιεχομένου των ψηφιακών αφηγήσεων.

- Κωδικοποίηση θεματικών κατηγοριών: πολιτισμικά στοιχεία, αφηγηματικές δομές, πολυμεσικότητα, διάδραση, χρήση γλώσσας και μουσικής, συναισθηματικός τόνος.
- Συγκριτική θεώρηση για την ανάδειξη ομοιοτήτων και διαφορών.

Για την αξιολόγηση των ψηφιακών αφηγήσεων εφαρμόζονται τα εξής κριτήρια:

- Περιεχόμενο και θεματική: σε ποιο βαθμό αναδεικνύεται η ΑΠΚ και με ποια μορφή (έθιμο, μύθος, τέχνη, θρύλος).
- Αφηγηματική δομή: ύπαρξη δραματικού ερωτήματος, αρχή-μέση-τέλος, προσωπικός τόνος, άποψη.
- Πολυμεσικότητα: χρήση εικόνας, ήχου, μουσικής, κινούμενης εικόνας, συνδυασμός μέσων.
- Διάδραση: βαθμός συμμετοχής του χρήστη, επιλογές πλοήγησης, ενσωματωμένα βίντεο/υπερσύνδεσμοι.
- Συναισθηματικό περιεχόμενο: αξιοποίηση προσωπικής φωνής, ενσυναίσθηση, συμβολισμοί.
- Τεχνολογικά εργαλεία: πλατφόρμες και εφαρμογές που χρησιμοποιήθηκαν, βαθμός ευκολίας ή περιορισμών.

Αυτά τα κριτήρια εμπνέονται από το μοντέλο του Center for Digital Storytelling (Lambert, 2013, 2010) και από τη σχετική βιβλιογραφία για τη χρήση πολυμέσων στην εκπαίδευση (Robin, 2008· Sadik, 2008).

Καθ' όλη τη διαδικασία, λαμβάνονται υπόψη οι αρχές της έρευνας με σεβασμό στις κοινότητες και στους δημιουργούς. Τα προσωπικά δεδομένα δεν εμφανίζονται, ενώ γίνεται προσπάθεια να αναγνωριστεί η πολιτισμική σημασία των θεμάτων χωρίς να παραβιαστούν δικαιώματα ή να αποδοθούν λανθασμένα νοήματα (Markham & Buchanan, 2012).

Ανάλυση μελετών περίπτωσης

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται οι πέντε ψηφιακές αφηγήσεις που συγκροτούν το εμπειρικό υλικό της μελέτης. Η ανάλυση ακολουθεί τα κριτήρια που τέθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο (περιεχόμενο, αφηγηματική δομή, πολυμεσικότητα, διάδραση, συναισθηματικό περιεχόμενο, τεχνολογικά εργαλεία).

Ψηφιακή αφήγηση 1: «Χαρταετοί»

Η πρώτη αφήγηση εστιάζει στο έθιμο του πετάγματος του χαρταετού την Καθαρά Δευτέρα, ένα από τα πιο διαδεδομένα και αναγνωρίσιμα έθιμα του ελληνικού χώρου. Η θεματική επιλογή συνδέει τη χαρά του εθίμου με τις βαθύτερες πολιτισμικές του ρίζες, τον συμβολισμό του (ανύψωση, καθαρισμός, ανανέωση) και τη συλλογική του σημασία.

Αφηγηματική δομή και συναισθηματικό περιεχόμενο: Η αφήγηση συνδυάζει πληροφοριακά στοιχεία (προέλευση, συμβολισμός) με προσωπικό τόνο, ενισχύοντας τη συναισθηματική σύνδεση του θεατή (Robin, 2008). Η προσωπική «ανασκόπηση» του δημιουργού για το έθιμο συμβάλλει στην ενσυναίσθηση, καθώς ο θεατής καλείται να σκεφτεί τη δική του στάση απέναντι στη διατήρηση του εθίμου.

Πολυμεσικότητα και τεχνολογικά εργαλεία: Χρησιμοποιήθηκαν φωτογραφίες, βίντεο, ηχητικά clips, αφήγηση με φωνή, καθώς και μουσικό υπόβαθρο (π.χ. το κομμάτι «Χαρταετοί» του Μίκη Θεοδωράκη). Το τελικό βίντεο δημιουργήθηκε στην πλατφόρμα Canva, με προετοιμασία υλικού μέσω InShot και ηχογράφηση σε εφαρμογή κινητού. Η χρήση πολυμέσων εμπλουτίζει την αφήγηση και δημιουργεί μια ζωντανή εμπειρία.

Διάδραση: Ο θεατής μπορεί να περιηγηθεί σε ενσωματωμένα βίντεο και υπερσυνδέσμους, διευρύνοντας την εμπειρία. Αυτό εντάσσεται σε ένα μοντέλο «διαδραστικής αφήγησης» που ενισχύει την ενεργό συμμετοχή του κοινού (Ryan, 2004).

Συμπέρασμα: Η αφήγηση «Χαρταετοί» αποτελεί ένα παράδειγμα επιτυχημένης σύζευξης πληροφοριακού και προσωπικού λόγου, με ισχυρή πολυμεσικότητα και λειτουργικά στοιχεία διάδρασης. Αναδεικνύει την αξία του εθίμου ως μέρος της συλλογικής ταυτότητας.

Ψηφιακή αφήγηση 2: «Παραμύθι με τον Αίσωπο»

Η δεύτερη αφήγηση αξιοποιεί στοιχεία από τους μύθους του Αισώπου, αναπροσαρμόζοντάς τους στο παρόν. Η επιλογή αυτή αναδεικνύει πώς η παραδοσιακή σοφία μπορεί να εμπλουτιστεί με σύγχρονα ερωτήματα και αξίες.

Αφηγηματική δομή: Η βασική πλοκή στηρίζεται σε αναπροσαρμογή του μύθου του Λαγού και της Χελώνας, με έμφαση σε θέματα αναβλητικότητας και τελειομανίας. Οι μύθοι ενσωματώνονται διαδραστικά, ενώ τα ηθικά διδάγματα παρουσιάζονται όχι ως αυστηροί κανόνες αλλά ως ανοιχτές ερμηνείες.

Καινοτομία: Η δημιουργός κρατάει ορισμένα βασικά στοιχεία του Αισώπου (ομιλούντα ζώα) αλλά απορρίπτει άλλα (μονοδιάστατοι χαρακτήρες, νομοτελειακά διδάγματα). Αυτό συνάδει με τη σύγχρονη προσέγγιση της αφήγησης ως χώρου ερμηνείας και πολλαπλών αναγνώσεων (Bruner, 1991).

Πολυμεσικότητα: Αν και το έργο εστιάζει στην αφήγηση, ενσωματώνει διαδραστικά στοιχεία (π.χ. αναφορές σε διαφορετικούς μύθους). Αυτό δημιουργεί μια υβριδική εμπειρία, ανάμεσα στην παραδοσιακή γραμμική αφήγηση και στη σύγχρονη διαδραστική ιστορία.

Συμπέρασμα: Το έργο δείχνει πώς η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει ως επανερμηνεία της κλασικής παράδοσης, δίνοντας χώρο στη δημιουργικότητα και στη σύγχρονη κοινωνική αναφορά.

Ψηφιακή αφήγηση 3: «Το Λιοντάρι και η Γαζέλα»

Η τρίτη αφήγηση εμπνέεται από ένα αφρικανικό λαϊκό παραμύθι και προσαρμόζει τους χαρακτήρες ώστε να ενισχυθεί το αφρικανικό στοιχείο.

Περιεχόμενο και θεματική: Η ιστορία πραγματεύεται τη διαφορετικότητα, την αλληλεγγύη και την αγάπη, θέματα παγκόσμιας αξίας που συνδέουν την τοπική παράδοση με την οικουμενική διάσταση της ΑΠΚ (Barber, 2007).

Διάδραση: Ο θεατής καλείται να επιλέξει την εξέλιξη της ιστορίας, αν η γαζέλα πλησιάσει το λιοντάρι ή αν δεν το πλησιάσει. Η επιλογή οδηγεί σε διαφορετικές διαδρομές αφήγησης, με κοινό τελικό επίλογο. Αυτό συνιστά χαρακτηριστικό παράδειγμα διακλαδωτής αφήγησης (branching narrative), που δίνει ενεργό ρόλο στον χρήστη (Murray, 1997).

Πολυμεσικότητα και εργαλεία: Το έργο δημιουργήθηκε με Wondershare Filmora και ηχογραφήθηκε με Audacity, ενώ η τελική διάδραση υλοποιήθηκε στο YouTube Studio. Η μουσική επένδυση αντλείται από αφρικανικές μελωδίες, ενισχύοντας την αυθεντικότητα.

Συμπέρασμα: Η αφήγηση «Το Λιοντάρι και η Γαζέλα» δείχνει πώς η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει μέσο διαπολιτισμικής ανταλλαγής, συνδέοντας αφρικανικές παραδόσεις με παγκόσμιο κοινό.

Ψηφιακή αφήγηση 4: «Τα Ξυστά του Πυργίου»

Η τέταρτη αφήγηση εστιάζει στην τέχνη των Ξυστών, των χαρακτηριστικών διακοσμήσεων στις προσόψεις των σπιτιών στο Πυργί της Χίου.

Περιεχόμενο και θεματική: Η παρουσίαση χωρίζεται σε τρία κεφάλαια (εισαγωγή, τεχνική, πολιτισμική προέκταση), τα οποία ο θεατής μπορεί να παρακολουθήσει με ελεύθερη πλοήγηση. Αυτό το σχήμα ενθαρρύνει τη μη γραμμική μάθηση (Alexander & Levine, 2008).

Αφηγηματικά στοιχεία: Υπάρχει προσωπική αναφορά του δημιουργού στο χωριό του, που προσδίδει συναισθηματική διάσταση. Παράλληλα, ενσωματώνονται τοπικά μουσικά κομμάτια, φωτογραφίες και αφήγηση με φωνή.

Πολυμεσικότητα και ρυθμός: Η χρήση φωτογραφιών, τοπικής μουσικής και φωνητικής αφήγησης δημιουργεί μια ατμοσφαιρική εμπειρία. Ο ρυθμός είναι σταθερός και ήρεμος, ώστε να τονιστεί η καλλιτεχνική και πολιτισμική αξία των Ξυστών.

Συμπέρασμα: Η αφήγηση αναδεικνύει την τοπική αρχιτεκτονική κληρονομιά με σεβασμό και προσωπικό τόνο. Αποτελεί παράδειγμα πώς η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει ως οπτικοακουστικό αρχείο τοπικών τεχνικών.

Ψηφιακή αφήγηση 5: «Ο Θρύλος της Γερακίνας»

Η πέμπτη αφήγηση πραγματεύεται τον γνωστό θρύλο της νεαρής Γερακίνας από τη Νιγρίτα, που έπεσε σε πηγάδι, καθώς και την παράδοση που αναπτύχθηκε γύρω από το δραματικό αυτό γεγονός.

Περιεχόμενο και θεματική: Η αφήγηση βασίζεται στην προφορική παράδοση, σε άρθρα και σε σχετική βιβλιογραφία (Thelikou, 1957). Ενσωματώνει το παραδοσιακό τραγούδι της Γερακίνας και τη γιορτή που τελείται προς τιμήν της. Παράλληλα, περιέχει μια φανταστική αφήγηση για τη «ζωή» της στον Κάτω Κόσμο, η οποία συνδέεται με σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα, όπως οι γυναικοκτονίες.

Αφηγηματικά στοιχεία: Η αφήγηση γίνεται στο τοπικό ιδίωμα, ενισχύοντας την αυθεντικότητα. Ο συνδυασμός ιστορικών στοιχείων, λαογραφίας και κοινωνικής κριτικής καθιστά το έργο πολυεπίπεδο.

Πολυμεσικότητα και εργαλεία: Χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία όπως Audacity, Canva και DALL-E (για τη δημιουργία εικόνων). Η δημοσίευση έγινε μέσω YouTube, με διαδραστικά στοιχεία.

Συμπέρασμα: Η αφήγηση «Γερακίνα» αποτελεί ένα παράδειγμα πώς η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να συνδέσει παράδοση και σύγχρονη κοινωνική κριτική, προβάλλοντας την ΑΠΚ όχι μόνο ως μνήμη αλλά και ως εργαλείο ευαισθητοποίησης.

Συγκριτική θεώρηση

Ομοιότητες

Παρά τις θεματικές διαφοροποιήσεις (έθιμα, μύθοι, παραμύθια, αρχιτεκτονική τέχνη, θρύλοι), οι πέντε ψηφιακές αφηγήσεις παρουσιάζουν σημαντικά κοινά χαρακτηριστικά:

- Σύνδεση με την ΑΠΚ: Κάθε αφήγηση αντλεί από έναν τομέα της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς, είτε από έθιμα και γιορτές είτε από προφορικές παραδόσεις και θρύλους είτε από λαϊκή τέχνη. Σε όλες τις περιπτώσεις, το έργο λειτουργεί ως μια μορφή τεκμηρίωσης και αναπαράστασης πολιτισμικών στοιχείων (UNESCO, 2003).
- Χρήση πολυμέσων: Όλες οι αφηγήσεις αξιοποιούν εικόνες, ήχο, μουσική και κείμενο. Ο συνδυασμός αυτών των στοιχείων δημιουργεί μια πολυτροπική εμπειρία που ενισχύει τη μνήμη και τη συναισθηματική εμπλοκή (Kress, 2010).
- Προσωπικός τόνος: Οι δημιουργοί εισάγουν προσωπικά ή συναισθηματικά στοιχεία (π.χ. αναμνήσεις από το χωριό τους, προβληματισμούς για τη διατήρηση των εθίμων), στοιχείο που αποτελεί βασικό άξονα της ψηφιακής αφήγησης (Lambert, 2013).

- Εκπαιδευτικός χαρακτήρας: Κάθε αφήγηση παρέχει πληροφορίες και κίνητρα για προβληματισμό. Η διάσταση αυτή αναδεικνύει την ψηφιακή αφήγηση ως εργαλείο παιδαγωγικής (Robin, 2008).

Διαφορές

Παρά τα κοινά, υπάρχουν και διακριτές διαφοροποιήσεις:

- Θεματική εστίαση: Άλλες αφηγήσεις προβάλλουν συλλογικά έθιμα (π.χ. τελετουργίες), άλλες μύθους με παγκόσμια αναγνωρισιμότητα (Αίσωπος), άλλες εστιάζουν σε τοπικές τέχνες (Ξυστά) ή σε θρύλους με έντονη συναισθηματική διάσταση (Γερακίνα).
- Μορφές διάδρασης: Σε ορισμένες αφηγήσεις η διάδραση είναι περιορισμένη (π.χ. υπερσύνδεσμοι σε πρόσθετο υλικό), ενώ σε άλλες αναπτύσσεται ως διακλαδωτή πλοκή με πολλαπλές επιλογές (π.χ. η αφήγηση εμπνευσμένη από αφρικανικό παραμύθι). Αυτό αντικατοπτρίζει το διαφορετικό επίπεδο τεχνολογικής εμβάθυνσης.
- Χρήση γλώσσας και ιδιωμάτων: Σε μία αφήγηση χρησιμοποιείται τοπικό ιδίωμα (Νιγρίτα), κάτι που ενισχύει την αυθεντικότητα. Σε άλλες επικρατεί η καθομιλουμένη ελληνική, ενώ στην περίπτωση του αφρικανικού παραμυθιού αξιοποιούνται συμβολικά ζώα και αφρικανική μουσική.
- Σύγχρονα κοινωνικά μηνύματα: Ορισμένες αφηγήσεις συνδέουν ευθέως την παράδοση με σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα, όπως οι γυναικοκτονίες. Άλλες παραμένουν πιο πιστές σε μια πληροφοριακή ή εθνογραφική παρουσίαση.

Παιδαγωγικές και κοινωνικές προεκτάσεις

Οι αφηγήσεις δείχνουν ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει ως:

- Εργαλείο μάθησης: Η αξιοποίηση μύθων, θρύλων και εθίμων μέσα από ψηφιακά μέσα συμβάλλει στη βιωματική μάθηση (Sadik, 2008). Οι φοιτητές-δημιουργοί λειτουργούν ως «μεταφορείς» της παράδοσης, ενώ οι θεατές ως «συμμέτοχοι» στη διατήρησή της.
- Μέσο καλλιέργειας ενσυναίσθησης: Η προσωπική φωνή, τα συναισθηματικά στοιχεία και οι κοινωνικοί προβληματισμοί δημιουργούν γέφυρες μεταξύ παρελθόντος και παρόντος. Αυτό ενισχύει την κατανόηση της πολιτιστικής κληρονομιάς ως ζωντανής και επίκαιρης.
- Πλαίσιο κοινοτικής ενδυνάμωσης: Η εστίαση σε τοπικά στοιχεία (π.χ. Ξυστά, Νιγρίτα) επιτρέπει την ανάδειξη μικρών κοινοτήτων και την ενίσχυση της συλλογικής τους ταυτότητας.

Προκλήσεις και περιορισμοί

Η συγκριτική ανάλυση ανέδειξε και προκλήσεις:

- Τεχνικοί περιορισμοί: Η χρήση απλών εργαλείων (Canva, Audacity, YouTube) διευκολύνει τη δημιουργία, αλλά περιορίζει την αισθητική και διαδραστική πολυπλοκότητα.
- Ζήτημα αυθεντικότητας: Η προσαρμογή παραμυθιών και θρύλων σε νέες μορφές μπορεί να οδηγήσει σε αλλοίωση ή υπεραπλούστευση των αρχικών παραδόσεων (Smith & Akagawa, 2009).
- Δικαιώματα και πηγές: Η χρήση μουσικής και εικόνων από διαδικτυακές πηγές εγείρει ζητήματα πνευματικών δικαιωμάτων (Aufderheide & Jaszi, 2018).
- Ανισότητα πρόσβασης: Παρά το γεγονός ότι οι ψηφιακές αφηγήσεις διαδίδονται διαδικτυακά, η πρόσβαση σε αυτές παραμένει άνιση για κοινότητες με περιορισμένες ψηφιακές υποδομές.

Εκπαιδευτικές προοπτικές

Η ψηφιακή αφήγηση, όπως αναδεικνύεται από τις μελέτες περίπτωσης, αποτελεί ένα δυναμικό εργαλείο για την προστασία, τη διάδοση αλλά και την επανερμηνεία της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς. Οι προοπτικές που διαγράφονται είναι πολλαπλές και αγγίζουν τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τον κοινωνικό και πολιτισμικό χώρο.

Η ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της πολιτιστικής κληρονομιάς μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία βιωματικών μαθησιακών εμπειριών. Μέσω της παραγωγής ή/και παρακολούθησης αφηγήσεων, οι μαθητές και φοιτητές δεν παραμένουν παθητικοί δέκτες, αλλά γίνονται ενεργοί φορείς γνώσης, που αναλαμβάνουν την ευθύνη να αφηγηθούν, να ερμηνεύσουν και να συνδέσουν το παρελθόν με το παρόν (Robin, 2008). Έτσι, η ΑΠΚ παύει να αποτελεί μια στείρα γνώση και μετατρέπεται σε ζωντανό υλικό μάθησης.

Παράλληλα, η χρήση πολυμεσικών εργαλείων καλλιεργεί ψηφιακές δεξιότητες (digital literacy), που είναι απαραίτητες στον 21ο αιώνα (Alexander & Levine, 2008). Ο συνδυασμός παραδοσιακής πολιτιστικής γνώσης με σύγχρονα τεχνολογικά μέσα ενδυναμώνει την εκπαιδευτική διαδικασία και δημιουργεί γέφυρες μεταξύ γενεών.

Κοινοτικές και κοινωνικές προοπτικές

Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει μέσο κοινοτικής ενδυνάμωσης. Όταν μέλη μιας κοινότητας καταγράφουν και μοιράζονται τις παραδόσεις τους, δημιουργούν ένα είδος συλλογικής μνήμης που ενισχύει την αίσθηση ταυτότητας και συνοχής (Lambert, 2013). Ειδικά για μικρές ή περιφερειακές κοινότητες, η δυνατότητα να δημοσιεύσουν τις αφηγήσεις τους σε πλατφόρμες παγκόσμιας εμβέλειας (π.χ. YouTube) παρέχει μια παγκόσμια ορατότητα, η οποία υπό άλλες συνθήκες θα ήταν αδύνατη (Lundby, 2008).

Επιπλέον, η σύνδεση παραδόσεων με σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα (όπως το παράδειγμα της αφήγησης που αναφέρεται στις γυναικοκτονίες) δείχνει πώς η ΑΠΚ μπορεί να γίνει αφορμή για δημόσιο διάλογο και κοινωνική ευαισθητοποίηση (Bortolotto,

2010). Έτσι, η πολιτιστική κληρονομιά δεν αντιμετωπίζεται ως «μουσειακό αντικείμενο», αλλά ως ενεργό εργαλείο κοινωνικής αλλαγής.

Τεχνολογικές προοπτικές

Οι πλατφόρμες και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στις μελέτες περίπτωσης (Canva, Audacity, Filmora, YouTube, DALL-E) δείχνουν ότι η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων έχει γίνει προσιτή ακόμη και σε μη ειδικούς. Ωστόσο, υπάρχουν σημαντικές ευκαιρίες για περαιτέρω ανάπτυξη. Οι διαδραστικές πλατφόρμες, όπως η εικονική και επαυξημένη πραγματικότητα (VR/AR), μπορούν να δημιουργήσουν εμπυθιστικές εμπειρίες πολιτιστικής μάθησης (Ciolfi & Bannon, 2007). Παράλληλα, η συγκέντρωση και διατήρηση των ψηφιακών αφηγήσεων σε επίσημα ψηφιακά αρχεία είναι απαραίτητη για τη μακροπρόθεσμη προστασία τους (Giaccardi, 2013). Τέλος, η ανοιχτή πρόσβαση μέσω αδειών Creative Commons εξασφαλίζει την ευρύτερη αναπαραγωγή και εκπαιδευτική χρήση του υλικού, προστατεύοντας ταυτόχρονα τα δικαιώματα των δημιουργών του.

Μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις

Η μελέτη της ψηφιακής αφήγησης ως εργαλείου για την άυλη πολιτιστική κληρονομιά (ΑΠΚ) βρίσκεται ακόμη σε αρχικό στάδιο. Για τον λόγο αυτό, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν σε τέσσερις τομείς: Πρώτον, στην αξιολόγηση της μαθησιακής αποτελεσματικότητας των ψηφιακών αφηγήσεων. Δεύτερον, στην εμπειρία του χρήστη, δηλαδή στο πώς αυτή επηρεάζει την αποδοχή και κατανόηση της κληρονομιάς. Τρίτον, στις πολιτισμικές διαφορές που επηρεάζουν τη χρήση και ερμηνεία των αφηγήσεων από διαφορετικά ακροατήρια. Και τέλος, στις ηθικές προεκτάσεις της ψηφιοποίησης και αναπαραστάσης πολιτιστικών πρακτικών, ειδικά όταν αφορούν ευαίσθητες παραδόσεις.

Συμπεράσματα

Η εργασία διερεύνησε τον ρόλο της ψηφιακής αφήγησης στη διατήρηση και διάδοση της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς (ΑΠΚ), μέσα από την ανάλυση πέντε ψηφιακών αφηγήσεων που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Οι μελέτες περίπτωσης ανέδειξαν τη μεγάλη ποικιλία θεματικών (έθιμα, μύθοι, παραμύθια, αρχιτεκτονική τέχνη, θρύλοι) και τη χρήση διαφορετικών τεχνολογικών εργαλείων (Canva, Audacity, Filmora, YouTube, DALL-E).

Η ανάλυση έδειξε ότι η ψηφιακή αφήγηση συμβάλλει στη διατήρηση και αναζωογόνηση της ΑΠΚ, καθιστώντας την προσιτή σε ευρύτερο ακροατήριο, επιτρέπει τη συμμετοχική διάσταση, καθώς οι δημιουργοί αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην τεκμηρίωση και ερμηνεία της κληρονομιάς, προσφέρει πολυμεσικές εμπειρίες που ενισχύουν τη μνήμη και το συναισθηματικό αποτύπωμα και δημιουργεί γέφυρες μεταξύ παρελθόντος και παρόντος, συχνά συνδέοντας παραδόσεις με σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα.

Από τη συγκριτική θεώρηση προκύπτει ότι η αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει ως πλαίσιο μάθησης που συνδυάζει γνωστικό, συναισθηματικό και τεχνολογικό επίπεδο (Robin, 2008), η χρήση της προσωπικής φωνής και οι συναισθηματικές αναφορές καθιστούν τις αφηγήσεις πιο ελκυστικές και πειστικές (Lambert, 2013), οι αφηγήσεις με διαδραστικά στοιχεία (π.χ. επιλογή πορείας ιστορίας) ενισχύουν τη συμμετοχή του χρήστη και δημιουργούν μια πιο βιωματική εμπειρία (Murray, 1997) και οι τεχνικοί περιορισμοί, τα ζητήματα πνευματικών δικαιωμάτων και η ενδεχόμενη αλλοίωση της αυθεντικότητας συνιστούν βασικά εμπόδια στη χρήση της ψηφιακής αφήγησης για την ΑΠΚ (Aufderheide & Jaszi, 2018).

Με βάση τα παραπάνω, προτείνεται (α) να ενταχθεί η ψηφιακή αφήγηση σε σχολικά και πανεπιστημιακά προγράμματα που ασχολούνται με πολιτιστικές σπουδές, ώστε οι νέες γενιές να μάθουν να συνδέουν τις παραδόσεις με σύγχρονα μέσα, (β) να δοθεί έμφαση στην εκπαίδευση σε τεχνικές ψηφιακής αφήγησης, στη χρήση πολυμέσων και στη διαχείριση πνευματικών δικαιωμάτων, (γ) να ενθαρρύνονται οι τοπικές κοινότητες να παράγουν τις δικές τους αφηγήσεις, συμβάλλοντας στην κοινοτική ενδυνάμωση και στη διατήρηση της ταυτότητάς τους, (δ) να δημιουργηθούν ανοιχτές ψηφιακές πλατφόρμες όπου θα αποθηκεύονται και θα προβάλλονται αφηγήσεις σχετικές με την ΑΠΚ, εξασφαλίζοντας τη μακροπρόθεσμη διάσωση τους (Giaccardi, 2013), (ε) να αξιοποιηθούν αναδυόμενες τεχνολογίες, όπως η επαυξημένη και η εικονική πραγματικότητα για εμπυθιστικές εμπειρίες πολιτιστικής μάθησης (Ciolfi & Bannon, 2007) και (στ) να ενισχυθεί η παραγωγή αφηγήσεων που συνδέουν τις παραδόσεις με σύγχρονα προβλήματα (π.χ. ισότητα φύλων, περιβάλλον), ώστε η ΑΠΚ να παραμείνει ζωντανή και κοινωνικά επίκαιρη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alexander, B., & Levine, A. (2008). Web 2.0 storytelling: Emergence of a new genre. *EDUCAUSE Review*, 43(6), 40–56.
- Aufderheide, P., & Jaszi, P. (2018). *Reclaiming fair use: How to put balance back in copyright*. University of Chicago Press.
- Barber, K. (2007). *The anthropology of texts, persons and publics: Oral and written culture in Africa and beyond*. Cambridge University Press.
- Bortolotto, C., 2010. Globalising intangible cultural heritage? between international arenas and local appropriations. In: Labadi, S., Long, C. (Eds.), *Heritage and Globalisation*. Routledge, London.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21.
- Ciolfi, L., & Bannon, L. J. (2007). Designing hybrid places: Merging interaction design, ubiquitous technologies and geographies of the museum space. *CoDesign*, 3(3), 159–180.

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches* (4th Edition). SAGE Publications, Inc.
- Giaccardi, E. (2013). *Heritage and Social Media: Understanding Heritage in a Participatory Culture* Edited by Elisa Giaccardi. London: Routledge.
- Hafstein, V. T. (2018). *Making intangible heritage: El Condor Pasa and other stories from UNESCO*. Indiana University Press.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage Publications, London.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Abingdon: Routledge.
- Lambert, J. (2010). *Cookbook for Digital Storytelling*. New York: Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community* (4th ed.). Routledge.
- Lambert, J. (2020). *Digital storytelling: Story work for urgent times*. Storycenter.
- Lundby, K. (2008). *Digital storytelling, mediatized stories*. New York: Peter Lang.
- Markham, A., & Buchanan, E. (2012). Ethical decision-making and internet research: Recommendations from the AoIR ethics working committee (Version 2.0). *Association of Internet Researchers*.
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189–193.
- Murray, J. H. (1997). *Hamlet on the holodeck: The future of narrative in cyberspace*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220–228.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56, 487–506.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage Publications, London.

Smith, L., & Akagawa, N. (2009). *Intangible Heritage*. (1st ed.) (Key Issues in Cultural Heritage). Routledge, Taylor & Francis Group.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications, London.

Thelikou, A.I. (1957). "The Song of Gerakina." *Chronicles of Serres* 2: 202. Archived from the original <http://apothesis.teicm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2833/Tragoudi%20Gerakina.pdf?sequence=1&isAllowed=y> on September 23, 2025.

UNESCO. (2003). *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. UNESCO.

Όταν τα Σχήματα Συναντούν τις Ιστορίες: Μια Διαθεματική Προσέγγιση CLIL μέσα από το *Flatland*

Έλλη Κυρμανίδου, Εκπαιδευτικός Π.Ε 06, PhD
Ανδρέας Λύκος, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 03, M.Sc. Στατιστικής

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει ένα καινοτόμο σχέδιο διδασκαλίας όπου τα γνωστικά αντικείμενα των Μαθηματικών και των Αγγλικών συνδυάζονται αρμονικά σε μια διαθεματική προσέγγιση της σατιρικής νουβέλας *Flatland* (E. Abbott, 1884). Το σχέδιο μαθήματος εφαρμόστηκε κατά το σχολικό έτος 2024-2025 από τους εκπαιδευτικούς κ. Λύκο Ανδρέα (ΠΕ03) και κ. Κυρμανίδου Έλλη (ΠΕ06) σε τμήμα της Β' Λυκείου του 3ου Πειραματικού ΓΕΛ Κομοτηνής. Το διδακτικό σενάριο πραγματοποιήθηκε σε δύο διδακτικές ώρες κατά τις οποίες οι μαθητές εργάστηκαν ατομικά και ομαδικά και παράλληλα αξιοποιήθηκε ο διαδραστικός πίνακας της σχολικής αίθουσας και το διαδίκτυο. Η επιλογή του *Flatland* δικαιολογείται διδακτικά, καθώς προσφέρει ένα αφηγηματικό περιβάλλον όπου τα γεωμετρικά σχήματα αποκτούν κοινωνικές ιδιότητες, επιτρέποντας στους μαθητές να κατανοήσουν τόσο μαθηματικές έννοιες όσο και κοινωνικές μεταφορές μέσα από τη χρήση της αγγλικής γλώσσας. Διαπιστώθηκε ότι μέσα από την προσέγγιση CLIL οι μαθητές βελτιώνουν τις γνώσεις τους στην αγγλικά γλώσσα, κατανοούν βαθύτερα μαθηματικές έννοιες και ενισχύονται οι μεταγλωσσικές τους δεξιότητες.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαθεματικότητα, CLIL, καινοτομία, Μαθηματικά, Αγγλικά

Connecting Shapes and Stories: A CLIL-Based Interdisciplinary Approach through *Flatland*

Elli Kyrmanidou, English teacher, PhD
Andreas Lykos, Mathematics teacher, MSc in Statistics

Abstract

This article presents an innovative lesson plan in which the subjects of Mathematics and English are harmoniously combined through an interdisciplinary approach to the satirical novella *Flatland* (Abbott, 1884). The lesson plan was implemented during the 2024–2025 school year by teachers Mr. Andreas Lykos (Mathematics) and Ms. Elli Kyrmanidou (English) in a second-grade senior high school class at the 3rd Pilot Senior High of Komotini. The teaching scenario was carried out over two instructional periods, during which students worked both individually and collaboratively, making use of the classroom's interactive whiteboard and online resources. The choice of *Flatland* is pedagogically justified, as it offers a narrative environment where geometric shapes acquire social attributes, enabling students to comprehend both mathematical concepts and social metaphors through the use of the English language. It was found that through the

CLIL approach, students improve their knowledge of the English language, gain a deeper understanding of mathematical concepts, and strengthen their metalinguistic skills.

Key-words: interdisciplinary teaching, CLIL, innovation, Mathematics, English

Εισαγωγή

Η καινοτομία στο σχολείο, είτε αυτή αφορά καινοτόμα σχέδια διδασκαλίας είτε εναλλακτικές μορφές μάθησης, αποτελεί το επίκεντρο της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα. Σε μια προσπάθεια ολιστικής προσέγγισης της νέας γνώσης και παράλληλης καλλιέργειας κριτικής σκέψης των νέων μαθητών, η διαθεματικότητα μοιάζει να αποτελεί μονόδρομο για πολλά μαθησιακά αντικείμενα. Η ιδέα του σχεδίου διδασκαλίας αυτού βασίζεται στην αρχή της διαθεματικότητας καθώς η διαθεματική διδασκαλία αποτελεί κεντρικό άξονα των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων καθώς προωθεί τη σύνδεση γνώσεων και την ανάπτυξη ανώτερων δεξιοτήτων σκέψης (Beane, 1997). Η διδασκαλία επικεντρώνεται σε μία έννοια, η οποία και προσεγγίζεται με πολλαπλούς τρόπους μέσα από σχετικές έννοιες και δραστηριότητες, οι οποίες πιθανόν να ανήκουν σε διαφορετικούς τομείς της ανθρώπινης σκέψης (Μπελεσιώτης & Τριανταφύλλου, 2008).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η εφαρμογή προγραμμάτων CLIL (Content and Language Integrated Learning) προσφέρει τη δυνατότητα να συνδυαστεί η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας με γνωστικά αντικείμενα όπως τα Μαθηματικά, η Φυσική ή η Λογοτεχνία, ενισχύοντας τη γλωσσική επάρκεια και τη γνωστική κατανόηση ταυτόχρονα (Coyle, Hood, & Marsh, 2010). Η παρούσα διδακτική πρόταση προσεγγίζει το έργο *Flatland* του Edwin Abbott ως όχημα για τη διερεύνηση γεωμετρικών εννοιών, κοινωνικών ιεραρχιών και πολιτισμικών αξιών μέσα από την αγγλική γλώσσα. Άλλωστε, η φαντασία είναι μια μορφή αναστοχαστικής σκέψης που επιτρέπει την κατασκευή παραδοχών, υποθέσεων, εικασιών, προτάσεων και απαντήσεων, τα οποία είναι ο πυρήνας κάθε συλλογισμού (Αμπλιανίτη, Ευσταθίου & Ιγγλέζου, 2013). Η ενσωμάτωση της λογοτεχνίας με τη γεωμετρία επιδιώκει να καλλιεργήσει τόσο την εννοιολογική σκέψη και την κριτική ερμηνεία, όσο και την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών στα Αγγλικά, προάγοντας μια ολιστική, γνωσιογλωσσική προσέγγιση της μάθησης.

Θεωρητικό πλαίσιο και στοχοθεσία

Για τη δημιουργία του σχεδίου μαθήματος ακολουθήθηκε η μέθοδος CLIL (Content and Language Integrated Learning) και η ανεστραμμένη τάξη. Τα οφέλη των δυο αυτών προσεγγίσεων, και δη συνδυαστικά, είναι πολλαπλά.

Στη CLIL, το μάθημα δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά είτε στην εκμάθηση γλώσσας είτε στο γνωστικό αντικείμενο. Ταυτόχρονα επιδιώκεται η κατάκτηση του περιεχομένου π.χ. μαθηματικών εννοιών και η χρήση και ενίσχυση της ξένης γλώσσας π.χ.

Αγγλικά (Surmont, Struys, Van Den Noort, & Van De Craen, 2016). Ο συνδυασμός των γνωστικών αντικειμένων των Μαθηματικών και των Αγγλικών σημαίνει πως οι μαθητές μαθαίνουν γεωμετρικές έννοιες ενώ ταυτόχρονα χρησιμοποιούν και εμπλουτίζουν το Αγγλικό λεξιλόγιο και τις δομές για να τις εκφράσουν. Επιπλέον η έρευνα δείχνει ότι μέσω της CLIL αναπτύσσεται καλύτερα η επίγνωση των γλωσσικών δομών, κάτι που μπορεί να επεκταθεί πέρα από τη γλώσσα επηρεάζοντας ακολούθως και τη μαθηματική σκέψη. Για παράδειγμα, έχει σημειωθεί ότι μαθητές που παρακολούθησαν CLIL σε μάθημα μαθηματικών πέτυχαν καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με μια παραδοσιακή διδασκαλία (n.d., 2010). Αποδείχθηκε στην πράξη ότι οι μαθητές σκέφτονται και συζητούν τις μαθηματικές έννοιες στα Αγγλικά βοηθώντας ταυτόχρονα όχι μόνο την κατανόηση και την έκφρασή τους, αλλά και βελτιώνοντας τη χρήση της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ο εμπλουτισμός του γλωσσικού και του γνωστικού λεξιλογίου καθώς η διδασκαλία των μαθηματικών μέσω των Αγγλικών απαιτεί και προσφέρει εκμάθηση εξειδικευμένου λεξιλογίου (content-obligatory language) και γενικής γλώσσας (content-compatible language) που συνδέουν τόσο τη μαθηματική σκέψη όσο και την επικοινωνία (Novotna & Hofmannova, 2000).

Η CLIL ευνοεί τη σύνδεση μεταξύ γνωστικών αντικειμένων αλλά και πολιτιστικών στοιχείων αξιοποιώντας την αγγλική γλώσσα ως εργαλείο σκέψης, έκφρασης και συνεργασίας. Έτσι ενθαρρύνεται η μαθητοκεντρική διδασκαλία, η παραγωγή λόγου, η αλληλεπίδραση και η χρήση της γλώσσας για σκέψη και επικοινωνία (Ni Riordain, Neville, & Daly, 2024). Τέλος, η σύνδεση της Γεωμετρίας με τη λογοτεχνία ενισχύει την πολυπλοκότητα και το ενδιαφέρον του μαθήματος και ενισχύει τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών καθώς καλούνται να κάνουν λογοτεχνικές παρατηρήσεις με μαθηματικές φόρμες. Επιπλέον, η χρησιμοποίηση των Μαθηματικών στην αφήγηση ιστοριών και η χρησιμοποίηση ιστοριών για την εξήγηση των Μαθηματικών είναι δύο πλευρές του ίδιου νομίσματος. Ενώνουν αυτά που δεν έπρεπε ποτέ να έχουν χωριστεί: τους τρόπους του επιστήμονα και του καλλιτέχνη να αποκαλύπτουν αλήθειες για τον κόσμο (Frucht, 1999).

Η στοχοθεσία για το σχέδιο μαθήματος έγινε ακολουθώντας το 4C Framework της CLIL δηλαδή Content, Communication, Cognition, Culture (Περιεχόμενο, Επικοινωνία, Γνωστικές δεξιότητες και Πολιτισμική σύνδεση). Ο γενικός στόχος του διαθεματικού αυτού σχεδίου διδασκαλίας είναι οι μαθητές να κατανοήσουν βασικές έννοιες της γεωμετρίας όπως σχήματα, συμμετρία, αναλογίες και να τις χρησιμοποιούν δημιουργικά στην ανάλυση του λογοτεχνικού και πολιτισμικού κειμένου του *Flatland*, αξιοποιώντας την αγγλική γλώσσα ως εργαλείο σκέψης, έκφρασης και συνεργασίας.

Αναφορικά με το περιεχόμενο οι μαθητές θα είναι σε θέση να ονομάζουν και να περιγράφουν βασικά γεωμετρικά σχήματα στα Αγγλικά όπως triangle, square, circle, symmetry, angle, να εξηγούν τις ιδιότητες και σχέσεις των σχημάτων χρησιμοποιώντας σωστή ορολογία και να συνδέουν γεωμετρικές έννοιες με σύμβολα ή μοτίβα που εντοπίζονται στο κείμενο του *Flatland*. Στο πεδίο της επικοινωνίας οι μαθητές θα μπορούν

να χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα για να εκφράζουν παρατηρήσεις, περιγραφές και επιχειρήματα σχετικά με γεωμετρικά σχήματα και λογοτεχνικά αποσπάσματα. Θα μπορούν να συμμετέχουν ενεργά σε συζητήσεις, παρουσιάσεις και ομαδικές δραστηριότητες με σαφή και οργανωμένο λόγο στα Αγγλικά και θα αναπτύσσουν δεξιότητες ακρόασης και κατανόησης μέσα από τη χρήση οπτικοακουστικών υλικών, μοντελοποίησης και επαναδιατύπωσης. Σχετικά με τις γνωστικές δεξιότητες οι μαθητές αναμένεται να εφαρμόζουν γεωμετρικές έννοιες σε νέα συμφραζόμενα π.χ. στην ερμηνεία ενός λογοτεχνικού συμβόλου ή στην ανάλυση ενός οπτικού μοτίβου, να συγκρίνουν, να ταξινομούν, να αναλύουν και να συνθέτουν πληροφορίες από τα μαθηματικά και τη λογοτεχνία και να χρησιμοποιούν στρατηγικές σκέψης ανώτερης τάξης σύμφωνα με την ταξινόμια Bloom για να διατυπώνουν υποθέσεις και ερμηνείες. Όσον αφορά την πολιτισμική σύνδεση οι μαθητές θα αναγνωρίζουν τη διασύνδεση της γεωμετρίας με την τέχνη, τη λογοτεχνία και τον πολιτισμό, θα συγκρίνουν πολιτισμικές αντιλήψεις για τα σχήματα, τη συμμετρία και τη δομή σε διάφορες γλωσσικές και λογοτεχνικές παραδόσεις και θα αναπτύσσουν διαπολιτισμική επίγνωση και σεβασμό μέσα από την ανάλυση αγγλόφωνων και ελληνικών κειμένων.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι για την καλύτερη διαχείριση του περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου εφαρμογής του σχεδίου μαθήματος στο τμήμα της Β' Λυκείου, επιλέχθηκε η προσέγγιση της ανεστραμμένης τάξης (flipped classroom). Οι μαθητές μελέτησαν συγκεκριμένο απόσπασμα από το λογοτεχνικό έργο, και συγκεκριμένα το κεφάλαιο 3, ατομικά στο σπίτι τους πριν την ανάλυση και επεξεργασία στην τάξη. Η ανεστραμμένη τάξη αποτελεί μια παιδαγωγική προσέγγιση που ανατρέπει το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, μεταφέροντας την παρουσίαση της νέας γνώσης εκτός τάξης, στην προκειμένη περίπτωση μέσω ανάγνωσης του ζητούμενου κεφαλαίου, και αξιοποιώντας τον διδακτικό χρόνο στην τάξη για συνεργατική, διερευνητική και αναστοχαστική μάθηση (Bergmann & Sams, 2012). Στο πλαίσιο αυτό, ο μαθητής αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως καθοδηγητής και διαμεσολαβητής της γνώσης. Πράγματι, διαπιστώθηκε ότι ενισχύθηκε η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών καθώς οι μαθητές είχαν αφομοιώσει το ζητούμενο κείμενο, γεγονός που συνέβαλε ουσιαστικά στη βελτίωση της μαθησιακής εμπλοκής και των επιδόσεων.

Σχέδιο μαθήματος

Χρονική διάρκεια: 1 ώρα και 30'

Επίπεδο γλωσσομάθειας: B.1-B.2 (Κ.Ε.Π.Α.)

Υλικοτεχνική υποδομή: Ηλεκτρονικός υπολογιστής, σύνδεση στο διαδίκτυο, διαδραστικός πίνακας

Πρόσθετα στοιχεία

Οι μαθητές θα πρέπει να έχουν έναν στοιχειώδη πληροφορικό γραμματισμό και να έχουν βασικές γνώσεις χρήσης υπολογιστή και περιήγησης στο διαδίκτυο. Επίσης θεωρείται δεδομένο ότι οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τη δημιουργία παρουσιάσεων και έχουν στη διάθεσή τους κινητό τηλέφωνο για να συμμετέχουν στο διαδραστικό κουίζ στο Kahoot. Επίσης το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών σύμφωνα με το CEFR είναι B.1 - B.2.

1η διδακτική ώρα: Εισαγωγή στο *Flatland*

Η πρώτη διδακτική ενότητα επικεντρώνεται στην ενεργοποίηση πρότερων γνώσεων και στη γλωσσική προετοιμασία των μαθητών.

Warm up (5'): Οι μαθητές εργάζονται σε λεξιλόγιο σχετικό με τα γεωμετρικά σχήματα και τις κοινωνικές έννοιες του έργου μέσω αντιστοίχισης όρων.

Match the word to its definition. Then use 3 of the words in your own sentences.

Word	Definition
1. Dimension	A. A geometric figure with many sides
2. Hierarchy	B. A flat imaginary world
3. Polygon	C. The level or rank of people/society
4. Flatland	D. A measurement in space
5. Isosceles	E. A group of people with similar status
6. Circle	F. A shape with infinite small sides
7. Social class	G. A triangle with two equal sides

Ανάγνωση αποσπάσματος (10'): Από το Section 3 του *Flatland*, οι μαθητές ακούν ή διαβάζουν καθοδηγούμενα ένα απόσπασμα όπου περιγράφεται η κοινωνική ιεραρχία της Επιπεδοχώρας.

Kahoot quiz (10'): Επαναληπτική [δραστηριότητα](#) για έλεγχο κατανόησης και εμπέδωση λεξιλογίου.

Comprehension questions (5’): Συζήτηση σε ολομέλεια με ερωτήματα όπως: What kind of world is Flatland? Who is at the top of the hierarchy and why?

Ομαδική δραστηριότητα – Παρουσίαση (15’): Οι ομάδες δημιουργούν σύντομη παρουσίαση (PowerPoint) αποτυπώνοντας την κοινωνική ιεραρχία της Flatland μέσα από γεωμετρικά σχήματα. Η δραστηριότητα συνδυάζει τη μαθηματική ταξινόμηση σχημάτων με την κατανόηση κοινωνικής διαστρωμάτωσης.

2η διδακτική ώρα: Εμβάθυνση και Δημιουργική Σύνθεση

Η δεύτερη ενότητα δίνει έμφαση στη διερεύνηση και τη δημιουργικότητα, με στόχο τη μεταγνώση και τη διαπολιτισμική κατανόηση.

Problem-solving / Group work (10’): Οι μαθητές συζητούν το υποθετικό σενάριο: “A new ‘3D’ being enters Flatland” (A new “3D” being enters Flatland. It is a challenge to Flatland’s social order. Brainstorm how the Flatland inhabitants might react to the arrival of a 3D being. Would they embrace it? Fear it? Discriminate against it?). Εξετάζουν τις κοινωνικές, πολιτικές και ψυχολογικές επιπτώσεις μέσα από συζήτηση και role playing. Η δραστηριότητα καλλιεργεί την ικανότητα σύνδεσης μαθηματικών εννοιών όπως οι διαστάσεις με κοινωνικές μεταφορές όπως τη διαδικασία αποδοχής του διαφορετικού.

Individual task (10’): Κάθε μαθητής σχεδιάζει τον εαυτό του ως γεωμετρικό σχήμα και περιγράφει τα χαρακτηριστικά του στα Αγγλικά.

Class sociogram (10’): Οι μαθητές παρουσιάζουν τα σχήματά τους και συναποφασίζουν τη ‘γεωμετρία’ της δικής τους κοινωνίας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αναγνωρίζουν πρότυπα, ανισότητες και συνεργατικές δυναμικές.

Reflection (15’): Ομαδική συζήτηση και αναστοχασμός σχετικά με τη σύνδεση γεωμετρίας και κοινωνίας, καθώς και με τον τρόπο που η γλώσσα βοηθά την κατανόηση και έκφραση αυτών των σχέσεων. Επιλογή ερωτήσεων στα Αγγλικά ανάλογα με το διαθέσιμο χρόνο ανάμεσα στις εξής: 1. What was the most surprising or interesting idea you discovered about Flatland? 2. If you lived in Flatland, what shape would you be and why? 3. What do you think Abbott is trying to say about our own world through Flatland? 4. Was Flatland’s society fair? Why or why not?

Homework / Reflection

Ατομική εργασία αναστοχασμού:

“What was the most surprising thing you learned about Flatland? Do you think the way society is structured in Flatland is fair? Why or why not?”

Ως δραστηριότητα για το σπίτι οι μαθητές συντάσσουν μια παράγραφο στα Αγγλικά, ενισχύοντας τη γραπτή παραγωγή λόγου και την κριτική σκέψη.

Εφαρμογή και μαθησιακά αποτελέσματα

Η βιωματική μάθηση, δηλαδή η σύνδεση της γνώσης με την πραγματικότητα, ωθεί τους μαθητές να έχουν κίνητρα και ενδιαφέρον καθώς καλούνται να αντιμετωπίσουν καταστάσεις ή προβλήματα που σχετίζονται με τις εμπειρίες τους. Στο σχέδιο μαθήματος αυτό γίνεται ενσωμάτωση της πρότερης γνώσης των μαθητών και οι γεωμετρικές έννοιες αντλούνται από τη φύση και τον πολιτισμό και προσεγγίζονται διαθεματικά. Με αυτόν τον τρόπο δεν προσεγγίζονται απομονωμένα αλλά σε ένα διαθεματικό πλαίσιο γλώσσας, επιστήμης και πολιτισμού. Επιπλέον παρατηρήθηκε ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές ανέπτυξαν τις υποθέσεις τους τεκμηριώνοντας τη σκέψη τους και επιχειρηματολογώντας για τις επιλογές τους. Καλλιέργησαν την κριτική τους σκέψη καθώς χρειάστηκε να περιγράψουν έναν κόσμο με κοινωνικές ανισότητες και να αυτοπροσδιοριστούν στον κόσμο αυτό. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αυτή η γλωσσοκεντρική διαθεματική πρακτική φάνηκε να υποστηρίζει και τους μαθητές της τάξης με τις χαμηλότερες επιδόσεις, αποκαλύπτοντας εν τέλει ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να έχουν ουσιαστική πρόσβαση στη μαθησιακή διαδικασία.

Όπως προαναφέρθηκε το σχέδιο υλοποιήθηκε σε δύο διδακτικές ώρες, κατά τις οποίες οι μαθητές εργάστηκαν ατομικά και ομαδικά, με την υποστήριξη του διαδραστικού πίνακα και ψηφιακών εργαλείων (π.χ. Kahoot, PowerPoint). Στο πρώτο στάδιο, η χρήση σύντομου βίντεο και λεξιλογικών δραστηριοτήτων προετοίμασε τους μαθητές για την κατανόηση του λογοτεχνικού αποσπάσματος από το *Flatland*, ενώ παράλληλα ενεργοποίησε προϋπάρχουσες γνώσεις γεωμετρίας. Στη συνέχεια, μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές αναπαρέστησαν την κοινωνική ιεραρχία της Επιπεδοχώρας χρησιμοποιώντας γεωμετρικά σχήματα, γεγονός που ενίσχυσε τόσο τη μαθηματική σκέψη όσο και τη γλωσσική παραγωγή στην αγγλική γλώσσα. Η οργάνωση της διδασκαλίας ακολούθησε τις αρχές της ανεστραμμένης τάξης, καθώς μέρος της κατανόησης του αφηγηματικού πλαισίου και του λεξιλογίου είχε προετοιμαστεί εκτός τάξης, επιτρέποντας στην εντός τάξης διδασκαλία να εστιάσει σε ενεργητικές, δημιουργικές και κριτικές δραστηριότητες.

Τα μαθησιακά αποτελέσματα υπήρξαν ιδιαίτερα θετικά, όπως προέκυψε από την ποιοτική παρατήρηση και την ανατροφοδότηση των μαθητών. Οι μαθητές παρουσίασαν ενισχυμένη κατανόηση μαθηματικών εννοιών (π.χ. γεωμετρικά σχήματα, συμμετρία, διαστάσεις) μέσα από τη γλωσσική και πολιτισμική διάσταση του κειμένου. Παράλληλα, ανέπτυξαν λεξιλόγιο ειδικού σκοπού (Content and Language Integrated Vocabulary) και βελτίωσαν τις επικοινωνιακές δεξιότητες τους στα Αγγλικά, ιδίως σε προφορικό επίπεδο. Οι δραστηριότητες ομαδοσυνεργατικής μάθησης και ρόλων καλλιέργησαν τη δημιουργική έκφραση, την κριτική σκέψη και την ενσυναίσθηση, καθώς οι μαθητές κλήθηκαν να αναλογιστούν κοινωνικά ζητήματα ιεραρχίας και διαφορετικότητας μέσα από ένα μαθηματικό-λογοτεχνικό πλαίσιο. Η καταληκτική

δραστηριότητα αναστοχασμού επιβεβαίωσε την επίτευξη των στόχων του CLIL 4Cs Framework (Coyle, Hood & Marsh, 2010), αφού οι μαθητές ανέδειξαν την ικανότητά τους να συνδέουν περιεχόμενο, γλώσσα, σκέψη και πολιτισμό σε ένα ενιαίο μαθησιακό σύνολο.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή του συγκεκριμένου διαθεματικού σχεδίου διδασκαλίας ανέδειξε τη δυναμική της διασύνδεσης γνωστικών αντικειμένων, όπως τα Μαθηματικά, η Αγγλική Γλώσσα και η Λογοτεχνία, ως καταλύτη για την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών. Η διαθεματικότητα δεν αποτελεί απλώς μια καινοτόμο παιδαγωγική επιλογή, αλλά μια αναγκαιότητα της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα, καθώς καλλιεργεί τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, τη συνεργατικότητα και την ικανότητα μεταφοράς γνώσης σε πολλαπλά συμφραζόμενα. Στο πλαίσιο αυτό, προτείνεται η διαθεματική διδασκαλία να αποτελέσει αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενισχύοντας την πολύπλευρη γνωστική, γλωσσική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και προετοιμάζοντάς τους για τις σύνθετες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abbott, E. (1884). *Flatland: A Romance of Many Dimensions*. London: Seeley & Co.
- Amplianiti, V., Efstathiou, A., Inglezou, A. (2013). I ennoia tis provolis meso tis Technis kai tis Dynamikis Geometrias. 30o Panellinio Synedrio Mathimatikis Etaireias, 97-105
- Beane, J. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press
- Belesiotis, V.S., Triantafyllou, A. (2008). I Diathematikotita kai to Systema Axiologisis, 25o Panellinio Synedrio Mathimatikis Etaireias, 401-408, Volos.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington DC: International Society for Technology in Education (ISTE).
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frucht, W. (1999). *Imaginary Numbers: An Anthology of Marvelous Mathematical Stories, Diversions, Poems and Musings*, New York
- n.d. (2010, December 10). *Teaching Maths through English - a CLIL approach*. Απόκτηση από Cambridge English:

https://www.cambridgeenglish.org/Images/168751-teaching-maths-through-english-a-clil-approach.pdf?utm_source=chatgpt.com. October, 20, 2025

Ni Riordain, M., Neville, C., & Daly, M. (2024, December 20). Language-responsive mathematics teaching and AEN learners in a CLIL context. *Frontiers in Education*. doi:<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1456255>

Novotna, J., & Hofmannova, M. (2000). *CLIL and mathematics education*. Prague: Charles University.

Surmont, J., Struys, E., Van Den Noort, M., & Van De Craen, P. (2016). The effects of CLIL on mathematical content learning: A longitudinal study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6, 319-337. doi:<https://doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.2.7>

**Η δημιουργικότητα στην πράξη:
Οι Καλλιτεχνικοί Όμιλοι «Μικροφωνίζ» και «Τα Ουρανοποιηματάκια» στο 17ο Δημοτικό Σχολείο Ρόδου**

Πάνος Δρακόπουλος
Εκπαιδευτικός Π.Ε., Μ. Sc Ποιητής – Διδάσκων στο Τμήμα Προσχολικής Αγωγής Ρόδου (Μητροπολιτικό Κολλέγιο)

Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει τις δράσεις των Καλλιτεχνικών Ομίλων «Μικροφωνίζ» (μουσική αγωγή) και «Τα Ουρανοποιηματάκια» (δημιουργική γραφή & φιλιαναγνωσία) του 17ου Δημοτικού Σχολείου Ρόδου κατά το σχολικό έτος 2024–2025. Οι μαθητές συμμετείχαν σε δραστηριότητες που συνέδεσαν μουσική, λογοτεχνία, εικαστικά και μιντιακές πρακτικές, καλλιεργώντας συνεργατικότητα, αυτενέργεια και πολυτροπική έκφραση. Το θεωρητικό πλαίσιο αντλεί από τις θέσεις του Robinson για τη δημιουργικότητα, του Neill για τη δημοκρατία στη μάθηση, τη θεωρία του Mezirow για τον μετασχηματιστικό χαρακτήρα της εμπειρίας, καθώς και τις προσεγγίσεις των Eisner, Craft και Kress για την *arts-based education*. Εξετάζεται επίσης η έννοια των «κοινοτήτων μάθησης» (Lave & Wenger, Fullan, Hargreaves) και η συμβολή της δημιουργικής γραφής στην παιδαγωγική πράξη. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου, το οποίο εδρεύει σε περιοχή με περιορισμένους πόρους, αναδεικνύοντας τη δημιουργικότητα ως παράγοντα συλλογικής ανθεκτικότητας και κοινωνικής συνοχής. Το συμπέρασμα αναδεικνύει πως οι Όμιλοι αποτέλεσαν ζωντανές κοινότητες μάθησης και πολιτισμικής δημιουργίας, προτείνοντας ένα πρότυπο σχολικής πράξης που συνδυάζει παιδαγωγία, τέχνη και κοινωνική διάχυση.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημιουργικότητα, Καλλιτεχνικοί Όμιλοι, Μουσική Αγωγή, Δημιουργική Γραφή, *Arts-based Education*, Κοινότητες Μάθησης

Abstract

This article explores the activities of the Artistic Clubs *Microfonix* (Music Education) and *Ouranopoiimatakia* (“SkyRhymes”: Creative Writing and Literacy Promotion) at the 17th Primary School of Rhodes during the 2024–2025 school year. The students participated in interdisciplinary projects that integrated music, literature, visual arts, and media practices, fostering collaboration, agency, and multimodal expression. The theoretical framework draws on Robinson’s concept of creativity, Neill’s principles of democratic education, and Mezirow’s theory of transformative learning, alongside the arts-based perspectives of Eisner, Craft, and Kress. The study also engages with the notion of “learning communities” (Lave & Wenger, Fullan, Hargreaves) and examines the pedagogical value of creative writing within such contexts. Particular attention is

paid to the school's social environment—located in a low-income area—emphasizing creativity as a means of cultivating collective resilience and social cohesion amid limited resources. Findings indicate that the Clubs functioned as dynamic learning communities and sites of cultural creation, proposing a model of schooling that meaningfully integrates pedagogy, the arts, and social engagement.

Keywords: *Creativity, Artistic Clubs, Music Education, Creative Writing, Arts-based Education, Learning Communities*

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση του 21ου αιώνα βρίσκεται μπροστά σε κρίσιμα διλήμματα: πώς θα καλλιεργήσει στους μαθητές δεξιότητες που υπερβαίνουν την τυπική μετάδοση γνώσεων, πώς θα ενδυναμώσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, πώς θα συνδέσει το σχολείο με την κοινωνία. Η σχολική αίθουσα, ως παραδοσιακός χώρος μάθησης, συχνά αδυνατεί να καλύψει τις ανάγκες των παιδιών για πειραματισμό, έκφραση και συμμετοχή σε βιωματικές εμπειρίες. Σε αυτό το πλαίσιο αναδύεται η αξία της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης ως μέσου προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης (Eisner, 2002· Craft, 2011).

Ο Ken Robinson (2006, 2011) ανέδειξε ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα συχνά ευνοεί την τυποποίηση, παραγνωρίζοντας τη φαντασία και την ατομικότητα. Για τον Robinson, η δημιουργικότητα δεν αποτελεί πολυτέλεια αλλά αναγκαία δεξιότητα για τον 21ο αιώνα. Σε αντίστοιχη κατεύθυνση, η Anna Craft (2011) τόνισε τη σημασία του «possibility thinking» —της ικανότητας των παιδιών να φαντάζονται «τι θα μπορούσε να είναι;»— ως βασικού πυρήνα της εκπαίδευσης. Ο Elliot Eisner (2002) υπογράμμισε ότι οι τέχνες προσφέρουν τρόπους σκέψης και έκφρασης που δεν περιορίζονται στη λογικο-μαθηματική ή γλωσσική νοημοσύνη, αλλά εμπλουτίζουν το φάσμα της ανθρώπινης εμπειρίας.

Η δημιουργικότητα, επομένως, δεν είναι μόνο αισθητική εμπειρία αλλά και παιδαγωγικό εργαλείο. Η ένταξη της μουσικής, της λογοτεχνίας, των εικαστικών και των μιντιακών τεχνών στη σχολική καθημερινότητα προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να εκφραστούν με πολλαπλές «γλώσσες» (Kress, 2010), ενισχύοντας τόσο τις γνωστικές όσο και τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Σε αυτό το πνεύμα ιδρύθηκαν το 2024, στο 17ο Δημοτικό Σχολείο Ρόδου, οι Καλλιτεχνικοί Όμιλοι «Μικροφωνίξ» και «Τα Ουρανοποιηματάκια». Ο πρώτος εστιάζει στη μουσική αγωγή και τη συλλογική χορωδιακή εμπειρία· ο δεύτερος στη δημιουργική γραφή, τη φιλαναγνωσία και την πολυτροπική αφήγηση. Η δράση τους ανέδειξε το σχολείο σε ζωντανό εργαστήριο πολιτισμού, όπου μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς και φοιτητές πανεπιστημιακών τμημάτων συνεργάστηκαν σε κοινά έργα.

Η εμπειρία αυτή, βέβαια, δεν ξεκίνησε από το μηδέν. Η κοινότητα του ιστολογίου *Τα Ουρανοποιηματάκια* (<https://ouranopoihmatakia.blogspot.com/> Βραβείο Αριστείας και

Καινοτομίας του ΥΠ.Ε.Π.Θ 2013 / Εύφημος μνεία ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση και την μάθηση 2.0 από το Ε.Π.Ι.Ε.Ε. του Παν/μίου Αθηνών, 2012 / 1ο Βραβείο Εκπαιδευτικού Ιστότοπου 2017 / Βραχεία λίστα των υποψηφίων για τα Βραβεία Εκπαιδευτικής Προσφοράς στην Παραμεθόριο της UNESCO, για το έτη 2015-2016 και 2018-2019) έχει ήδη, από το 2010 καλλιεργήσει δημιουργικές πρακτικές μέσα σε σχολικά τμήματα, όπως έχει παρουσιαστεί σε προηγούμενες μελέτες (Drakopoulos, 2012· Drakopoulos, 2019), όπου αναδεικνύεται η δυναμική της δημιουργικής κοινότητας ως χώρου αφήγησης και συνεργασίας. Οι Καλλιτεχνικοί Όμιλοι έρχονται να συνεχίσουν αυτή την πορεία, εντάσσοντας τις ιδέες που έχουν αναπτυχθεί για τις δημιουργικές κοινότητες μάθησης (Drakopoulos, 2019) σε πιο θεσμοθετημένο πλαίσιο, γεγονός που επιβεβαιώνει την ιστορική συνέχεια και το βάθος της παιδαγωγικής αυτής κατεύθυνσης.

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να παρουσιάσει και να αναλύσει τις δράσεις των δύο Ομίλων, εντάσσοντάς τες σε θεωρητικό πλαίσιο που αναφέρεται στη δημιουργικότητα, στη δημοκρατική εκπαίδευση, στη μετασχηματιστική μάθηση και στις κοινότητες μάθησης. Επιπλέον, καταγράφονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν —ιδίως η έλλειψη πόρων— και οι τρόποι με τους οποίους η εκπαιδευτική κοινότητα τις υπερέβη, ενεργοποιώντας εσωτερικούς πόρους, συνεργασίες και κοινωνική εμπιστοσύνη.

Το άρθρο επιχειρεί έτσι να δείξει πώς η τέχνη και η δημιουργικότητα μπορούν να μεταμορφώσουν τη σχολική εμπειρία σε μια διαδικασία με σύγχρονο παιδαγωγικό, καλλιτεχνικό και κοινωνικό νόημα.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η δημιουργικότητα και η καλλιτεχνική εκπαίδευση αποτελούν θεμελιώδεις άξονες μιας παιδαγωγικής που στοχεύει όχι μόνο στη μετάδοση γνώσεων αλλά και στην καλλιέργεια του ολοκληρωμένου ανθρώπου. Η παρούσα ενότητα εστιάζει σε τέσσερις βασικούς πυλώνες: (α) τη δημιουργικότητα ως εκπαιδευτική αξία, (β) τη δημοκρατικότητα και την ελευθερία στη μάθηση, (γ) τη μετασχηματιστική διάσταση της μάθησης και (δ) την έννοια των κοινοτήτων μάθησης. Παράλληλα, γίνεται αναφορά στη συμβολή της arts-based learning και της δημιουργικής γραφής στη σχολική πράξη.

Δημιουργικότητα και Εκπαίδευση

Η δημιουργικότητα έχει αναδειχθεί σε κεντρικό ζητούμενο της σύγχρονης εκπαίδευσης. Ο Ken Robinson (2006, 2011) τόνισε ότι το σχολείο συχνά περιορίζει τη φαντασία των μαθητών, λειτουργώντας με λογική βιομηχανικής παραγωγής και τυποποίησης. Αντίθετα, η δημιουργικότητα είναι έμφυτη ικανότητα όλων των παιδιών και μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από την εμπειρία, το παιχνίδι και την πολυτροπική έκφραση.

Η Anna Craft (2011) ανέπτυξε την έννοια του *possibility thinking* ως κεντρικό στοιχείο της παιδαγωγικής δημιουργικότητας: τα παιδιά πρέπει να ενθαρρύνονται να ρωτούν «τι θα γινόταν αν;» και να πειραματίζονται με εναλλακτικές λύσεις. Αυτή η διάσταση

διατρέχει τις δράσεις των Καλλιτεχνικών Ομίλων, όπου οι μαθητές δοκίμασαν ρόλους συγγραφέων, μουσικών, εικονογράφων και σκηνοθετών.

Ο Elliot Eisner (2002) υποστήριξε ότι οι τέχνες παρέχουν μοναδικούς τρόπους γνώσης και κατανόησης του κόσμου, αναπτύσσοντας δεξιότητες που συχνά παραγνωρίζονται στη σχολική πράξη, όπως η φαντασία, η ερμηνεία και η ικανότητα έκφρασης μέσα από πολλαπλές μορφές. Για τον Eisner, η τέχνη δεν είναι περιφερειακή αλλά κεντρική στην εκπαίδευση, καθώς δίνει φωνή σε εμπειρίες που δύσκολα εκφράζονται με τον λόγο.

Συνεπώς, η δημιουργικότητα στο σχολείο δεν αφορά μόνο την παραγωγή νέων ιδεών αλλά και την ανάπτυξη ενός τρόπου σκέψης που αγκαλιάζει την αβεβαιότητα, ενθαρρύνει τον πειραματισμό και προάγει τη φαντασία ως εργαλείο μάθησης.

Δημοκρατικότητα και Ελευθερία στη Μάθηση

Η δημοκρατική παιδαγωγία του A. S. Neill (1960) ανέδειξε τη σημασία της ελευθερίας και της χαράς στη μάθηση. Στο Summerhill, τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να επιλέγουν τις δραστηριότητές τους, συμμετέχοντας ισότιμα στη λήψη αποφάσεων.

Στους Καλλιτεχνικούς Ομίλους, η συμμετοχή ήταν εθελοντική και οι αποφάσεις λαμβάνονταν συλλογικά. Η φωνή κάθε παιδιού είχε αξία, είτε στη σύνθεση ενός τραγουδιού είτε στη συγγραφή ενός παραμυθιού. Αυτή η κουλτούρα δημοκρατίας και εμπιστοσύνης ενδυνάμωσε τους μαθητές, καλλιεργώντας την αυτονομία και την υπευθυνότητα.

Η ελευθερία δεν ταυτίστηκε με την ασυδοσία αλλά με τη δημιουργία ενός πλαισίου εμπιστοσύνης, όπου ο μαθητής μπορούσε να πειραματιστεί χωρίς φόβο αποτυχίας. Η διάσταση αυτή επιβεβαιώνει ότι η μάθηση δεν είναι απλώς ακαδημαϊκή διαδικασία αλλά και πράξη πολιτικής αγωγής.

Μετασχηματιστική Μάθηση

Ο Jack Mezirow (1997) όρισε τη μετασχηματιστική μάθηση ως τη διαδικασία κατά την οποία οι άνθρωποι αναθεωρούν κριτικά τις εμπειρίες τους, μετασχηματίζοντας τα πλαίσια κατανόησής τους.

Στους Ομίλους, η δημιουργία έργων που υλοποιήθηκαν και παρουσιάστηκαν δημόσια οδήγησε σε τέτοιες μετατοπίσεις. Όταν οι μαθητές έβλεπαν το παραμύθι τους τυπωμένο, άκουγαν το τραγούδι τους ηχογραφημένο ή παρακολουθούσαν την ταινία τους σε φεστιβάλ, αποκτούσαν νέα αντίληψη για τον εαυτό τους: από «μαθητές» μεταμορφώνονταν σε «δημιουργούς».

Η μετασχηματιστική εμπειρία ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση των παιδιών και αναδιαμόρφωσε τον τρόπο που αντιλαμβάνονταν τον ρόλο τους στο σχολείο και στην κοινότητα.

Κοινότητες Μάθησης

Η έννοια των «κοινοτήτων μάθησης» (Lave & Wenger, 1991· Wenger, 1998) περιγράφει πλαίσια όπου η μάθηση προκύπτει μέσα από τη συμμετοχή σε κοινές πρακτικές και την ανταλλαγή γνώσεων.

Οι Fullan (2001) και Hargreaves (2007) τόνισαν ότι τα σχολεία μπορούν να αλλάξουν ουσιαστικά μόνο όταν λειτουργούν ως κοινότητες με κοινό όραμα και συνεργατική κουλτούρα. Στους Ομίλους, μαθητές, δάσκαλοι, γονείς και φοιτητές συνδημιούργησαν πολιτισμό, με κάθε μέλος να έχει ενεργό ρόλο.

Η εκπαιδευτική πράξη μετατράπηκε σε συλλογική εμπειρία, επιβεβαιώνοντας ότι η μάθηση δεν είναι ατομικό αλλά κοινωνικό γεγονός.

Arts-based Learning και Δημιουργική Γραφή

Η arts-based education προβάλλει τη χρήση καλλιτεχνικών μεθόδων ως τρόπων μάθησης και έρευνας (Barone & Eisner, 2012). Η τέχνη λειτουργεί όχι μόνο ως περιεχόμενο αλλά και ως διαδικασία μάθησης, ανοίγοντας νέες δυνατότητες ερμηνείας, έκφρασης και αναστοχασμού.

Η δημιουργική γραφή, ειδικότερα, έχει αναγνωριστεί διεθνώς ως παιδαγωγικό εργαλείο που καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και την κοινωνική φαντασία (Cremin & Myhill, 2012), στοιχείο που συνάδει με τη μελέτη του Kampylis (2010) για τις νέες μορφές δημιουργικότητας στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον. Μέσα από τη συγγραφή παραμυθιών, ποιημάτων και σεναρίων, οι μαθητές δεν αναπαρήγαν έτοιμα κείμενα αλλά δημιούργησαν πρωτότυπα έργα που εξέφραζαν τις εμπειρίες, τα όνειρα και τις ανησυχίες τους.

Η γραφή έγινε έτσι μέσο προσωπικής έκφρασης και συλλογικής δημιουργίας, συνδέοντας τη γλώσσα με τη μουσική, την εικόνα και το θέατρο σε πολυτροπικά έργα.

Συνοπτική Σύνθεση

Το θεωρητικό πλαίσιο αναδεικνύει ότι οι Καλλιτεχνικοί Όμιλοι εδράστηκαν σε ένα πλέγμα παιδαγωγικών αρχών:

- Δημιουργικότητα ως κεντρική αξία της μάθησης.
- Ελευθερία και δημοκρατία ως προϋποθέσεις συμμετοχής.
- Μετασχηματιστική εμπειρία ως αποτέλεσμα της δημιουργικής πράξης.
- Μάθηση ως συλλογική διαδικασία εντός κοινοτήτων.
- Τέχνες και δημιουργική γραφή ως βασικά εργαλεία έκφρασης και μάθησης.

Οι αρχές αυτές συγκρότησαν το υπόβαθρο πάνω στο οποίο αναπτύχθηκαν οι δράσεις των Ομίλων, καθιστώντας τους ζωντανά παραδείγματα παιδαγωγίας βασισμένης στην τέχνη και τη δημιουργικότητα.

Παρουσίαση Δράσεων των Καλλιτεχνικών Ομίλων

Η σχολική χρονιά 2024–2025 αποτέλεσε το πεδίο εφαρμογής των δύο Καλλιτεχνικών Ομίλων του 17ου Δημοτικού Σχολείου Ρόδου: του Ομίλου Δημιουργικής Γραφής και Φιλαναγνωσίας «Τα Ουρανοποιηματάκια» και του Ομίλου Μουσικής Αγωγής «Μικροφωνίξ». Οι δράσεις τους οργανώθηκαν σε ετήσιο κύκλο, με αφετηρία το φθινόπωρο και κορύφωση την καλοκαιρινή γιορτή, αποτελώντας ένα συνεκτικό πρόγραμμα καλλιτεχνικής και παιδαγωγικής δημιουργίας.

Ο Όμιλος «Τα Ουρανοποιηματάκια»

Ο Όμιλος φιλαναγνωσίας και δημιουργικής γραφής συγκρότησε έναν χώρο πειραματισμού με τον λόγο, όπου οι μαθητές λειτούργησαν ως συγγραφείς, αφηγητές και εικονογράφοι. Οι πρώτες δράσεις είχαν τη μορφή συλλογικής αφήγησης και εικονογράφησης παραμυθιών, όπως η ιστορία «Ο Γίγαντας και οι τρεις φίλοι» (Οκτώβριος 2024). Η δραστηριότητα αυτή αποτέλεσε εφαλτήριο για να εκφραστούν θέματα συνεργασίας, φιλίας και αλληλεγγύης, επιβεβαιώνοντας τη θέση των Cremin & Myhill (2012) ότι η δημιουργική γραφή καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και την κοινωνική φαντασία.

Στη συνέχεια, θεσπίστηκε η «διπλή δανειστική περίοδος», όπου οι μαθητές δανείζονταν βιβλία τόσο από τη σχολική βιβλιοθήκη όσο και από την προσωπική συλλογή του υπεύθυνου εκπαιδευτικού. Η πρακτική αυτή μετασχημάτισε τη φιλαναγνωσία από ατομική ενασχόληση σε κοινωνικό γεγονός, ενισχύοντας τον διάλογο γύρω από τα κείμενα και συνδέοντας τον αναγνωστικό με τον συγγραφικό γραμματισμό.

Ιδιαίτερη σημασία είχε η δημιουργία Λευκώματος για την επέτειο του Πολυτεχνείου (Νοέμβριος 2024), όπου κείμενα των παιδιών συνδυάστηκαν με εικαστικές δημιουργίες. Η καλλιτεχνική προσέγγιση ιστορικών γεγονότων καλλιέργησε τόσο τον ιστορικό εγγραμματισμό όσο και τη δημοκρατική συνείδηση, επιβεβαιώνοντας τον παιδαγωγικό ρόλο της τέχνης ως φορέα κριτικής μνήμης (Greene, 1995), αλλά και σε συμφωνία με την ανάλυση του Papadopoulos (2018) που δείχνει πώς η δημιουργική γλωσσική έκφραση μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα ιστορικής μνήμης και παιδαγωγικής συνείδησης.

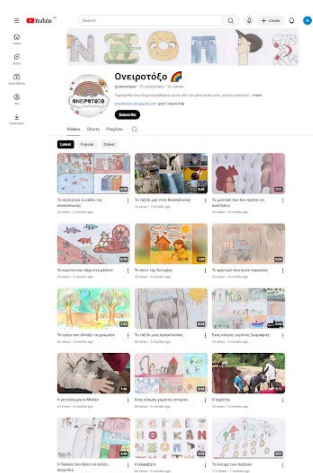
Η κορύφωση του πρώτου τριμήνου ήρθε με την έκδοση του παραμυθιού «Η Καραμελοχώρα» (Δεκέμβριος 2024), συγγραφής και εικονογράφησης από τα ίδια τα παιδιά. Το βιβλίο τυπώθηκε με την υποστήριξη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, δίνοντας στους μαθητές την εμπειρία της ολοκλήρωσης ενός έργου από τη σύλληψη έως την κυκλοφορία. Η εμπειρία αυτή συνιστά μετασχηματιστική μάθηση με την έννοια

του Mezirow (1997), καθώς τα παιδιά ένιωσαν ότι «ο λόγος τους μετράει» σε δημόσιο χώρο.

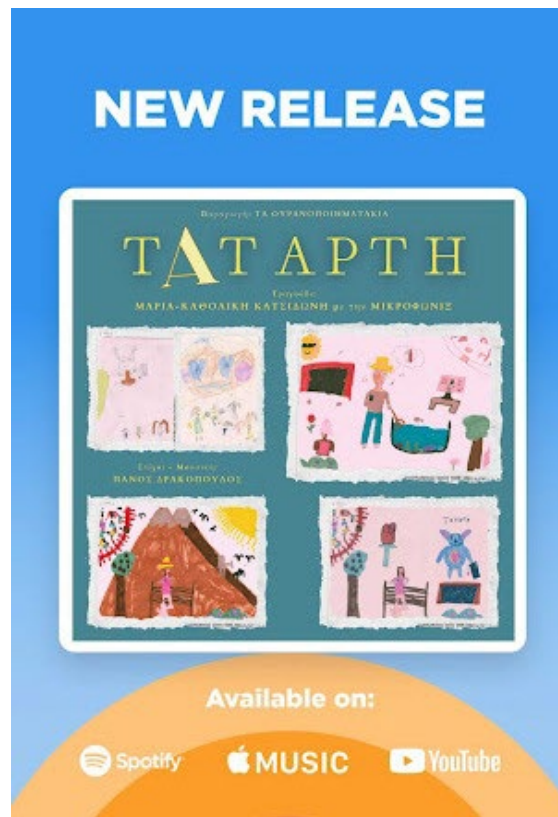


Το δεύτερο τρίμηνο εμπλουτίστηκε με ποικίλες δράσεις: ποιήματα για την Παγκόσμια Ημέρα Ποίησης, μικρά λογοτεχνικά έργα για την επέτειο της 25ης Μαρτίου και το ψηφιακό κόμικ-φιλμ «Πάρτι Μασκέτς» (Μάρτιος 2025). Επιπλέον, δημιουργήθηκε ηχοβιβλίο της «Καραμελοχώρας», που συνδύαζε αφήγηση, μουσική και ηχητικά εφέ. Οι δράσεις αυτές ανέδειξαν την πολυτροπικότητα της γραφής (Kress, 2010) και τις δυνατότητες των νέων γραμματισμών.

Η άνοιξη του 2025 έφερε στο προσκήνιο μια συγκινητική εμπειρία: ένας μαθητής, ο Κώστας, εμπνεύστηκε από τις δράσεις του Ομίλου και δημιούργησε το δικό του παραμύθι και κανάλι στο YouTube («Ονειροτόξο»: <https://www.youtube.com/@oneirototoxo>). Ο Όμιλος στάθηκε δίπλα του, προσφέροντας μουσική και ανατροφοδότηση για τις επόμενες δημιουργίες του. Το ίδιο και η οικογένειά του – με σταθερό και συστηματικό μάλιστα τρόπο. Η εμπειρία αυτή δείχνει πώς η δημιουργικότητα μπορεί να εξακτινωθεί πέρα από τα όρια της σχολικής τάξης, μετασχηματίζοντας τη ζωή ενός παιδιού και της οικογένειάς του.



μουσική και κινηματογράφο. Η δράση αυτή υπογράμμισε την πολυτροπικότητα της τέχνης και την αλληλεπίδραση διαφορετικών μέσων έκφρασης.



Η καλοκαιρινή μουσικοκινητική γιορτή με τίτλο «Έρχεται και πάλι το καλοκαίρι!» αποτέλεσε το αποκορύφωμα της χρονιάς. Τα παιδιά συνδύασαν μουσική, σκηνική παρουσία και χορό σε μια ολοκληρωμένη παράσταση που ανέδειξε τις δυνατότητες της διαθεματικής προσέγγισης και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Η συνέργεια με την μουσικό του 17^{ου} ΔΣ Ρόδου, κα Μαρία-Καθολική Κατσιδώνη και την δασκάλα της Ε2 τάξης, κας Φλώρας Ρεμπούλη, υπήρξε καθοριστική. Ο σχεδιασμός και η παραγωγή στολών της Μικροφωνίξ, επίσης με την οικονομική αρωγή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, ανήκουν κι αυτά στις συμπράξεις μιας σχολικής κοινότητας που μετασχηματίζει το τυπικό παιδαγωγικό νόημα μιας τάξης σε ένα εξωστρεφές και συλλογικό σχήμα σύγχρονης μορφής παιδείας.



Συγκλίσεις και Συνέργειες

Παρά τις διαφορετικές τους αφετηρίες, οι δύο Όμιλοι συναντήθηκαν σε κοινές δράσεις: μουσική που πλαισίωνε παραμύθια, εικονογραφήσεις που συνόδευαν τραγούδια, βίντεο που ένωναν ήχο και λόγο. Η τέχνη λειτούργησε ως ενιαίο πεδίο, επιβεβαιώνοντας την παιδαγωγική αξία της διαθεματικότητας (Wright, 2010).



Η συμμετοχή στις Πρακτικές φοιτητών του ΠΤΔΕ (Ρόδου) και η συμμετοχή σε πανεπιστημιακά εργαστήρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Παιδικό Βιβλίο – Παιδαγωγικό υλικό» (Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μάιος 2025), σε συνεργασία με την καθηγήτρια Μαρία Κλαδάκη, ανέδειξε τη σύνδεση του σχολείου με την ακαδημαϊκή κοινότητα και έδωσε επιστημονικό κύρος στο έργο των μαθητών.



Συνολική Αποτίμηση

Οι δράσεις των δύο Ομίλων δείχνουν πώς η δημιουργικότητα μπορεί να αναπτυχθεί σε σχολικό περιβάλλον ακόμη και με περιορισμένους πόρους. Η αυτενέργεια του εκπαιδευτικού, η εμπιστοσύνη του συλλόγου διδασκόντων, η υποστήριξη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και η ενεργή συμμετοχή των παιδιών αποτέλεσαν καταλύτες για τη γέννηση ενός σχολικού πολιτισμού.

Τα παιδιά δεν ήταν πια απλοί μαθητές: έγιναν δημιουργοί, αφηγητές, μουσικοί, εικονογράφοι, σκηνοθέτες. Και μέσα από αυτή τη διαδικασία, το σχολείο τους μεταμορφώθηκε σε κοινότητα μάθησης, δημιουργίας και κοινωνικής εξωστρέφειας.

Κριτικός Στοχασμός και Δυσκολίες

Η παρουσίαση των δράσεων των Καλλιτεχνικών Ομίλων θα ήταν ελλιπής χωρίς έναν κριτικό στοχασμό γύρω από τις δυσκολίες που συναντήθηκαν, τις στρατηγικές υπέρβασής τους και τα όρια που αποκαλύφθηκαν. Η επιτυχία δεν προέκυψε σε συνθήκες ιδανικές· αντιθέτως, οι προκλήσεις λειτούργησαν ως καταλύτες δημιουργικότητας και συνεργασίας.

Περιορισμένοι οικονομικοί πόροι

Η πιο άμεση δυσκολία αφορούσε το οικονομικό σκέλος. Οι Καλλιτεχνικοί Όμιλοι απαιτούν υλικά μέσα: βιβλία, εκτυπώσεις, μικρόφωνα, μουσικά όργανα, υπολογιστές, λογισμικά. Όπως σε πολλά δημόσια σχολεία της Ελλάδας, οι διαθέσιμοι πόροι ήταν ελάχιστοι.

Η λύση ήρθε μέσα από εναλλακτικές πηγές. Η προσωπική αυτενέργεια του εκπαιδευτικού κάλυψε σημαντικά κενά: βιβλία από την προσωπική του βιβλιοθήκη εντάχθηκαν στον δανεισμό, μουσικός εξοπλισμός και λογισμικά ήχου αντλήθηκαν απ' το οικιακό του στούντιο· περεταίρω εξοπλισμός παραχωρήθηκε προσωρινά ή αγοράστηκε με χαμηλό κόστος· τεχνικές γνώσεις αξιοποιήθηκαν για την επεξεργασία ήχου και εικόνας. Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων συνέβαλε οικονομικά σε καίρια σημεία (έκδοση

παραμυθιού, αγορά μπλουζών, ηχογραφήσεις) – παρότι το 17ο ΔΣ Ρόδου στεγάζεται σε μία περιοχή της Ρόδου, όπως η Μέγγαβλη, η οποία περιλαμβάνεται μεταξύ των γειτονιών που ο Δήμος αναγνωρίζει ως πεδίο παρέμβασης· η περιοχή συγκεντρώνει συγκροτήματα εργατικών κατοικιών, η πλειονότητα των νοικοκυριών παρουσιάζει περιορισμένους οικονομικούς πόρους και έχουν αναφερθεί προβλήματα υποδομών και κοινωνικά ζητήματα που υποδηλώνουν στοιχεία υποβάθμισης (Dimos Rodou, 2025). Πάνω από όλα, η εμπιστοσύνη των γονέων υπήρξε καθοριστική· η στήριξή τους δεν περιορίστηκε σε χρήματα, αλλά εκδηλώθηκε σε χρόνο, φυσική παρουσία, διάθεση.

Η εμπειρία αυτή συνάδει με τα ευρήματα των Hargreaves & Fullan (2012), που τονίζουν ότι οι σχολικές καινοτομίες ευδοκιμούν όταν η εκπαιδευτική κοινότητα κινητοποιείται συλλογικά, ακόμα και σε περιβάλλον περιορισμένων οικονομικών δυνατοτήτων.

Χρόνος και οργανωτικοί περιορισμοί

Μια δεύτερη δυσκολία σχετιζόταν με τον χρόνο. Οι Όμιλοι λειτουργούσαν εκτός του υποχρεωτικού ωρολογίου προγράμματος, απαιτώντας πρόσθετη προσπάθεια από μαθητές και εκπαιδευτικούς. Υπήρχαν στιγμές που η κούραση ήταν εμφανής· ωστόσο, η χαρά της δημιουργίας λειτούργησε ως αντιστάθμισμα.

Οι δράσεις απαιτούσαν λεπτούς συντονισμούς: πρόβες, μετακινήσεις, εκδηλώσεις, ηχογραφήσεις. Στην πράξη, αυτό συχνά σήμαινε αναπροσαρμογές ή αναβολές. Ωστόσο, η εμπειρία επιβεβαίωσε ότι η ευελιξία και η συλλογική ευθύνη μπορούν να εξισορροπήσουν τις οργανωτικές δυσκολίες, όπως έχει υπογραμμίσει και ο Fullan (2001) στη μελέτη του για την εκπαιδευτική αλλαγή.

Ο ρόλος της αυτενέργειας

Η αυτενέργεια του υπεύθυνου εκπαιδευτικού υπήρξε θεμέλιο της όλης προσπάθειας. Από τον σχεδιασμό έως την υλοποίηση, από την εύρεση πόρων έως την τεχνική επεξεργασία, μεγάλο μέρος της επιτυχίας στηρίχθηκε στη διαθεσιμότητα και τον ενθουσιασμό ενός προσώπου.

Αν και η αυτενέργεια είναι κινητήριος δύναμη, δεν είναι ανεξάντλητη. Ενέχει κινδύνους υπερφόρτωσης και ανισοτήτων, αφού δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί σε θέση να προσφέρουν αντίστοιχους πόρους. Για τον λόγο αυτό, η σταθερή στήριξη της διευθύντριας του σχολείου, κας Μπέττυς Κυρίτση, καθώς και του Συλλόγου Διδασκόντων, είτε άμεσα είτε έμμεσα, αποδείχθηκε καθοριστική· συνέβαλε στη διαμόρφωση ενός πλαισίου συλλογικής φροντίδας και ενεργούς συνδημιουργίας, που απέτρεψε την αίσθηση μοναξιάς ή εξάντλησης.

Ισορροπία καλλιτεχνικού και παιδαγωγικού στόχου

Ένα ακόμη ζήτημα αφορούσε την ισορροπία ανάμεσα στο καλλιτεχνικό αποτέλεσμα και στον παιδαγωγικό στόχο. Σε στιγμές αναδύθηκε ο πειρασμός να επιδιωχθεί η «αρτιότητα» του προϊόντος εις βάρος της δημιουργικής διαδικασίας. Η απάντηση ήρθε μέσα από μια συνειδητή επιλογή: το τελικό έργο έχει σημασία, καθώς παρέχει αίσθηση ολοκλήρωσης, αλλά η πραγματική αξία έγκειται στη διαδικασία συνεργασίας, πειραματισμού και αυτενέργειας, όπως αναδεικνύεται και στη θεωρητική συμβολή των Kassotakis & Flouris (2006) για τον παιδαγωγικό ρόλο της διδακτικής ως διαδικασίας που υπερβαίνει το προϊόν και εστιάζει στη μάθηση.

Με έναν διαφορετικό τρόπο θα λέγαμε πως, απέναντι σ' αυτήν την κρίσιμη προβληματική είναι εξίσου σημαντικό να έχει το βλέμμα του κανείς τόσο «στο πέλαγο» – όσο και «στην Ιθάκη».

Η θέση αυτή συνδέεται με τη σκέψη του Eisner (2002), ο οποίος υπογράμμισε ότι η καλλιτεχνική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο το προϊόν, αλλά και τον τρόπο που καλλιεργείται η ευαισθησία, η κριτική σκέψη και η αίσθηση του πιθανού.



Συμπερίληψη και διαφοροποίηση

Η συμπερίληψη μαθητών με διαφορετικά ενδιαφέροντα, ηλικίες (6 έως 12 ετών), δεξιότητες ή επίπεδα αυτοπεποίθησης αποτέλεσε μείζονα πρόκληση αλλά και πηγή πλούτου. Σε μια χορωδία δεν τραγουδούν όλοι με άνεση· στη δημιουργική γραφή δεν γράφουν όλοι με την ίδια ευχέρεια.

Η λύση βρέθηκε στην πολυτροπικότητα: όποιος δεν τραγουδούσε, τουλάχιστον στην αρχή, μπορούσε να ζωγραφίσει, όποιος δεν έγραφε μπορούσε να χειριστεί την τεχνολογία, όποιος δίσταζε να μιλήσει, μπορούσε να συμβάλει με ηχητικά εφέ. Με τον τρόπο αυτό, κάθε παιδί βρήκε έναν χώρο συμμετοχής, επιβεβαιώνοντας την αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της συμπερίληψης.

Διάλογος με την κοινωνία

Η εξωστρέφεια των Ομίλων, με τη συμμετοχή σε φεστιβάλ και πανεπιστημιακές εκδηλώσεις, συνοδευόταν από μια δημιουργική αγωνία: πώς θα δεχτεί η κοινωνία τα έργα των παιδιών; Η εμπειρία έδειξε ότι η γνησιότητα και η παιδαγωγική τεκμηρίωση κερδίζουν την αποδοχή.

Η θετική ανταπόκριση των θεσμών (Πανεπιστήμιο Αιγαίου, φεστιβάλ κινηματογράφου) απέδειξε ότι τα έργα των παιδιών έχουν αξία όχι ως «ανταγωνιστικά» προς τα επαγγελματικά, αλλά ως αυθεντικά δημιουργήματα που φέρουν τη φωνή της παιδικής κοινότητας.

Στοχασμός για τη βιωσιμότητα

Το τελευταίο ζήτημα αφορά τη βιωσιμότητα. Πώς θα συνεχιστεί το εγχείρημα τα επόμενα χρόνια; Η εμπειρία δείχνει δύο κατευθύνσεις: (α) θεσμική ενίσχυση, ώστε οι Καλλιτεχνικοί Όμιλοι να έχουν σταθερή υποστήριξη σε πόρους και αναγνώριση, και (β) δικτύωση με άλλα σχολεία, πανεπιστήμια και πολιτιστικούς φορείς, για να διασφαλιστεί ανταλλαγή πρακτικών και συνέργειες.

Σύνθεση

Ο κριτικός στοχασμός οδηγεί σε μια βασική διαπίστωση: οι δυσκολίες δεν λειτούργησαν ως εμπόδια, αλλά ως αφορμές για δημιουργικότητα και συλλογικότητα. Η έλλειψη πόρων ενεργοποίησε κοινωνικά κεφάλαια· οι χρονικοί περιορισμοί οδήγησαν σε ευελιξία· οι διαφορετικές δεξιότητες γέννησαν πολυτροπικές μορφές έκφρασης.

Η εμπειρία των Ομίλων δείχνει ότι η παιδαγωγική και η καλλιτεχνική καινοτομία δεν απαιτούν «ιδανικές συνθήκες», αλλά πίστη, συνεργασία και διάθεση να μετασχηματίσουμε τις δυσκολίες σε έδαφος δημιουργίας.

Καλλιτεχνική Διάσταση

Η ανάλυση των Καλλιτεχνικών Ομίλων δεν θα ήταν πλήρης χωρίς την ανάδειξη της καλλιτεχνικής διάστασης που συνόδευσε κάθε δράση. Στους «Μικροφωνίξ» και στα «Ουρανοποιηματάκια» η τέχνη δεν λειτούργησε ως περιφερειακή ή «δευτερεύουσα» δραστηριότητα, αλλά αποτέλεσε τον πυρήνα της παιδαγωγικής διαδικασίας. Η αισθητική εμπειρία συνδέθηκε οργανικά με τη μάθηση, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα.

Η μουσική ως συλλογικό βίωμα

Στον Όμιλο «Μικροφωνίξ» η μουσική υπήρξε το πιο οικουμενικό μέσο. Η χορωδία απαιτούσε από κάθε παιδί να βρει τη θέση του στον ήχο· η αρμονία δεν είναι ατομικό κατόρθωμα αλλά αποτέλεσμα συνύπαρξης: μίας συνύπαρξης που υπογράμμιζε την

αξία έκφρασης κάθε προσωπικής φωνής. Έπειτα: επιμείναμε στην ανακάλυψη του ακροατή – του ακροατή μέσα μας. Ο μουσικός δημιουργός, εξάλλου, ξεκινάει απ' τον ακροατή – τον δημιουργικό ακροατή. Η ακόλουθη εμπειρία των πρώτων ηχογραφήσεων –όπως το «Τατάρτη» ή η διασκευή του «Αν»– μύησε τους μαθητές στη διαδικασία της επαγγελματικής παραγωγής.

Η μουσική λειτούργησε ως γλώσσα συναισθημάτων και σχέσεων. Όπως τόνισε ο Eisner (2002), οι τέχνες μάς δίνουν τρόπους να εκφράσουμε όσα οι λέξεις αδυνατούν να αποδώσουν. Στους «Μικροφωνίξ» η φωνή έγινε φωνή του «εμείς», φορέας χαράς, συγκίνησης και συλλογικής ταυτότητας.

Η λογοτεχνία ως πολυφωνία

Στον Όμιλο «Ουρανοποιηματάκια» η λογοτεχνία υπερέβη τα στενά όρια της φιλοαναγνωσίας. Δεν περιορίστηκε στη μελέτη κειμένων, αλλά μετατράπηκε σε δημιουργία, διασκευή, εικονογράφηση, ηχογράφηση και κινηματογράφηση. Το παραμύθι *Η Καραμελοχώρα* αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα: από συλλογική αφήγηση έγινε εικονογραφημένο βιβλίο, ηχοβιβλίο με μουσική υπόκρουση, και ταινία που παρουσιάστηκε σε φεστιβάλ.

Η πολυφωνία των παιδιών –ως αφηγητών, ποιητών, εικονογράφων, ηθοποιών– συνιστά υλοποίηση αυτού που η Craft (2005) ονόμασε *little c creativity*, δηλαδή καθημερινή δημιουργικότητα που διαπερνά την παιδική εμπειρία.

Πολυτροπικότητα και νέοι γραμματισμοί

Η εμπειρία των Ομίλων ανέδειξε την πολυτροπικότητα ως βασική παιδαγωγική αρχή. Σύμφωνα με τον Kress (2010), στη σύγχρονη επικοινωνία οι ιδέες εκφράζονται με πολλαπλά σημειωτικά μέσα: λόγο, εικόνα, μουσική, κίνηση. Στους Ομίλους, το ποίημα έγινε ζωγραφιά, το παραμύθι βίντεο, το τραγούδι συνοδεύτηκε από χορό.

Έτσι, τα παιδιά καλλιέργησαν δεξιότητες πολυγραμματισμού που υπερβαίνουν την παραδοσιακή γραπτή έκφραση και είναι απαραίτητες στον 21ο αιώνα. Έμαθαν να συνδυάζουν μέσα, να κατανοούν τη δύναμη της εικόνας, να χειρίζονται την τεχνολογία δημιουργικά.

Η τέχνη ως κοινότητα

Ένα από τα πιο ουσιαστικά στοιχεία ήταν η συλλογικότητα της καλλιτεχνικής πράξης. Η τέχνη δεν νοήθηκε ως ατομικό κατόρθωμα αλλά ως κοινή δημιουργία. Ο ένας έγραφε, ο άλλος τραγουδούσε, ο τρίτος εικονογραφούσε, ο τέταρτος χειριζόταν το βίντεο.

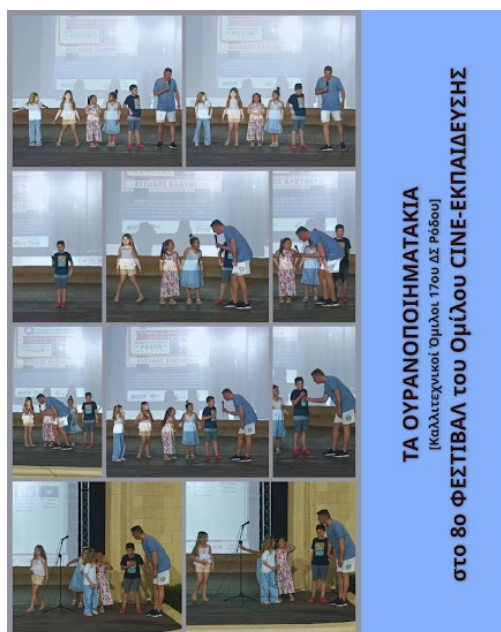
Αυτή η δυναμική θυμίζει τις *communities of practice* του Wenger (1998). Η τέχνη λειτούργησε όχι μόνο ως μέσο έκφρασης αλλά και ως τρόπος συγκρότησης κοινότητας.

Τα παιδιά έμαθαν να συνεργάζονται, να σέβονται τη συμβολή του άλλου, να αισθάνονται μέλη μιας ομάδας που δημιουργεί κάτι μεγαλύτερο από τα μέρη της.

Η εξωστρέφεια ως καλλιτεχνική εμπειρία

Η συμμετοχή σε φεστιβάλ, σε πανεπιστημιακά εργαστήρια και σε διαδικτυακές παρουσιάσεις έδωσε στα παιδιά την εμπειρία ότι η δημιουργία τους δεν περιορίζεται στην τάξη. Η τέχνη τους έγινε δημόσιο γεγονός, εκτέθηκε στην κοινωνία, συναντήθηκε με άλλα έργα.

Η εμπειρία αυτή υπήρξε ταυτόχρονα ενδυναμωτική και απαιτητική. Τα παιδιά βίωσαν τη χαρά και την ευθύνη της δημόσιας καλλιτεχνικής πράξης. Η εξωστρέφεια δεν ήταν μόνο επιβράβευση· ήταν και μάθημα: ότι η τέχνη υπάρχει για να μοιράζεται.



Σύνθεση

Η καλλιτεχνική διάσταση των Καλλιτεχνικών Ομίλων δείχνει ότι:

- η μουσική λειτούργησε ως συλλογικό βίωμα και γλώσσα συναισθημάτων,
- η λογοτεχνία μετατράπηκε σε πολυφωνική δημιουργία,
- η πολυτροπικότητα έδωσε στα παιδιά νέες μορφές γραμματισμού,
- η τέχνη λειτούργησε ως κοινότητα πρακτικής,
- η εξωστρέφεια συνέδεσε το σχολείο με την κοινωνία.

Συνεπώς, η καλλιτεχνική διάσταση δεν ήταν συμπλήρωμα της μάθησης, αλλά ο ίδιος της ο πυρήνας. Μέσα από την τέχνη, η εκπαίδευση πήρε σάρκα και οστά ως εμπειρία δημιουργίας, ελευθερίας και κοινοτικής ζωής.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η εμπειρία των Καλλιτεχνικών Ομίλων «Μικροφωνίζ» και «Ουρανοποιηματάκια» στο 17ο Δημοτικό Σχολείο Ρόδου μάς οδηγεί σε μια σειρά από στοχασμούς που υπερβαίνουν την αποτίμηση ενός μεμονωμένου σχολικού προγράμματος. Αποτελούν αφορμή να ξανασκεφτούμε τι σημαίνει δημιουργικότητα, ελευθερία, κοινότητα και καλλιτεχνική παιδεία στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Η δημιουργικότητα ως θεμέλιο της εκπαίδευσης

Οι δράσεις των Ομίλων ενίσχυσαν την αντίληψη του Ken Robinson (2011) ότι η δημιουργικότητα πρέπει να θεωρείται θεμελιώδης εκπαιδευτική προτεραιότητα, ισάξια με τον γραμματισμό. Στη Ρόδο, η δημιουργικότητα πήρε σάρκα και οστά: στη συγγραφή παραμυθιών, στη μελοποίηση ποιημάτων, στην παραγωγή ταινιών, στη δημιουργία πολυτροπικών έργων. Οι μαθητές έγιναν συγγραφείς, μουσικοί, σκηνοθέτες και αφηγητές.

Το σημαντικότερο στοιχείο είναι ότι η δημιουργικότητα δεν περιορίστηκε σε «χαρισματικούς» μαθητές, αλλά απλώθηκε σε όλα τα παιδιά. Ακόμα και όσοι δεν είχαν ιδιαίτερη άνεση στη μουσική ή στη γραφή βρήκαν τρόπους να συμβάλουν, είτε με εικαστικές δημιουργίες είτε με τεχνική υποστήριξη. Αυτή η εμπειρία επιβεβαίωσε την άποψη της Craft (2005) ότι η «μικρή δημιουργικότητα» –οι καθημερινές πράξεις πρωτοβουλίας– είναι εξίσου σημαντική με τις μεγάλες καλλιτεχνικές κατακτήσεις.

Η δημοκρατική παιδαγωγική στην πράξη

Η φιλοσοφία του A. S. Neill (1960) για τη δημοκρατικότητα και την ελευθερία στη μάθηση βρήκε πρακτική εφαρμογή στους Ομίλους. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική, οι αποφάσεις συζητήθηκαν συλλογικά, και η φωνή κάθε παιδιού βρήκε χώρο να ακουστεί. Αυτό το πλαίσιο δημιούργησε μια κουλτούρα εμπιστοσύνης, όπου τα παιδιά αισθάνθηκαν ότι οι ιδέες τους έχουν αξία.

Η δημοκρατικότητα δεν ήταν μόνο διαδικαστικό ζήτημα· ήταν βαθιά παιδαγωγική εμπειρία. Τα παιδιά έμαθαν ότι η δημιουργία είναι συνυφασμένη με τη συνεργασία και τον σεβασμό, ότι η φωνή τους έχει βαρύτητα και μπορεί να επηρεάσει το συλλογικό αποτέλεσμα.

Η μετασχηματιστική διάσταση της μάθησης

Η θεωρία του Mezirow (1997) για τη μετασχηματιστική μάθηση μας επιτρέπει να κατανοήσουμε σε βάθος την εμπειρία των Ομίλων. Η στιγμή που ένα παιδί βλέπει το παραμύθι του τυπωμένο, ακούει τη φωνή του σε μια ηχογράφηση ή παρακολουθεί την ταινία του σε ένα φεστιβάλ, δεν είναι απλώς επιβράβευση· είναι μετατόπιση νοήματος.

Από «μαθητής» γίνεται «δημιουργός». Από «δέκτης» μετατρέπεται σε «πομπός». Η αλλαγή αυτή είναι θεμελιωδώς μετασχηματιστική, διότι αναπλάθει την αυτοεικόνα του παιδιού και τον τρόπο που βλέπει τον εαυτό του μέσα στην κοινωνία.

Οι Όμιλοι ως κοινότητες μάθησης

Οι Όμιλοι λειτούργησαν ως αυθεντικές κοινότητες μάθησης (Lave & Wenger, 1991· Wenger, 1998). Η συγγραφή, η μουσική και η πολυτροπική δημιουργία δεν ήταν μεμονωμένες δραστηριότητες αλλά κοινές πρακτικές, όπου η μάθηση συντελούνταν μέσα από τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση.

Η παραγωγή της *Καραμελοχώρας* σε πολλές μορφές είναι ενδεικτική: συγγραφείς, εικονογράφοι, μουσικοί, αφηγητές, τεχνικοί συνεργάστηκαν σε μια διαδικασία όπου όλοι είχαν ρόλο και ευθύνη. Αυτή η εμπειρία έδωσε στα παιδιά το βίωμα του «ανήκειν» σε μια δημιουργική κοινότητα, ενώ ταυτόχρονα τα εφοδίασε με δεξιότητες συνεργασίας και κοινωνικής συμμετοχής.

Δυσκολίες και αντισταθμιστικοί πόροι

Η πορεία των Ομίλων δεν υπήρξε ανέφελη. Οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι αποτέλεσαν διαρκή πρόκληση, ιδίως σε ένα σχολείο που λειτουργεί σε περιοχή όπως η Μέγαρα, όπου η κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από περιορισμένους πόρους και αυξημένες ανάγκες. Έλειπαν βιβλία, υλικά, μουσικά όργανα, τεχνικός εξοπλισμός· στοιχεία απαραίτητα για την υλοποίηση ενός δημιουργικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Ωστόσο, η έλλειψη αυτή δεν οδήγησε σε στασιμότητα· λειτούργησε, αντιθέτως, ως εφελκυστικό συλλογικό και δημιουργικής ενεργοποίησης της σχολικής κοινότητας. Ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός αξιοποίησε προσωπικούς πόρους και τεχνικές δεξιότητες, ο Σύλλογος Γονέων ενίσχυσε οικονομικά και οργανωτικά, ενώ η Διεύθυνση και ο Σύλλογος Διδασκόντων στήριξαν τις δράσεις με συνέπεια και έμπρακτο ενδιαφέρον.

Η δυσκολία στη διαχείριση του χρόνου και στην οργάνωση αντισταθμίστηκε από την αφοσίωση των παιδιών και τη δημιουργική ευελιξία των εκπαιδευτικών. Μέσα από τις προκλήσεις αναδείχθηκαν αξίες συνεργασίας, προσαρμοστικότητας και ανθεκτικότητας, ενώ η παιδαγωγική πράξη μετασχηματίστηκε σε κοινό πεδίο μάθησης και ενδυνάμωσης. Έτσι, οι περιορισμοί του πλαισίου λειτούργησαν τελικά ως καταλύτες δημιουργικότητας, κοινωνικής συνοχής και βιωματικής κατανόησης της αξίας της συλλογικής προσπάθειας.

Η εξωστρέφεια ως παιδαγωγική αξία

Η παρουσίαση των έργων σε φεστιβάλ, σε πανεπιστημιακά εργαστήρια και στο διαδικτυο προσέφερε στα παιδιά το βίωμα της εξωστρέφειας. Η τέχνη τους δεν έμεινε κλεισμένη στο σχολείο· βγήκε στην κοινωνία, απέκτησε κοινό, εκτέθηκε σε κριτική.

Η εμπειρία αυτή λειτούργησε ενδυναμωτικά: τα παιδιά συνειδητοποίησαν ότι η φωνή τους έχει αξία και μπορεί να ακουστεί πέρα από τα στενά όρια της τάξης. Έμαθαν ότι η δημιουργία τους μπορεί να ταξιδέψει και να αγγίζει άλλους ανθρώπους.

Συνολικός απολογισμός

Η συνολική αποτίμηση δείχνει ότι οι Καλλιτεχνικοί Όμιλοι:

- καλλιέργησαν τη δημιουργικότητα σε όλες τις μορφές της,
- ενίσχυσαν τη δημοκρατικότητα και τη συμπερίληψη,
- οδήγησαν σε μετασχηματιστικές εμπειρίες μάθησης,
- λειτούργησαν ως κοινότητες μάθησης,
- δημιούργησαν συνθήκες εξωστρέφειας και κοινωνικής διάχυσης,
- απέδειξαν ότι οι δυσκολίες μπορούν να γίνουν αφορμές συλλογικής ενδυνάμωσης.

Τελική κατακλείδα

Η εμπειρία των «Μικροφωνίξ» και των «Ουρανοποιηματάκια» δείχνει ότι το σχολείο μπορεί να είναι κάτι περισσότερο από χώρος μετάδοσης γνώσεων. Μπορεί να γίνει χώρος ζωής, δημιουργίας, ελευθερίας και συνεργασίας. Μπορεί να είναι κοινότητα που δίνει στα παιδιά φτερά να ονειρευτούν και να δημιουργήσουν.

Αυτό είναι ίσως το πιο ουσιαστικό μάθημα: ότι η εκπαίδευση δεν είναι μόνο να «μαθαίνουμε πράγματα», αλλά να καλλιεργούμε ανθρώπους που τολμούν να εκφράζονται, να συνεργάζονται και να ονειρεύονται.

Βιβλιογραφία

- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education? *International Journal of Education & the Arts*, 5(4), 1–12.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). *Challenges to teacher resilience: Conditions for resilience in teachers*. *Teaching and Teacher Education*, 33, 1–9.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12.
<https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Neill, A. S. (1960). *Summerhill: A radical approach to child rearing*. Hart Publishing.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative* (2nd ed.). Capstone.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7–97.
<https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059210>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wright, S. (2010). *Understanding creativity in early childhood: Meaning-making and children's drawing*. SAGE Publications.
- Zachos, D., & Karakitsios, A. (2014). Creativity in Greek primary education: Teachers' beliefs and practices. *Creative Education*, 5(12), 1025–1034.
<https://doi.org/10.4236/ce.2014.512116>

Hellenic sources (transliterated)

- Drakopoulos, P. (2012). *Ta Ouranopoiimatakia. Periodiko Technis kai Logou Nisides. Aferoma: Logotechnia kai Scholeio*, 8, 64–76.
- Drakopoulos, P. (2019). *Ta Ouranopoiimatakia, mia dimiourgiki koinotita mathisis*. In T. Aravositas, V. Kourti-Kazoulli, E. Skourtou, & P. Trifonas (Eds.), *Zitimata Glossas, Eterotitas kai Ekpaidefsis* (pp. 564–582). Gutenberg.
- Drakopoulos, P. (2024–2025). *Ouranopoiimatakia blog*. Retrieved September 9, 2025, from <https://ouranopoiimatakia.blogspot.com>
- Kampylis, P. (2010). *Nees morfes dimiourgikotitas kai scholiko perivallon*. Gutenberg.
- Kassotakis, M., & Flouris, G. (2006). *Didaktiki: Theoria kai praxi*. Grigoris.
- Papadopoulos, I. (2018). Dimiourgiki ekfrasi kai glossa: Mia paideagogiki proseggisi. *Paidagogiki Epitheorisi*, 65, 123–140.

Additional sources (for contextual and local documentation)

- Dimos Rodou. (2025, July 23). *O dimos Rodou energopoiei dekatessera "Symvoulia Geitonias" stin poli tis Rodou gia to etos 2025–2026*. Retrieved October 11, 2025, from <https://www.rhodes.gr/o-dimos-rodou-energopoiei-dekatessera-symvoulia-geitonias-stin-poli-tis-rodou-gia-to-etos-2025-2026/>
- DEYA Rodou. (2025). *Anakoinoseis – parembaseis ydreusis kai odopoiias (perioches: Meggavli, k.a.)*. Retrieved October 11, 2025, from <https://deyar.gr>
- AMKE Koinonikis Frontidas & Anaptyxis Rodou. (n.d.). *Voitheia sto Spiti – domes (periochi Meggavli)*. Retrieved October 11, 2025, from <https://amkerodou.gr>
- Rodos-Island-News. (2016, May 19). *Agiot Apostoloi (Meggavli): "Pliroforiaka" – paratiriseis gia tin katastasi tis synikias*. Retrieved October 11, 2025, from <https://rodos-island-news.blogspot.com>

Η τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση: Ευκαιρίες και προκλήσεις

Πολίτη Κ. Θεοδώρα, Φιλόλογος

Εισαγωγή

Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνητής νοημοσύνης (TN) αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα φαινόμενα της τέταρτης βιομηχανικής επανάστασης, επηρεάζοντας βαθιά όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και, ιδίως, την εκπαίδευση. Από τα προσαρμοστικά μαθησιακά περιβάλλοντα έως τα συστήματα αυτόματης αξιολόγησης και την ανάλυση εκπαιδευτικών δεδομένων, η TN έχει αρχίσει να αναδιαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν, οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα οργανώνονται (Holmes et al., 2019). Η ενσωμάτωση έξυπνων αλγορίθμων και εργαλείων μηχανικής μάθησης δημιουργεί προϋποθέσεις για μια νέα παιδαγωγική πραγματικότητα, όπου η εξατομίκευση, η προσβασιμότητα και η ανάλυση δεδομένων παίζουν καθοριστικό ρόλο (Luckin, 2018).

Η TN στην εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς ένα τεχνολογικό εργαλείο, αλλά μια πολυδιάστατη μεταρρυθμιστική δύναμη που αγγίζει γνωστικά, παιδαγωγικά και ηθικά πεδία. Η UNESCO (2023) υπογραμμίζει ότι η αξιοποίηση της TN μπορεί να ενισχύσει την ισότητα στην πρόσβαση στη μάθηση, να στηρίξει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και να συμβάλει στην επίτευξη του Στόχου Βιώσιμης Ανάπτυξης 4 («Ποιοτική Εκπαίδευση») της Ατζέντας 2030. Ταυτόχρονα, όμως, εγείρει σοβαρά ερωτήματα σχετικά με τη διαφάνεια των αλγορίθμων, την προστασία των προσωπικών δεδομένων και την υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών φορέων απέναντι στη χρήση αυτόματων συστημάτων (Zawacki-Richter et al., 2019).

Η πανδημία COVID-19 επιτάχυνε σημαντικά την υιοθέτηση ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση, οδηγώντας σε μια άνευ προηγουμένου εξάρτηση από πλατφόρμες και εφαρμογές βασισμένες σε TN (Bond et al., 2018). Τα προγράμματα αυτοματοποιημένης ανατροφοδότησης, οι ψηφιακοί βοηθοί μάθησης και τα προγνωστικά αναλυτικά μοντέλα έδωσαν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να παρακολουθούν τη μαθησιακή πρόοδο και να προσαρμόζουν δυναμικά τη διδασκαλία (Holmes & Tuomi, 2022). Παράλληλα, η εμφάνιση γενετικών μοντέλων, όπως το ChatGPT, ανέδειξε νέες δυνατότητες αλλά και κινδύνους για την ακαδημαϊκή ακεραιότητα, απαιτώντας αναθεώρηση των παιδαγωγικών και δεοντολογικών πλαισίων (Kasneci et al., 2023).

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να αναλύσει τις ευκαιρίες και προκλήσεις που δημιουργεί η τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση, εστιάζοντας τόσο στις πρακτικές εφαρμογές της όσο και στις ηθικές, κοινωνικές και θεσμικές της διαστάσεις. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι κύριες μορφές και τάσεις ενσωμάτωσης της TN και των νέων τεχνολογιών στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται οι δυνατότητες που προσφέρει η TN για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, ενώ το τρίτο κεφάλαιο διερευνά τα διλήμματα και τους περιορισμούς που

ανακύπτουν. Τέλος, στα συμπεράσματα επιχειρείται μια συνολική αποτίμηση των προοπτικών και των όρων υπεύθυνης αξιοποίησης της ΤΝ στο εκπαιδευτικό σύστημα του 21ου αιώνα.

Κεφάλαιο 1: Χρήση νέων τεχνολογιών και τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση

Η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση συνδέεται άρρηκτα με την εξέλιξη των ψηφιακών μέσων, της συνδεσιμότητας και των εργαλείων ανάλυσης δεδομένων που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης. Η μετάβαση από τη βιομηχανική στην πληροφοριακή εποχή μετέβαλε ριζικά τα μαθησιακά περιβάλλοντα, επιτρέποντας τη δημιουργία ανοιχτών, διαδραστικών και εξατομικευμένων συστημάτων μάθησης (Punie & Redecker, 2017). Ο ρόλος των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) επεκτάθηκε από απλό υποστηρικτικό μέσο διδασκαλίας σε ολοκληρωμένο παιδαγωγικό οικοσύστημα που ενσωματώνει πολυμεσικό περιεχόμενο, συνεργατικά εργαλεία και πλατφόρμες μάθησης βασισμένες στην τεχνητή νοημοσύνη (Luckin et al., 2016).

Η τεχνητή νοημοσύνη (ΤΝ) εντάσσεται πλέον στις νέες τεχνολογίες ως μετασχηματιστικός πυλώνας που επηρεάζει τη διδασκαλία, την αξιολόγηση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την UNESCO (2023), οι εφαρμογές ΤΝ καλύπτουν ευρύ φάσμα λειτουργιών: από τα συστήματα προσαρμοστικής μάθησης και τους «έξυπνους» εκπαιδευτικούς βοηθούς, έως τα προγνωστικά εργαλεία που αναλύουν δεδομένα επίδοσης μαθητών και εντοπίζουν έγκαιρα κίνδυνο σχολικής αποτυχίας. Οι αλγόριθμοι μηχανικής μάθησης (machine learning) επιτρέπουν την επεξεργασία μεγάλων όγκων δεδομένων και τη δυναμική προσαρμογή του μαθησιακού περιεχομένου στις ανάγκες κάθε εκπαιδευομένου (Baker & Inventado, 2014).

Σημαντική εξέλιξη αποτελεί η εφαρμογή της ΤΝ στην ανάλυση μαθησιακών δεδομένων (learning analytics). Μέσω των δεδομένων που παράγουν οι ψηφιακές πλατφόρμες, είναι δυνατή η χαρτογράφηση προτύπων συμμετοχής, συμπεριφοράς και γνωστικής προόδου, προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς πολύτιμες πληροφορίες για την εξατομίκευση της διδασκαλίας (Siemens & Long, 2011). Παράλληλα, τα intelligent tutoring systems (ITS), όπως το ALEKS ή το Knewton, χρησιμοποιούν αλγορίθμους προσαρμοστικής καθοδήγησης για να παρέχουν στοχευμένη υποστήριξη σε κάθε μαθητή, ενισχύοντας την αυτονομία και τη δια βίου μάθηση (Nkambou et al., 2022). Η εισαγωγή τέτοιων τεχνολογιών μετατρέπει τον ρόλο του εκπαιδευτικού από αποκλειστικό μεταδότη γνώσης σε συντονιστή μαθησιακών εμπειριών και διαμεσολαβητή μεταξύ ανθρώπου και αλγορίθμου (Holmes et al., 2019).

Η διάχυση των νέων τεχνολογιών και της ΤΝ αγγίζει επίσης το πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης και πολιτικής. Εργαλεία ΤΝ αξιοποιούνται για την παρακολούθηση δεικτών απόδοσης σχολικών μονάδων, τη διαχείριση πόρων και την υποστήριξη αποφάσεων σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής (OECD, 2023). Οι εφαρμογές αυτές προωθούν την αποτελεσματικότητα και τη διαφάνεια, αλλά απαιτούν παράλληλα την

ανάπτυξη ψηφιακής ηγεσίας και δεξιοτήτων ανάλυσης δεδομένων στα στελέχη της εκπαίδευσης (Selwyn & Jandrić, 2020). Η αναβάθμιση των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων και η ενσωμάτωση ψηφιακής παιδείας στο αναλυτικό πρόγραμμα αποτελούν κρίσιμες προϋποθέσεις για την ουσιαστική αξιοποίηση των τεχνολογιών αυτών (Voogt et al., 2022).

Επιπλέον, η σύγχρονη έρευνα τονίζει τη σημασία της ανθρωποκεντρικής προσέγγισης στην εφαρμογή της ΤΝ στην εκπαίδευση. Η τεχνολογία οφείλει να λειτουργεί συμπληρωματικά προς τον άνθρωπο και όχι ανταγωνιστικά, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και την κριτική σκέψη (Holmes & Tuomi, 2022). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2019) προωθεί το πλαίσιο *Ethics Guidelines for Trustworthy AI*, το οποίο υπογραμμίζει την ανάγκη διαφάνειας, δικαιοσύνης και υπευθυνότητας στην εκπαιδευτική χρήση της ΤΝ. Στο πλαίσιο αυτό, η ανάπτυξη τεχνολογιών επεξηγήσιμης νοημοσύνης (explainable AI) θεωρείται καθοριστική για την ενίσχυση της εμπιστοσύνης και την κατανόηση των αλγοριθμικών αποφάσεων από εκπαιδευτικούς και μαθητές (European Commission, 2019).

Συνολικά, η ΤΝ και οι νέες τεχνολογίες συνιστούν βασικούς παράγοντες μετασχηματισμού της εκπαίδευσης, προσφέροντας πρωτοφανείς δυνατότητες για εξατομίκευση, πρόσβαση και καινοτομία. Ωστόσο, η αποτελεσματική ενσωμάτωσή τους απαιτεί ένα παιδαγωγικό και θεσμικό πλαίσιο που θα εξασφαλίζει ότι η τεχνολογία υπηρετεί τους μαθησιακούς στόχους και όχι το αντίστροφο. Η κατανόηση των παιδαγωγικών και κοινωνικών συνεπειών αυτής της μετάβασης αποτελεί το πρώτο βήμα για την υπεύθυνη αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα του μέλλοντος.

Κεφάλαιο 2 – Ευκαιρίες από την Τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση

Η τεχνητή νοημοσύνη (ΤΝ) έχει δημιουργήσει ένα νέο οικοσύστημα δυνατοτήτων για τη διδασκαλία και τη μάθηση, προσφέροντας εργαλεία που ενισχύουν την εξατομίκευση, την αποδοτικότητα και τη συμμετοχικότητα στη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τους Holmes και Tuomi (2022), η ΤΝ μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης παιδαγωγικής καινοτομίας, μετατρέποντας την εκπαίδευση από στατικό σύστημα μετάδοσης γνώσης σε δυναμικό, προσαρμοζόμενο περιβάλλον μάθησης. Η ενσωμάτωση «έξυπνων» αλγορίθμων, η επεξεργασία μεγάλων δεδομένων και η πρόοδος στη φυσική γλωσσική επεξεργασία επιτρέπουν τη δημιουργία μαθησιακών εμπειριών που προσαρμόζονται στις ανάγκες κάθε μαθητή σε πραγματικό χρόνο (Ifenthaler et al, 2023).

Μία από τις σημαντικότερες ευκαιρίες που προσφέρει η ΤΝ είναι η εξατομίκευση της μάθησης. Μέσω της ανάλυσης δεδομένων επίδοσης και συμπεριφοράς, τα συστήματα προσαρμοστικής μάθησης (adaptive learning systems) μπορούν να καθορίσουν το γνωστικό επίπεδο και τον ρυθμό μάθησης κάθε μαθητή, προτείνοντας εξατομικευμένες διαδρομές μάθησης (Luckin, 2018). Οι Baker & Inventado (2014) σημειώνει ότι η

χρήση αλγορίθμων μηχανικής μάθησης σε τέτοιες πλατφόρμες αυξάνει την αποδοτικότητα και μειώνει την εκπαιδευτική ανισότητα, καθώς παρέχει στοχευμένη υποστήριξη σε μαθητές με διαφορετικές γνωστικές ανάγκες. Η εξατομίκευση αυτή οδηγεί σε μεγαλύτερη εμπλοκή, καλύτερη κατανόηση και αυξημένη αυτορρύθμιση της μάθησης (Ifenthaler, 2022).

Παράλληλα, η TN προσφέρει δυνατότητες βελτίωσης της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης. Εργαλεία αυτόματης αξιολόγησης μπορούν να αναλύουν απαντήσεις μαθητών, να εντοπίζουν μοτίβα λαθών και να παρέχουν άμεση, διαμορφωτική ανατροφοδότηση (formative feedback), μειώνοντας το φόρτο των εκπαιδευτικών και επιτρέποντάς τους να εστιάσουν στη διδακτική καθοδήγηση (Popenici & Kerr, 2017). Επιπλέον, τα συστήματα learning analytics παρέχουν στατιστικά στοιχεία για την πρόοδο των μαθητών, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις για την προσαρμογή της διδασκαλίας (Baker & Hawn, 2021). Η αυτόματη ανάλυση γραπτών και προφορικών δεδομένων μέσω φυσικής γλώσσας (NLP) συμβάλλει επίσης στη διάγνωση δυσκολιών, ιδίως σε πεδία όπως η γραφή και η κατανόηση κειμένου (Zawacki-Richter et al., 2019).

Η TN μπορεί ακόμη να ενισχύσει τη συμπερίληψη και την ισότητα στην εκπαίδευση. Εργαλεία αναγνώρισης φωνής, οπτικής ανάλυσης και προσαρμοστικών διεπαφών υποστηρίζουν μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθιστώντας τη μάθηση πιο προσβάσιμη (UNESCO, 2023). Σύμφωνα με τον Holmes (2022), τα προγράμματα «AI for Accessibility» έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμα για μαθητές με δυσλεξία, προβλήματα όρασης ή κινητικότητα, δημιουργώντας ένα πιο ισότιμο περιβάλλον μάθησης. Επίσης, η TN μπορεί να βοηθήσει στην ανίχνευση πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, μέσω προγνωστικών μοντέλων που εντοπίζουν μαθητές σε κίνδυνο και επιτρέπουν έγκαιρη παρέμβαση (Baker & Inventado, 2014).

Ένα ακόμη σημαντικό πεδίο εφαρμογής είναι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Τα λεγόμενα *AI teaching assistants* ή *intelligent tutoring systems* δεν αντικαθιστούν τον διδάσκοντα, αλλά λειτουργούν ως βοηθητικά εργαλεία που προσφέρουν αναλυτικά στοιχεία, προτείνουν διδακτικές παρεμβάσεις και αναλαμβάνουν επαναλαμβανόμενες διοικητικές εργασίες (Nkambou et al., 2010). Όπως αναφέρει ο OECD (2023), τέτοιες εφαρμογές βελτιώνουν την αποδοτικότητα και τη διαχείριση του εκπαιδευτικού έργου, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη δημιουργική διάδραση με τους μαθητές.

Εξίσου σημαντική είναι η συμβολή της TN στην καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Μέσα από εργαλεία προσομοίωσης, δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων και ανάλυσης δεδομένων, οι μαθητές εξασκούνται στη συνεργασία, στην ψηφιακή κριτική σκέψη και στη δημιουργικότητα (Voogt et al., 2011). Η TN, συνεπώς, δεν ενισχύει μόνο το περιεχόμενο της μάθησης, αλλά συμβάλλει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων που είναι κρίσιμες για την ενεργή πολιτεότητα και την απασχολησιμότητα (Punie & Redecker, 2017).

Στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, η ΤΝ διευκολύνει τον στρατηγικό σχεδιασμό και την αξιολόγηση πολιτικών μέσω ανάλυσης δεδομένων μεγάλης κλίμακας. Η ΟΕCD (2023) επισημαίνει ότι τα εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης μπορούν να προβλέπουν την αποτελεσματικότητα μεταρρυθμίσεων, να εντοπίζουν ανισότητες μεταξύ σχολείων και να καθοδηγούν την κατανομή πόρων. Αυτές οι δυνατότητες ενισχύουν τη λογοδοσία και τη διαφάνεια στη λήψη αποφάσεων, στοιχείο που συνάδει με την προώθηση της αποδοτικότητας των δημόσιων εκπαιδευτικών συστημάτων (European Commission, 2019).

Συνολικά, η τεχνητή νοημοσύνη προσφέρει στην εκπαίδευση πολλαπλές ευκαιρίες ανανέωσης και εξέλιξης. Από την εξατομικευμένη μάθηση και την έγκαιρη διάγνωση μαθησιακών αναγκών έως την υποστήριξη της διδασκαλίας και την ενίσχυση της ισότητας, η ΤΝ συνιστά έναν από τους πλέον υποσχόμενους μηχανισμούς μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού τοπίου. Ωστόσο, η πραγματική αξιοποίηση των δυνατοτήτων της εξαρτάται από την παιδαγωγική ενσωμάτωσή της και την ικανότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων να διασφαλίσουν ότι οι τεχνολογικές λύσεις υπηρετούν τις αξίες της ανθρωποκεντρικής μάθησης.

Κεφάλαιο 3 – Προκλήσεις και Ηθικά Ζητήματα της Τεχνητής Νοημοσύνης στην Εκπαίδευση

Παρά τις σημαντικές ευκαιρίες που προσφέρει, η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) στην εκπαίδευση συνοδεύεται από ένα πλήθος προκλήσεων, οι οποίες αφορούν τόσο τα τεχνικά και παιδαγωγικά ζητήματα όσο και τις ηθικές και κοινωνικές διαστάσεις της χρήσης της. Η βασική πρόκληση έγκειται στην ανάγκη ισορροπίας ανάμεσα στην τεχνολογική και την ανθρωποκεντρική διάσταση της μάθησης (Holmes & Tuomi, 2022). Η ΤΝ, αν και μπορεί να ενισχύσει τη διδασκαλία, ενέχει τον κίνδυνο να υποβαθμίσει την προσωπική σχέση εκπαιδευτικού–μαθητή και να μετατρέψει τη μάθηση σε διαδικασία που βασίζεται αποκλειστικά σε δεδομένα και αλγοριθμικές αποφάσεις (Selwyn, 2019).

Μία από τις πλέον συζητημένες προκλήσεις είναι η προστασία των προσωπικών δεδομένων και η διαχείριση της ιδιωτικότητας. Τα εκπαιδευτικά συστήματα ΤΝ βασίζονται στη συλλογή και ανάλυση μεγάλου όγκου δεδομένων σχετικά με τις επιδόσεις, τις προτιμήσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών. Αν και αυτά τα δεδομένα είναι απαραίτητα για την εξατομικευση της μάθησης, δημιουργούν σοβαρά ζητήματα ασφάλειας και διαφάνειας (Williamson & Eynon, 2020). Η UNESCO (2023) και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2019) επισημαίνουν ότι απαιτείται αυστηρή συμμόρφωση με τα πρότυπα προστασίας δεδομένων (όπως ο Γενικός Κανονισμός Προστασίας Δεδομένων – GDPR) και ανάπτυξη συστημάτων «επεξηγήσιμης νοημοσύνης» (explainable AI), ώστε να είναι κατανοητοί οι τρόποι με τους οποίους λαμβάνονται οι αλγοριθμικές αποφάσεις.

Ένα άλλο κρίσιμο ζήτημα αφορά την αλγοριθμική μεροληψία (algorithmic bias), η οποία μπορεί να οδηγήσει σε άνισες ευκαιρίες μάθησης ή αδικίες στην αξιολόγηση. Οι Baker και Hawn (2021) τονίζουν ότι τα μοντέλα μηχανικής μάθησης αναπαράγουν συχνά κοινωνικές προκαταλήψεις που υπάρχουν στα δεδομένα εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να ευνοούν ή να μειονεκτούν συγκεκριμένες ομάδες μαθητών. Για παράδειγμα, τα αυτόματα συστήματα αξιολόγησης μπορεί να εμφανίζουν διαφοροποιήσεις ανάλογα με το φύλο, τη γλώσσα ή το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των εκπαιδευομένων (Holmes et al., 2019). Η ανάπτυξη ηθικά ευαίσθητων αλγορίθμων, η διαφάνεια στις διαδικασίες και η συνεχής αξιολόγηση των συστημάτων είναι κρίσιμες προϋποθέσεις για τη διασφάλιση της δικαιοσύνης και της αξιοπιστίας τους.

Επιπλέον, η TN εγείρει ερωτήματα σχετικά με την ακαδημαϊκή ακεραιότητα και τη γνησιότητα της γνώσης. Η διάδοση των εργαλείων δημιουργικής τεχνητής νοημοσύνης, όπως το ChatGPT, έχει μεταβάλει ριζικά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και οι φοιτητές προσεγγίζουν τις εργασίες και την έρευνα (Kasneci et al., 2023). Αν και τα εργαλεία αυτά μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά, ενέχουν τον κίνδυνο παραποίησης της αυθεντικής μάθησης και ενίσχυσης φαινομένων λογοκλοπής. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα καλούνται, επομένως, να διαμορφώσουν νέα πλαίσια αξιολόγησης και πολιτικές ηθικής χρήσης της TN, που θα διασφαλίζουν την ακαδημαϊκή εντιμότητα χωρίς να απορρίπτουν τη δημιουργική αξιοποίηση της τεχνολογίας (Ifenthaler et al, 2023).

Μία ακόμη σημαντική πρόκληση αφορά την ανισότητα πρόσβασης στις τεχνολογίες TN. Παρότι η τεχνολογία θεωρητικά προσφέρει δυνατότητες ενίσχυσης της ισότητας, στην πράξη οι διαφορές σε υποδομές, τεχνολογικούς πόρους και δεξιότητες μεταξύ χωρών ή ακόμη και σχολικών μονάδων δημιουργούν ένα νέο είδος ψηφιακού χάσματος (OECD, 2023). Οι Selwyn & Jandrić (2020) αναφέρουν ότι χωρίς επαρκείς πολιτικές ψηφιακής ένταξης, η TN μπορεί να διευρύνει τις κοινωνικές ανισότητες αντί να τις μειώσει. Η ανάγκη για εκπαίδευση εκπαιδευτικών στις δεξιότητες ψηφιακής και ηθικής επάρκειας είναι επομένως θεμελιώδης, ώστε να αξιοποιούνται οι τεχνολογίες αυτές με υπευθυνότητα και επίγνωση των συνεπειών τους (Punie & Redecker, 2017).

Τέλος, προκύπτει η φιλοσοφική και παιδαγωγική πρόκληση σχετικά με τη θέση του ανθρώπου στη διαδικασία της μάθησης. Η TN δεν μπορεί να υποκαταστήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη, τη δημιουργικότητα και την ενσυναίσθηση που χαρακτηρίζουν τη διδακτική σχέση (Luckin, 2018). Οι Holmes και Tuomi (2022) υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση του μέλλοντος πρέπει να στηρίζεται σε ένα μοντέλο «συνεργασίας ανθρώπου και μηχανής» (human-AI collaboration), όπου η τεχνολογία ενισχύει αλλά δεν αντικαθιστά τον παιδαγωγικό ρόλο του διδάσκοντος. Η έμφαση στην ηθική, την υπευθυνότητα και την ανθρωποκεντρική χρήση της TN καθίσταται, επομένως, κεντρικό ζητούμενο για τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού οικοσυστήματος που υπηρέτεί τη γνώση και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Συνοψίζοντας, οι προκλήσεις που συνοδεύουν την ΤΝ στην εκπαίδευση δεν είναι αμιγώς τεχνολογικές αλλά βαθιά κοινωνικές, παιδαγωγικές και αξιακές. Η ανάπτυξη πλαισίων ηθικής διακυβέρνησης, η καλλιέργεια ψηφιακής παιδείας και η συνεχής αξιολόγηση των συστημάτων ΤΝ αποτελούν προϋποθέσεις για τη βιώσιμη και υπεύθυνη αξιοποίησή τους. Μόνο μέσω μιας ισορροπημένης προσέγγισης, όπου ο άνθρωπος παραμένει στο επίκεντρο, μπορεί η ΤΝ να υπηρετήσει πραγματικά τους σκοπούς της εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Η τεχνητή νοημοσύνη αναδεικνύεται σε έναν από τους πλέον καθοριστικούς παράγοντες μετασχηματισμού της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα. Η ανάλυση των προηγούμενων κεφαλαίων ανέδειξε ότι η ΤΝ δεν αποτελεί απλώς τεχνολογική καινοτομία, αλλά μια παιδαγωγική και κοινωνική μεταρρύθμιση, ικανή να αναδιαμορφώσει θεμελιωδώς τις σχέσεις γνώσης, διδασκαλίας και μάθησης. Οι ευκαιρίες που δημιουργεί είναι πολυδιάστατες: από την εξατομικευμένη και προσαρμοστική μάθηση, έως τη βελτίωση της αξιολόγησης, την ενίσχυση της ισότητας και την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Μέσα από εργαλεία ανάλυσης δεδομένων, προγνωστικά μοντέλα και έξυπνα συστήματα καθοδήγησης, η ΤΝ επιτρέπει τη μετάβαση σε ένα ευέλικτο και συμμετοχικό μοντέλο εκπαίδευσης, όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή τους πορεία (Luckin, 2018· Holmes & Tuomi, 2022).

Ωστόσο, η μελέτη ανέδειξε εξίσου έντονα και τις προκλήσεις που συνοδεύουν τη ραγδαία ενσωμάτωση της ΤΝ στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Τα ζητήματα προστασίας προσωπικών δεδομένων, αλγοριθμικής μεροληψίας, διαφάνειας και ακαδημαϊκής ακεραιότητας απαιτούν προσεκτική διαχείριση και θεσμική εποπτεία. Όπως υπογραμμίζουν οι Baker και Hawn (2021), τα συστήματα ΤΝ οφείλουν να λειτουργούν με βάση τις αρχές της δικαιοσύνης, της υπευθυνότητας και της επεξηγησιμότητας, ώστε να αποφεύγεται η αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η ανάπτυξη ηθικών πλαισίων διακυβέρνησης, όπως εκείνων που προτείνει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2019), αποτελεί προϋπόθεση για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της αποδοχής των συστημάτων αυτών.

Παράλληλα, το ψηφιακό χάσμα παραμένει κρίσιμη πρόκληση. Η άνιση πρόσβαση σε τεχνολογίες, υποδομές και ψηφιακές δεξιότητες κινδυνεύει να εντείνει κοινωνικούς διαχωρισμούς, παρά να τους μειώσει. Η OECD (2023) επισημαίνει ότι η βιώσιμη ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση προϋποθέτει επενδύσεις σε υποδομές, συνεχή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και πολιτικές ισότητας στην πρόσβαση. Χωρίς αυτές τις θεμελιώδεις προϋποθέσεις, η τεχνολογία ενδέχεται να παραμείνει προνόμιο λίγων και όχι εργαλείο ενδυνάμωσης των πολλών.

Ένα ακόμη βασικό συμπέρασμα αφορά τη μεταβολή του ρόλου του εκπαιδευτικού. Η ΤΝ δεν αντικαθιστά τον παιδαγωγό, αλλά αναδεικνύει την ανάγκη για έναν νέο τύπο επαγγελματία, ικανό να αξιοποιεί δεδομένα, να κατανοεί τις τεχνολογικές διεργασίες

και ταυτόχρονα να διατηρεί την ανθρώπινη διάσταση της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός του μέλλοντος οφείλει να συνδυάζει τεχνολογική επάρκεια, παιδαγωγική ευαισθησία και ηθική κρίση (Punie & Redecker, 2017). Μόνο έτσι μπορεί η ΤΝ να ενταχθεί οργανικά στη διδασκαλία και να υπηρετήσει τη μάθηση ως διαδικασία ανάπτυξης κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και κοινωνικής συνείδησης.

Τέλος, γίνεται σαφές ότι η ΤΝ στην εκπαίδευση δεν είναι ζήτημα τεχνολογίας αλλά πολιτικής και παιδαγωγικής επιλογής. Η υπεύθυνη χρήση της απαιτεί ολιστική προσέγγιση που θα λαμβάνει υπόψη την ηθική, την κοινωνική και την πολιτισμική διάσταση της γνώσης. Οι Holmes και Fadel (2019) επισημαίνουν ότι η επιτυχής αξιοποίηση της ΤΝ εξαρτάται όχι μόνο από την καινοτομία των εργαλείων, αλλά και από την ικανότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων να την εντάξουν με τρόπο που προάγει τη δημοκρατία, τη συμμετοχικότητα και την ανθρώπινη ανάπτυξη.

Συνοψίζοντας, η τεχνητή νοημοσύνη αποτελεί διπλό φαινόμενο: από τη μία πλευρά, ανοίγει νέους ορίζοντες στη μάθηση, τη διδασκαλία και τη διοίκηση της εκπαίδευσης· από την άλλη, προκαλεί επαναπροσδιορισμό των αξιών και των πρακτικών που διέπουν το εκπαιδευτικό έργο. Η μελλοντική πρόκληση δεν είναι να αποφευχθεί η ΤΝ, αλλά να διαμορφωθεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου η τεχνολογία υπηρετεί τον άνθρωπο και όχι το αντίστροφο. Ένα σχολείο που αξιοποιεί την ΤΝ με επίγνωση, ηθική και όραμα μπορεί να αποτελέσει το θεμέλιο μιας εκπαίδευσης πιο δίκαιης, συμπεριληπτικής και ουσιαστικά ανθρώπινης.

Βιβλιογραφία

- Baker, R. S., & Hawn, A. (2021). Algorithmic bias in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(4) DOI:[10.1007/s40593-021-00285-9](https://doi.org/10.1007/s40593-021-00285-9)
- Baker, R. S., & Inventado, P. S. (2014). Educational Data Mining and Learning Analytics. In *Learning Analytics* (pp. 61-75). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3305-7_4
- Bond, M., Marín, V. I., Dolch, C., Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, O. (2018). Digital transformation in German higher education: Student and teacher perceptions and usage of digital media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1–20. doi:[10.1186/s41239-018-0130-1](https://doi.org/10.1186/s41239-018-0130-1)
- European Commission. (2019). *Ethics guidelines for trustworthy AI*. Publications Office of the European Union.
- Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57(3). October 2022 DOI:[10.1111/ejed.12533](https://doi.org/10.1111/ejed.12533)

- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Ifenthaler, D., Schumacher, C., & Kuzilek, J. (2023). Investigating students' use of self-assessments in higher education using learning analytics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(1), 255–268. <https://doi.org/10.1111/jcal.12744>
- Ifenthaler, D. (2022). A systems perspective on data and analytics for distance education. *Distance Education*, 43(2), 333–341. <https://doi.org/10.1080/01587919.2022.2064828>
- Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, 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, 102274. doi:10.1016/j.lindif.2023.102274
- Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. UCL Press.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson. <https://static.googleusercontent.com/media/edu.google.com/en//pdfs/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>
- Nkambou, R., Mizoguchi, R., Bourdeau, J., (Eds.). (2010). *Advances in intelligent tutoring systems*. Studies in Computational Intelligence DOI:[10.1007/978-3-642-14363-2](https://doi.org/10.1007/978-3-642-14363-2)
- OECD (2023), *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>.
- Popenici, S. A. D., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 22. DOI: 10.1186/s41039-017-0062-8
- Punie, Y., editor(s), Redecker, C., *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017, ISBN 978-92-79-73718-3 (print), 978-92-79-73494-6 (pdf), doi:10.2760/178382 (print), 10.2760/159770 (online), JRC107466.

- Selwyn, N. (2019). Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education. Polity.
- Selwyn, N., & Jandrić, P. (2020). Postdigital Living in the Age of Covid-19: Unsettling What We See as Possible Postdigital Science and Education 2(1) DOI:[10.1007/s42438-020-00166-9](https://doi.org/10.1007/s42438-020-00166-9)
- Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education. *EDUCAUSE Review*, 46, 31-40.
- UNESCO. (2023). *AI and education: Guidance for policy-makers*. UNESCO Publishing.
- Voogt, J., Knezek, G., Cox, M., Knezek, D., & ten Brummelhuis, A. (2011). Under which conditions does ICT have a positive effect on teaching and learning? A call to action. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(5), 515–528. doi:10.1111/j.1365-2729.2011.00453.x
- Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223–235. DOI: 10.1080/17439884.2020.1798995
- 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, Article No. 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Καλλιεργώντας δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα μέσω διαδραστικών συστημάτων μάθησης στο μάθημα της προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής

Μαρία Ι. Μουσουλλή, Καθηγήτρια Ειδικής Φυσικής Αγωγής, Dr.

Περίληψη

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο δημιουργήθηκε και χρησιμοποιήθηκε σε μαθητές ειδικής αγωγής οι οποίοι φοιτούν στο ΕΕΕΕΚ Ηρακλείου Αττικής. Απευθύνεται σε μαθητές Α τάξης ΕΕΕΕΚ για το μάθημα της Ειδικής Φυσικής Αγωγής, πιο συγκεκριμένα στην εκμάθηση προσανατολισμού στο χώρο. Κύριος στόχος ήταν η πλευρική κίνηση, ενώ επιμέρους στόχοι αποτέλεσαν η γνωριμία τους σώματος μέσα από την κίνηση, η ανάπτυξη της ικανότητας συντονισμού, η κατανόηση εννοιών δεξί, αριστερό, μπροστά, πίσω. Οι μαθητές δούλεψαν ομαδοσυνεργατικά και ενεπλάκησαν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία συμμετέχοντας σε παιγνιώδεις δραστηριότητες είτε μέσω διαδραστικών είτε φυσικών παιχνιδιών. Αξιοποιήθηκαν διαδραστικά συστήματα όπως ο διαδραστικός πίνακας και τάμπλετ. Η διδασκαλία υλοποιήθηκε σε 2 διδακτικές ώρες και περιλάμβανε δραστηριότητες προθέρμανσης, παρουσίασης εννοιών, εξάσκησης στο διαδραστικό πίνακα αλλά και σε πραγματικό χώρο και στο τέλος ολοκληρώθηκε με αυτοαξιολόγηση των μαθητών αλλά και της καθηγήτριας για ανατροφοδότηση.

Λέξεις κλειδιά: Ειδική Φυσική Αγωγή, Βασικές Κινητικές Δεξιότητες, Προσανατολισμός, Διαδραστικά Συστήματα Μάθησης, ΤΠΕ

Cultivating 21st century skills through interactive learning systems in the adaptive-physical education classroom

Maria I. Mousouli, Adapted Physical Education Teacher, Dr.

Abstract

This educational scenario was created and used by special education students who attend the Heraklion Special Education School in Attica. It is aimed at first grade students at Special Education School for the Adaptive Physical Education lesson, more specifically in learning spatial orientation. The main goal was lateral movement, while the individual goals were to get to know the body through movement, develop coordination skills, and understand the concepts of right, left, front, back. The students worked in teams and were actively involved in the learning process through playful activities, either interactive or physical games. Interactive systems such as the interactive whiteboard and tablet were utilized. The teaching was implemented in 2 teaching hours and included warm-up activities, presentation of concepts, practice on the interactive whiteboard and in real space, and at the end it was completed with self-evaluation by the students and the teacher for feedback.

Key-Words: Special Physical Education, Basic Motor Skills, Orientation, Interactive Learning Systems, ICT

Εισαγωγή

Η χρήση των διαδραστικών συστημάτων στην εκπαίδευση συμβάλλει στην καλύτερη διαχείριση της τάξης, την εξοικονόμηση διδακτικού χρόνου, την αύξηση των κινήτρων συμμετοχής των μαθητών, καθώς επίσης και την αύξηση διαφορετικών μαθησιακών στυλ (Μενεκούνης, 2024). Ο διαδραστικός πίνακας μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε ως οθόνη προβολής (Aflalo et al., 2018) για την παρουσίαση πληροφοριών ή για παροχή ερεθισμάτων για διάλογο, είτε για την εφαρμογή μαθητοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων με διαβαθμισμένο βαθμό δυσκολίας και παιδαγωγική διάδραση (Beauchamp, 2004). Αν και υπάρχουν αρκετά μαθήματα τα οποία χρησιμοποιούν διαφοροποιημένη διδασκαλία υπάρχουν ελάχιστα που να προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες απαιτήσεις του αντικειμένου της φυσικής αγωγής, το οποίο απαιτεί προσαρμοσμένες κινητικές δραστηριότητες με απώτερο στόχο την κινητική ανάπτυξη και αλληλεπίδραση των μαθητών μέσω της κίνησης (Μενεκούνης, 2024). Στη Φυσική Αγωγή, η ενσωμάτωση τέτοιων τεχνολογιών, προωθεί τον κινητικό γραμματισμό και προσφέρει μια συνέχεια από το ψηφιακό στο πραγματικό παιχνίδι, κάτι που έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει την αντίληψη, την ισορροπία και τα κίνητρα των μαθητών (Müller & Gärtner, 2020).

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής καθοδηγούν εφαρμόζοντας κατάλληλη διδακτική τεχνική ακολουθώντας συγκεκριμένα πρωτόκολλα, έτσι ώστε τα παιδιά να συμμετέχουν σε δραστηριότητες προσαρμοσμένες στις δικές τους δυνατότητες. Η προσαρμογή μπορεί να αφορά την αλλαγή του βαθμού δυσκολίας, την εναλλαγή ασκήσεων κ. α. (Κοκαρύδας, 2010, Jette et al. 2005). Τέλος, η διαφοροποιημένη διδασκαλία καθώς και η άμεση ανατροφοδότηση που δύναται να παρέχεται τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τα διαδραστικά συστήματα, είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση της επίδοσης και την αποφυγή της ματαίωσης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008), ενώ τα ψηφιακά μέσα μπορούν συμβάλλουν στην κάλυψη των διαφορετικών μαθησιακών προφίλ των μαθητών (Μενεκούνης, 2024). Οι Βερναδάκης και οι συνεργάτες (2012) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η χρήση διαδραστικών συστημάτων όπως το Nintendo Wii αποτελεί αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση στην εκμάθηση δεξιοτήτων ισορροπίας, αποτελώντας χρήσιμο εργαλείο στην υπηρεσία των επαγγελματιών Φυσικής Αγωγής (Vernadakis, et al., 2012). Παράλληλα, σε μια άλλη έρευνα φάνηκε ότι η χρήση εργαλείων όπως το Kinect για Xbox360 σε συνδυασμό με την οργανωμένη παραδοσιακή φυσική αγωγή επιδρά θετικά στη βελτίωση και την εκμάθηση συγκεκριμένων βασικών κινητικών δεξιοτήτων παιδιών 5-7 ετών (Pappa, 2024).

Η παιγνιώδης μάθηση, ως προσέγγιση, εναρμονίζεται με τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών, βασίζεται στο παιχνίδι και τη διερεύνηση και ενισχύει τη συνεργασία (Τόλκα, 2025). Παράλληλα, η ομαδοσυνεργατική μάθηση, βασισμένη σε θεωρίες όπως αυτές των Piaget και Vygotsky, προωθεί την κοινωνική αλληλεπίδραση και την από κοινού επίλυση προβλημάτων, ενισχύοντας τις κοινωνικές δεξιότητες και την ενσώματη νόηση (Ματσαγγούρας, 2000).

Περιγραφή Εκπαιδευτικού Σεναρίου

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο αποσκοπεί στην ανάκληση προηγούμενων χωρικών εννοιών αλλά και στην εκμάθηση προσανατολισμού στο χώρο μέσω της χρήσης διαδραστικών συστημάτων αλλά και παιχνιδιών μέσα στο φυσικό χώρο. Το εκπαιδευτικό σενάριο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε για το μάθημα της Ειδικής Φυσικής Αγωγής, για μαθητές Α΄ τάξης, οι οποίοι φοιτούν σε ΕΕΕΕΚ. Οι μαθητές ήταν στο σύνολο 7, ηλικίας 13-14 ετών. Η διάρκεια του διδακτικού σεναρίου είναι 2 διδακτικές ώρες. Οι δραστηριότητες μέσω των οποίων οι μαθητές θα μάθουν να προσανατολίζονται στο χώρο και να αλλάζουν κατευθύνσεις έχουν ως στόχο την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών. Είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας, έτσι ώστε να μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές, προάγουν την συνεργασία, τον ομαδικό πνεύμα, την αλληλοβοήθεια και αλληλοϋποστήριξη. Ταυτόχρονα μέσα από το συγκεκριμένο μάθημα προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής καλλιεργούνται ορισμένες από τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα οι οποίες αφορούν τις δεξιότητες μάθησης (κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, συνεργασία, επικοινωνία), τις δεξιότητες αλφαριθμητισμού (ψηφιακός και τεχνολογικός αλφαριθμητισμός) καθώς επίσης και τις δεξιότητες ζωής (ευελιξία, πρωτοβουλία, κοινωνικές δεξιότητες).

Δομή Μαθήματος: Η κάθε διδακτική ενότητα είχε διάρκεια 45 λεπτά. Αναλυτικότερα, στην αρχή ξεκινούσε με το εισαγωγικό μέρος το οποίο περιελάμβανε την προθέρμανση και την ανάκληση των προηγούμενων αντικειμένων. Στην συνέχεια γίνονταν εισαγωγή από την καθηγήτρια ΦΑ για το αντικείμενο του μαθήματος, εξηγούνταν οι έννοιες αλλά και οι στόχοι του μαθήματος, ενώ ακολουθούσε η προβολή ενός βίντεο στο διαδραστικό πίνακα για καλύτερη αφομοίωση των εννοιών μέσω της οπτικοποίησης. Έπειτα ακολουθούσε το κυρίως μέρος όπου αναπτύσσονταν οι δραστηριότητες είτε στο διαδραστικό πίνακα, είτε στο φυσικό χώρο. Στη συνέχεια αφιερωνόταν λίγα λεπτά για να ανάκληση των διδαχθέντων αντικειμένων του μαθήματος καθώς επίσης και για επίλυση πιθανών αποριών και παροχή ανατροφοδότησης. Το μάθημα ολοκληρώνονταν με την αυτοαξιολόγηση του κάθε μαθητή αλλά και του εκπαιδευτικού με απώτερο στόχο τη βελτίωση τυχόν αδυναμιών.

Στόχοι εκπαιδευτικού Σεναρίου: Στόχοι του μαθήματος ήταν η συμμετοχή των μαθητών σε όλες τις δραστηριότητες του μαθήματος με προσαρμοσμένες ασκήσεις (σύμφωνα με τις δυνατότητες του κάθε μαθητή), προσαρμοσμένα παιχνίδια, προσαρμογή του υλικού, του χώρου, του περιβάλλοντος και του χρόνου με απώτερο στόχο την εμπέδωση των εννοιών μπροστά-πίσω, δεξιά-αριστερά και την εκμάθηση της πλευρικότητας και του προσανατολισμού στο χώρο. Παράλληλα, απώτερος στόχος μέσω των διαδραστικών δραστηριοτήτων είναι ο κινητικός συντονισμός και η ενεργή εμπλοκή όλων των μαθητών σε ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης που προωθεί την συνεργασία μέσω προσαρμοσμένων κινητικών δραστηριοτήτων σύμφωνα πάντα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Τα μαθησιακά αποτελέσματα περιλαμβάνουν την εξοικείωση των μαθητών με ΤΠΕ (διαδραστικός πίνακας, tablet), την κατανόηση των εννοιών μπροστά-πίσω, δεξιά-αριστερά, τη δυνατότητα διαχωρισμού της δεξιάς-αριστερής πλευράς του σώματος, την κίνηση σε διαφορετικές κατευθύνσεις στο χώρο, τον προσανατολισμό μέσα στο χώρο, την ικανότητα αντίδρασης στην αλλαγή κατεύθυνσης και τον συντονισμό των κινήσεων αμφίπλευρα. Η διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε

ήταν η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προωθώντας την καλλιέργεια κοινωνικών και ψυχικών αρετών όπως η συνεργασία, το ομαδικό πνεύμα, η αυτοπειθαρχία, η θέληση, η υπευθυνότητα, η υπομονή, η επιμονή, το θάρρος της ανάληψης πρωτοβουλιών και αποφάσεων, η καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων καθώς επίσης και η προσαρμοστικότητα σε ποικιλία δραστηριοτήτων.

Η Διδακτική ενότητα αφορούσε τη διδασκαλία του δεξι-αριστερού, την πλευρική κίνηση και τον προσανατολισμό στο χώρο και το σχέδιο μαθήματος ήταν προσαρμοσμένο από το πλάνο μαθήματος των Deschenes, C., Ebling, D., Sprague, J. (1994). Οι μαθητές του τμήματος είχαν διαγνωσθεί με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, αυτισμό, αναπτυξιακή καθυστέρηση, νοητική υστέρηση. Οι μαθητές δυσκολεύονταν σε έννοιες πλευρίωσης, προσανατολισμού στο χώρο, αντίληψης της απόστασης, συντονισμού κινήσεων, αδρής και λεπτής κινητικότητας. Σε προηγούμενα μαθήματα δουλεύτηκε η έννοια του χαμηλά, ψηλά, μέσα, έξω, εμπρός, πίσω, σωματογνωσία, δεξιά, αριστερά με δραστηριότητες με το σώμα τους αλλά και τη χρήση ΤΠΕ. Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί πως στόχος ήταν η συμμετοχή των μαθητών σε όλες τις δραστηριότητες του μαθήματος με προσαρμοσμένες ασκήσεις, προσαρμοσμένα παιχνίδια, προσαρμογή του υλικού, του χώρου, του περιβάλλοντος και του χρόνου με απώτερο στόχο την εμπέδωση των εννοιών δεξιά αριστερά και την εκμάθηση της πλευρικότητας και του προσανατολισμού στο χώρο.

Οι προσαρμογές αφορούσαν τη διδασκαλία η οποία πραγματοποιούνταν σε δομημένο περιβάλλον. Το μέρος της διδασκαλίας το οποίο περιελάμβανε προφορικές οδηγίες γίνονταν σε ήσυχο περιβάλλον με μειωμένα εξωτερικά ερεθίσματα, ακολουθούσε πάντα οπτική παρουσίαση/επίδειξη της δραστηριότητας και χρησιμοποιούνταν κιναισθητική καθοδήγηση όπου κρίνονταν απαραίτητο. Εξασφαλιζόνταν προσαρμογή του χώρου, των βοηθητικών μέσων, χρήση σημαδιών, καθώς επίσης και απομάκρυνση αντικειμένων τα οποία μπορούσαν να αποσπάσουν την προσοχή των μαθητών για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη διεξαγωγή του μαθήματος. Η περιγραφή της κάθε δραστηριότητας γίνονταν με σαφή και σύντομη περιγραφή, ενώ υπήρχε ενημέρωση για την έναρξη και λήξη του μαθήματος αλλά και της κάθε δραστηριότητας ξεχωριστά.

Ως προς το χρόνο γίνονταν εξατομίκευση του χρόνου για κάθε μαθητή και προσαρμογή αυτού στο ρυθμό του σε περίπτωση δυσκολίας ή κόπωσης. Παράλληλα παρέχονταν περισσότερος χρόνος για την εκτέλεση μιας δραστηριότητας όπου κρίνονταν απαραίτητο. Ως προς το επίπεδο δυσκολίας αυτό διαφοροποιούνταν παρέχοντας απλές οδηγίες, εναλλακτικό τρόπο εκτέλεσης της δραστηριότητας διαβαθμισμένης δυσκολίας σύμφωνα με τις δυνατότητες του κάθε μαθητή, χρησιμοποίηση βοηθητικών μέσων και παροχή περισσότερου χρόνου.

Ως προς την υποστήριξη παρέχονταν αύξηση της εξατομικευμένης υποστήριξης για κάθε μαθητή που το χρειάζονταν, ενίσχυση, παρακίνηση από την εκπαιδευτικό αλλά και από συνομήλικο ο οποίος είχε αναλάβει το ρόλο του βοηθού, ανάθεση ρόλου βοηθού όλων των μαθητών/τριών κυκλικά, χρησιμοποίηση ελκυστικών δραστηριοτήτων με γνώμονα πάντα τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Ως προς την συμμετοχή,

εξασφαλίζονταν η ενεργή συμμετοχή όλων στις δραστηριότητες καθ' όλη τη διάρκεια εκτέλεσης όταν οι συνθήκες το επέτρεπαν έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η μείωση του χρόνου αναμονής. Ως προς τη προσαρμογή του μεγέθους εφαρμόζονταν προσαρμογή του χρόνου διδασκαλίας, ολοκλήρωσης της κάθε δραστηριότητας και της αξιολόγησης, εξατομίκευση του χρόνου και η χρήση διαφορετικού ρυθμού ανά μαθητή ανάλογα με τις ανάγκες και το επίπεδο. Ως προς τους εναλλακτικούς τρόπους όταν υπήρχε δυσκολία προσανατολισμού προς κάποια κατεύθυνσης ανακαλούνταν και αναγνωρίζονταν πρώτα το δεξί ή αριστερό χέρι. Επιπρόσθετα, παρέχονταν διαφοροποιημένες οδηγίες και προσαρμοσμένο υλικό για την επίτευξη των στόχων από όλους του μαθητές εξατομικευμένα καθώς επίσης εξατομίκευση του χρόνου και του ρυθμού.

Χρήση ΤΠΕ κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος: Κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος χρησιμοποιήθηκαν ο διαδραστικός πίνακας και *tamplets*. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με τη χρήση διαφόρων εφαρμογών όπως Kahoot, wordwall.

Τεχνικές Διδασκαλίας: Κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του πολύπλευρου ερεθισμού (cross-multisensory). Στους μαθητές με αυτισμό κύριο ρόλο παίζει το δομημένο περιβάλλον. Περιορίστηκαν τα εξωτερικά ερεθίσματα έτσι ώστε να μην αποσπάται η προσοχή των μαθητών. Δίνονταν σαφής περιγραφή προφορική και οπτικοποιημένη του αντικειμένου διδασκαλίας. Η εφαρμογή των κατάλληλων προσαρμογών είναι απαραίτητη για την επίτευξη των στόχων της ΠΦΑ για παιδιά με αυτισμό. Οι προσαρμογές αυτές εστιάζουν στη δημιουργία ρουτίνας π.χ προσέλευση στο γυμναστήριο από την ίδια διαδρομή, στον περιορισμό εξωτερικών ερεθισμάτων που αποσπούν την προσοχή, χρησιμοποίηση έντονων χρωμάτων στο υλικό των δραστηριοτήτων, σε μικρές σε διάρκεια δραστηριότητες και ενδιάμεσα διαλλείματα για ξεκούραση, στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών με δραστηριότητες που κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους και διατηρείται η προσοχή τους, στην ενημέρωση για την λήξη μιας δραστηριότητας και την έναρξη της επόμενης, στην συνεχόμενη από κοντά επιτήρηση των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος μέσω οπτικής επαφής, στην επίδειξη της δραστηριότητας από την καθηγήτρια και απτική καθοδήγηση του/της μαθητή/τριας όταν δέχεται την σωματική επαφή για την εκμάθηση νέων κινητικών δεξιοτήτων, στην έμφαση στην ομαδική εργασία μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων. Επίσης, εφαρμόστηκε η απλοποίηση λεκτικών οδηγιών, ερωτήσεων και κανονισμών, δόθηκε έμφαση στις βασικές και ουσιαστικές πληροφορίες του μαθήματος, χρησιμοποιήθηκαν μικρά και συγκεκριμένα βήματα (Task analysis), από το απλό στο σύνθετο, από το εύκολο στο δύσκολο, η κιναισθητική καθοδήγηση, η χρησιμοποίηση Video με ηχητικές πληροφορίες και εικόνες, η πολυαισθητηριακή προσέγγιση και οπτικοποίηση οδηγιών, τα παιχνίδια ρόλων, η δυνατότητα εναλλαγής σε άλλη δραστηριότητα η ανάθεση ρόλων (μαθητές-βοηθοί διδασκαλίας). Πολύ σημαντικό κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας αποτέλεσε η σύνοψη στο τέλος με λεκτική ανατροφοδότηση (ερωτήσεις ως προς τη διαδικασία, ως προς το αποτέλεσμα, έπαινος) η «προσέγγιση σε 3 βήματα». Αναλυτικότερα την 1η φορά παρέχονταν πλήρη υποστήριξη (εάν χρειάζονταν), την 2η φορά μείωση της φυσικής υποστήριξης και την 3η φορά ο μαθητής εκτελούσε τη δραστηριότητα

ανεξάρτητος. Επίσης μείζονος σημασίας ήταν η επιλογή δραστηριοτήτων οι οποίες προάγουν περισσότερο την συμμετοχή και λιγότερο την απόδοση. Προτιμήθηκαν παιγνιώδεις δραστηριότητες με έμφαση στη διασκέδαση και την ψυχαγωγία των μαθητών, το νέο διδαχθέν αντικείμενο βασίζονταν σε κατεκτημένες δεξιότητες και πάντα υπήρχε ποικιλία στις δραστηριότητες έτσι ώστε να διατηρείται η προσοχή των μαθητών (Κοκαρύδας, 2004, 2010)

Αξιολόγηση: Σε συνέχεια της ολοκλήρωσης της διδασκαλίας ακολούθησε αξιολόγηση και συλλογή δεδομένων για το portfolio. Η αξιολόγηση έγινε με διακριτικό τρόπο έτσι ώστε τα παιδιά να μην νιώσουν άγχος κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων. Η καθηγήτρια δημιούργησε ευχάριστη ατμόσφαιρα και έδινε την εντύπωση στα παιδιά ότι εκτελούν τη δραστηριότητα σαν παιχνίδι, όσο καλύτερα μπορούν για να βελτιωθούν και να μπορούν να μεταφέρουν τη γνώση στην κοινωνική τους ζωή. Η αξιολόγηση ως προς το γνωστικό αντικείμενο περιελάμβανε την κατανόηση της δεξιάς και αριστερής πλευράς του σώματος, την κατεύθυνση στο χώρο δεξιά και αριστερά αντίστοιχα, την προφορική και περιγραφική αξιολόγηση των εννοιών δεξί/αριστερό και την αξιολόγηση με ερωτηματολόγιο (Kahoot). Η αξιολόγηση ως προς τη μαθησιακή διαδικασία περιλάμβανε την ομαδοσυνεργατική εργασία των μαθητών, την ενεργή εμπλοκή όλων των μαθητών κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος καθώς επίσης και την παροχή αλληλοβοήθειας. Κύρια σημεία προσοχής ήταν παράγοντες προσωπικότητας του μαθητή (προσπάθεια, επιμονή) καθώς επίσης και η κοινωνική συμπεριφορά (ευγένεια, συνεργασία) (Χατζόπουλος, 2012).

Συμπεράσματα

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο επιχειρεί να προσφέρει μια καινοτόμο προσέγγιση στη διδασκαλία της προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής, χρησιμοποιώντας ευχάριστο περιβάλλον μάθησης μέσω της χρήσης διαδραστικών συστημάτων μάθησης. Η εφαρμογή της τεχνικής μίμησης «κάνε ότι κάνω» εμπλέκει τους μαθητές ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία με τρόπο ευχάριστο και διασκεδαστικό ενσωματώνοντας τη χρήση της ψηφιακής εξάσκησης δεξιοτήτων.

Σε σχέση με δυνατές επεκτάσεις του παρόντος εκπαιδευτικού σεναρίου, προτείνεται η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων που ενισχύουν τη δημιουργικότητα και τη διαθεματική προσέγγιση. Οι μαθητές μπορούν να συνεργαστούν σε ομάδες και να αναλάβουν τη δημιουργία μιας σύντομης ιστορίας ή ενός παραμυθιού, όπου οι κεντρικοί ήρωες θα πρέπει να αξιοποιήσουν το προσανατολισμό στο χώρο και τις αλλαγές κατευθύνσεων για την εξερεύνηση ενός δάσους ή των εύρεση ενός κρυμμένου θησαυρού με παιχνίδια προσανατολισμού (orienteering). Με τα παραπάνω σενάρια μπορεί να καλλιεργηθεί η φαντασία, η συνεργασία των μαθητών και να ενταχθούν βήμα-βήμα στο μιμητικό παιχνίδι, δεξιότητα που χρειάζεται προσπάθεια να καλλιεργηθεί σε παιδιά τα οποία βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Γενικότερα, προτείνεται η χρήση καινοτόμων προσεγγίσεων, τόσο από παιδαγωγικής όσο και από τεχνολογικής πλευράς, ώστε τα παιδιά με κινητικές δυσκολίες να βελτιώσουν μέσα από διαδραστικά παιχνίδια την κινητικότητά τους, να καλλιεργήσουν δεξιότητες μέσω βιωματικών εμπειριών, ώστε η σχολική

του συμπεριφορά και επίδοση να φτάσει στα προβλεπόμενα επίπεδα σύμφωνα με τις νοητικές τους δυνατότητες (Jette et al., 2005). Επιπρόσθετα, το σενάριο προωθεί και τις διαθεματικές προσεγγίσεις, διότι μπορεί να συνδυαστεί με άλλα μαθήματα όπως αυτά τα πληροφορικής και της γεωγραφίας.

Εν κατά κλειδί το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο εξασφάλισε την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών του τμήματος. Σημειώθηκε αυξημένο ενδιαφέρον για τις ομαδικές δραστηριότητες, όταν καλούνταν να αποφασίσουν μαζί για την κατεύθυνση που έπρεπε να επιλέξουν για να κατευθυνθούν ανάλογα. Η χρήση του διαδραστικού πίνακα λειτούργησε παρακινητικά και παρείχε ανατροφοδότηση, ενώ ταυτόχρονα αύξησε το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Σε περίπτωση δυσκολίας οι μαθητές συνεργάζονταν και αλληλοβοηθούνταν. Πολύ σημαντικό ήταν ο έλεγχος της παρορμητικής συμπεριφοράς.

Βιβλιογραφία

- Aflalo, E., Zana, L., & Huri, T. (2018). The interactive whiteboard in primary school science and interaction. *Interactive Learning Environments*, 26(4), 525-538. DOI: 10.1080/10494820.2017.1367695
- Beauchamp, G. (2004). Teacher's use of the interactive whiteboard in primary schools: Towards an effective transition framework. *Technology, Pedagogy and Education*, 13(3), 327-348.
- Deschenes, C., Ebling, D., & Sprague, J. (1994). *Adapting curriculum and instruction in inclusive classrooms: A teacher's desk reference*. Bloomington, IN: Institute for the Study of Developmental Disabilities.
- Jette, D. U., Latham, N. K., Smout, R. J., Gassaway, J., Slavin, M. D. & Horn, S. D. (2005). Physical therapy interventions for patients with stroke in patients rehabilitation facilities. *Journal of the American Physical Therapy Association*, Volume 85, Number 3, 238-248.
- Κοκαρίδας, Δ. (2010). *Άσκηση και αναπηρία. Εξατομίκευσή, Προσαρμογές και προοπτικές ένταξης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Κοκαρίδας, Δ. (2004). *Φυσική Αγωγή για μαθητές με ειδικές ανάγκες σε κανονικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους»* Δήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: "Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές", Θεσσαλονίκη ιστοσελίδα του Παρτηρήματος Μακεδονίας της Π.Ε.Ε. <http://www.geocities.com/pee2000mac>

- Μενεκούνης, Ι. (2004). *Σχεδίαση και ανάπτυξη ψηφιακού μαθήματος για την ανάπτυξη ικανοτήτων διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Μεταπτυχιακή Διατριβή http://dx.doi.org/10.26267/unipi_dione/4409
- Χατζόπουλος, Δ. (2012). *Διδακτική της φυσικής αγωγής. Για ένα μάθημα με συναίσθημα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Müller, L., & Gärtner, B. (2020). Digital games in physical education: A review on the effects on motor competence and physical activity. *International Journal of Physical Education, Fitness and Sports*, 9(1), 1-10.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.
- Pappa, P. (2024). The impact of teaching with Kinect for Xbox360 (KXb360) and the organized traditional Physical Education approach on learning fundamental movement skills of children between 5 and 7 years of age (Master thesis) <https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/19950>
- Τόλκα, Ε. (2025). *Πρόταση αναθεώρησης του νέου προγράμματος σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης (2022) για τη διευκόλυνση της διδασκαλίας μαθητών με ενδείξεις ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών σε κοινό πλαίσιο με μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες /αναπηρίες*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διπλωματική Εργασία. <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/33127>
- Vernadakis, N., Gioftsidou, A., Antoniou, P., Ioannidis, D., & Giannousi, M. (2012). The impact of Nintendo Wii to physical education students' balance compared to the traditional approaches. *Computers & Education*, 59(2), 196-205.

Ενεργός Πολίτης ή Ενεργώ ως Πολίτης; Μία πρόταση αναπλαισίωσης της διδασκαλίας στην ενεργό πολιτειότητα στο Γενικό Λύκειο με βιωματικές τεχνικές

Γρηγορίτσα Δ. Πολυζώη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

Περίληψη

Η έννοια του “ενεργού πολίτη” είναι γνωστή στους μαθητές/τριες του Γενικού Λυκείου από πολλά μαθησιακά αντικείμενα. Η διδασκαλία της όμως παραμένει θεωρητική και αφηρημένη, χωρίς σύνδεση με την πραγματική ζωή. Η πρόταση διδασκαλίας που θα παρουσιάσω στο παρόν άρθρο στοχεύει να γεφυρώσει αυτό το κενό, ενσωματώνοντας δραστηριότητες που προάγουν τόσο τη θεωρητική κατανόηση της έννοιας όσο και τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών σε θέματα ενεργού πολιτειότητας. Ως καλή πρακτική ενισχύει τη διερευνητική και συνεργατική μάθηση και στοχεύει στην ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών/τριών ως ενεργών πολιτών.

Λέξεις-Κλειδιά: ενεργός πολίτης, πολιτειότητα, διδακτική πρόταση, καλή πρακτική, διερευνητική μέθοδος

Active Citizen or Acting as a Citizen? Rethinking the Teaching of Active Citizenship through Experiential Learning in the Greek General Lyceum

Abstract

The concept of the "active citizen" is familiar to General High School students through various subjects. However, its teaching remains theoretical and abstract, lacking connection to real life. The teaching proposal presented in this article aims to bridge this gap by incorporating activities that promote both the theoretical understanding of the concept and the experiential engagement of students in issues of active citizenship. As a best practice, it enhances inquiry-based and cooperative learning, while aiming to cultivate positive attitudes and behaviors among students as active citizens.

Key-words: active citizen, citizenship, teaching proposal, best practice, inquiry-based method

Εισαγωγή

Με την διάζευξη στον τίτλο του άρθρου επιθυμούμε να αναδείξουμε την εξής διαφορά. Η έννοια «ενεργός πολίτης» αναφέρεται σε ένα άτομο που συμμετέχει ενεργά στην κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική ζωή της κοινότητας του. Η φράση «ενεργώ ως πολίτης», από την άλλη, εστιάζει στη δράση ενός ατόμου με βάση τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από την πολιτειότητα, υπογραμμίζοντας την έν-

νοια της συνειδητής και υπεύθυνης συμμετοχής στις κοινωνικές, πολιτιστικές και πολιτικές διαδικασίες.

Στο παρόν άρθρο, αφού αναφερθώ στην πρώτη ενότητα στη διδασκαλία της έννοιας του πολίτη μέσα από το περιεχόμενο των μαθημάτων γενικής παιδείας της Α', Β' και Γ' του Γενικού Λυκείου και με συγκεκριμένες αναφορές στα σχολικά εγχειρίδια, θα προσπαθήσω στη συνέχεια να φωτίσω τα ελλείμματα που παρουσιάζει η διδασκαλία στο επίπεδο της τυπικής μάθησης. Στην τρίτη ενότητα θα παρουσιάσω μια διδακτική πρόταση με βιωματικές τεχνικές, ως καλή πρακτική. Τέλος θα ολοκληρώσω το άρθρο με παρατηρήσεις και συμπεράσματα για την εκπαίδευση στην πολιτειότητα ως βασικής προτεραιότητας ενός σύγχρονου και δημοκρατικού σχολείου.

Η διδασκαλία της έννοιας του “πολίτη” μέσα από το περιεχόμενο των μαθημάτων Γενικής Παιδείας στο Γενικό Λύκειο

Αρχαία Ελληνικά

Τάξη Β' Λυκείου: Στο σχολικό εγχειρίδιο Θουκυδίδη “Περικλέους Επιτάφιος” διδασκονται οι μαθητές/τριες την παράγραφο 40 (2017, σελ. 229), στην οποία παρουσιάζεται και υπογραμμίζεται ότι οι πολίτες της αρχαίας Αθήνας φροντίζουν τόσο για τα προσωπικά όσο και για τα ζητήματα της πόλης, με επαρκή γνώση των πολιτικών θεμάτων παράλληλα με τις ατομικές τους ασχολίες. Η δε λήψη αποφάσεων στην Αθήνα βασίζεται σε συζήτηση και ορθή σκέψη, καθώς, όπως αναγράφεται, η ενημέρωση μέσω του λόγου δεν βλάπτει την πράξη, αλλά αντίθετα την προετοιμάζει σωστά. Στο ίδιο κεφάλαιο υπάρχει η εμβληματική φράση “μόνοι γάρ τόν τε μηδὲν τῶνδε μετέχοντα οὐκ ἀπράγμονα, ἀλλ' ἀχρεῖον νομίζομεν”, (μτφ. Εἴμαστε- ενν. οι Αθηναίοι- οι μόνοι που όποιον δε συμμετέχει καθόλου σ' αὐτὰ -ενν.στα πολιτικά πράγματα- δεν τον θεωρούμε φιλήσυχο πολίτη αλλά άχρηστο).

Ιστορία

Τάξη Α' Λυκείου: Στο σχολικό εγχειρίδιο “Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου”, στο κεφάλαιο II. “Οι Αρχαίοι Έλληνες” και στην ενότητα 2.2 “Αρχαϊκή εποχή (750-480 π.Χ.)” (2024, σελ. 84-85) γίνεται αναλυτική αναφορά στο περιεχόμενο των εννοιών πόλις-κράτος, πολίτης πολίτευμα

Το κείμενο για τη γένεση και τη σημασία της ελληνικής πόλης-κράτους δείχνει στους μαθητές/τριες πως ο θεσμός της πόλης-κράτους αποτέλεσε μια καινοτόμο μορφή οργάνωσης της κοινωνίας, καθώς ο πολίτης της αρχαίας πόλης-κράτους δεν ήταν απλώς μέλος μιας κοινότητας, αλλά ενεργός συμμετέχων στις κοινές υποθέσεις.

Πολιτική Παιδεία

Τάξη Α' Λυκείου: Στο σχολικό εγχειρίδιο “ Πολιτική Παιδεία”, το κεφάλαιο 7.1 (2024, σελ. 82-83) έχει ως θεματική την έννοια του ενεργού πολίτη στην σύγχρονη κοινωνία.

Και, ορίζεται ως “ενεργός”, εκείνος ο πολίτης που δεν περιορίζεται στην ενημέρωση, αλλά συμμετέχει ουσιαστικά στη δημόσια ζωή σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο αποσκοπώντας με τη δράση του στη βελτίωση της κοινωνίας, ο πολίτης που σκέφτεται με ευθύνη ως να εκπροσωπεί όλους τους πολίτες και να πρόκειται να κυβερνήσει. Αναφέρεται επίσης ότι, ιδιαίτερα στη σημερινή κοινωνία, στην οποία η πολιτική απάθεια και η αποχή από τα κοινά είναι διαδεδομένα φαινόμενα, η καλλιέργεια βασικών κοινωνικών και πολιτικών αξιών στην εκπαίδευση είναι επιτακτική ανάγκη.

Φιλοσοφία

Τάξη Β' Λυκείου: στο κεφάλαιο 7: Ορίζοντας το Δίκαιο, στην ενότητα 3 με τίτλο “Δημοκρατικές αξίες στη θεωρία και στην πράξη” (2014, σελ.181-184), το κείμενο σχετίζεται άμεσα με την έννοια του ενεργού πολίτη, καθώς θίγει ζητήματα πολιτικής φιλοσοφίας, ανθρωπίνων δικαιωμάτων και παγκόσμιας δικαιοσύνης. Σ’ αυτό το πλαίσιο προβληματισμού το κείμενο υποδηλώνει τον ρόλο του σύγχρονου ενεργού πολίτη, ως ατόμου που δεν περιορίζεται στην εθνική του κοινότητα αλλά δρα υπεύθυνα σε παγκόσμιο επίπεδο, προωθώντας την αλληλεγγύη, την κοινωνική δικαιοσύνη και τη διατήρηση των δημοκρατικών αξιών.

Νεοελληνική Γλώσσα

Τάξη Γ' Λυκείου: Στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας, σύμφωνα με τις οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος η οργάνωση της διδασκαλίας στηρίζεται σε κείμενα που αντλούνται από πέντε (5) θεματικούς άξονες· δύο από τους οποίους, όπως ορίζονται στο Π.Σ., είναι το “Ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον σε τοπικό, περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο” και “Ταυτότητες (κοινωνικές, εθνικές, πολιτισμικές)”. Στο πλαίσιο αυτό αναλύονται από τους μαθητές/τριες κείμενα με σκοπό την κατανόηση του νοήματος αλλά και την παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου που η θεματική τους είναι σχετική με τα ανθρώπινα δικαιώματα, την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων, τη δημοκρατία, τα στερεότυπα, τον αποκλεισμό και την ανισότητα, τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, θέματα δηλαδή που, στον πυρήνα τους, τοποθετούν τον άνθρωπο-ενεργό πολίτη, υπό την έννοια του ανθρώπου που έχει αναπτυγμένη πολιτική συνείδηση και μπορεί να αντιληφθεί τις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής, δεν παραμένει απλός θεατής, αλλά αναλαμβάνει τον ρόλο του στη δημόσια ζωή και συμβάλλει στην ενδυνάμωση της δημοκρατίας.

.Κρίσιμα ερωτήματα για τη διδασκαλία της έννοιας του “ενεργού πολίτη” στο Γενικό Λύκειο-Ελλείμματα και προβληματισμοί

Είναι σαφές από όσα προηγήθηκαν στην προηγούμενη ενότητα ότι στο Γενικό Λύκειο το κρίσιμο ερώτημα δεν είναι αν οι μαθητές/μαθήτριες διδάσκονται την έννοια του πολίτη αλλά με ποια μέθοδο και με ποια στοχοθεσία γίνεται η διδασκαλία. Η προσέγγιση της αφηρημένης αυτής έννοιας, όπως έγινε φανερό, ενσωματώνεται μέσα

στην ύλη των μαθημάτων, δηλαδή εντάσσεται στους γνωστικούς στόχους του κάθε μαθήματος. Είτε δηλαδή σκοπεύει στην αρχαιογνωσία, είτε στην πρόσληψη της ιστορικής διάστασης της έννοιας, είτε εντάσσεται στην εξοικείωση με βασικές έννοιες της πολιτικής, θεωρώντας ότι η πολιτική αποτελεί έναν τομέα που αφορά άμεσα τον πολίτη, είτε σχετίζεται με την προβληματική του σύγχρονου πολιτικού φιλοσοφικού στοχασμού είτε συμβάλλει στις μαθησιακές διαδικασίες ανάλυσης και κατανόησης κειμένων στο πλαίσιο της γλωσσικής εκπαίδευσης.

Υπό αυτό το πρίσμα, η διδασκαλία αποβλέπει στην παθητική αφομοίωση ενός συσσωρευμένου γνωστικού υλικού είτε ως απομνημόνευση, δηλαδή ως αντιγραφική μνημονική συγκράτηση, είτε ως γραφή κειμένων για εξετάσεις, ενδοσχολικές ή πανελλαδικές, πάλι με στοιχεία στείρας αντιγραφικής παράθεσης στο πλαίσιο ενός κενού λόγου.

Αυτή η προσέγγιση του ενεργού πολίτη όντας, εκτός από θεωρητική, και αυτοαναφορική, δεν ενισχύει τον προβληματισμό των μαθητευόμενων/ουσών πάνω σε επίκαιρα προβλήματα ενεργού πολιτειότητας, αλλά μάλλον συντείνει ώστε η μύηση στην ενεργό πολιτειότητα να γίνεται μια ανιαρή διαδικασία, αποστεωμένη από κάθε διερευνητικό στοιχείο. Επιπλέον μόνο με την μελέτη της έννοιας μέσα στην ταξινόμια των μαθημάτων, οι μαθητές/τριες δεν είναι σε θέση να αναπτύξουν μερικές πολύ χρήσιμες ικανότητες όπως

- να λύνουν προβλήματα δρώντας ως ενεργοί πολίτες
- να αναλύουν κριτικά και να ξεδιαλύνουν τα χαρακτηριστικά του ενεργού πολίτη με λόγο συγκροτημένο
- να συμβάλλουν στη διαδικασία βελτίωσης και αλλαγής της συλλογικής ανθρώπινης ζωής συνειδητά, με τη στάση τους στα διαδραματιζόμενα σε τοπικό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.

Αναπλαισιώνοντας τη διδασκαλία: Μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση

Ταυτότητα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας

Η δραστηριότητα εφαρμόστηκε στη Νεοελληνική Γλώσσα της Γ' Λυκείου (Θεματική: Δημοκρατία-Ενεργός πολίτης) το σχολικό έτος 2023-24 σε 16 μαθητές /τριες στο σχολείο που υπηρετώ (5ο ΓΕ.Λ. Αιγάλεω). Η ροή της διδασκαλίας οργανώθηκε σε 4 φάσεις σε δύο διδακτικές ώρες. Στηρίχθηκε στον οδηγό δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού προγράμματος "Ενεργώ ως πολίτης" του Ιδρύματος Λαμπράκη και συγκεκριμένα στην ενότητα με τον τίτλο: "Ενεργός πολίτης;" (2021, σελ.62-66)

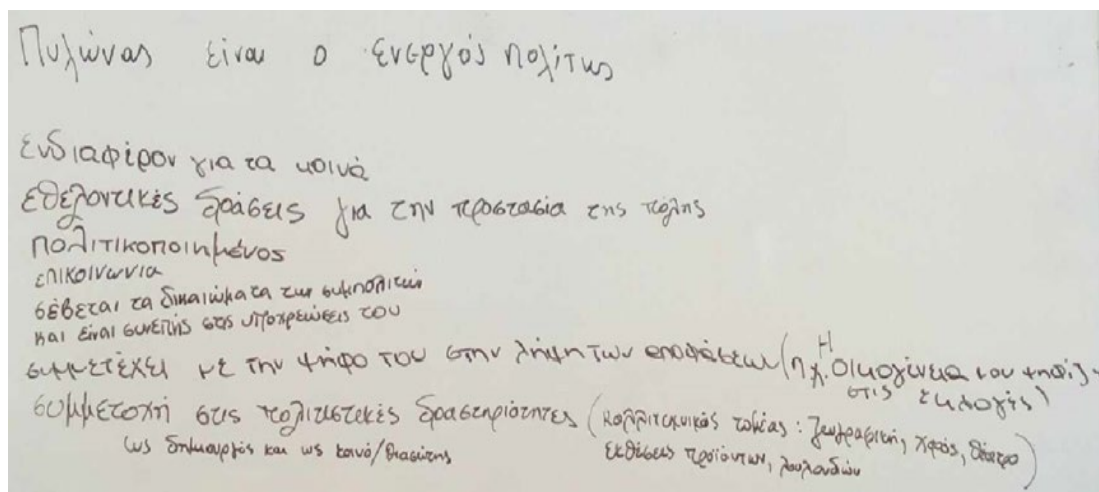
1η φάση: Διερεύνηση των χαρακτηριστικών του "ενεργού πολίτη"

Απευθύνομαι στους μαθητές/μαθήτριες και ρωτώ τι σημαίνει γι' αυτούς/αυτές ο όρος «ενεργός πολίτης» και οι ίδιοι οι μαθητές/τριες καλούνται να καταγράψουν στον πί-

νακα τις ιδέες τους (Καταιγισμός ιδεών για τα χαρακτηριστικά του ενεργού πολίτη). Από τη διαδικασία αυτή αναμένω να προκύψουν πιθανότατα φράσεις όπως:

- Ενδιαφέρεται για τα κοινά
- Είναι υπεύθυνος απέναντι στον εαυτό του και τις υποχρεώσεις του
- Φροντίζει να ενημερώνεται συνεχώς
- Λέει τη γνώμη του
- Προστατεύει το περιβάλλον
- Γνωρίζει τα δικαιώματα του
- Παίρνει πρωτοβουλίες και προτείνει λύσεις για διάφορα προβλήματα
- Σέβεται τη διαφορετικότητα
- Διεκδικεί το δίκαιο με επιμονή και κάθε νόμιμο τρόπο
- Είναι ευαίσθητος απέναντι στους κοινωνικά αδύναμους

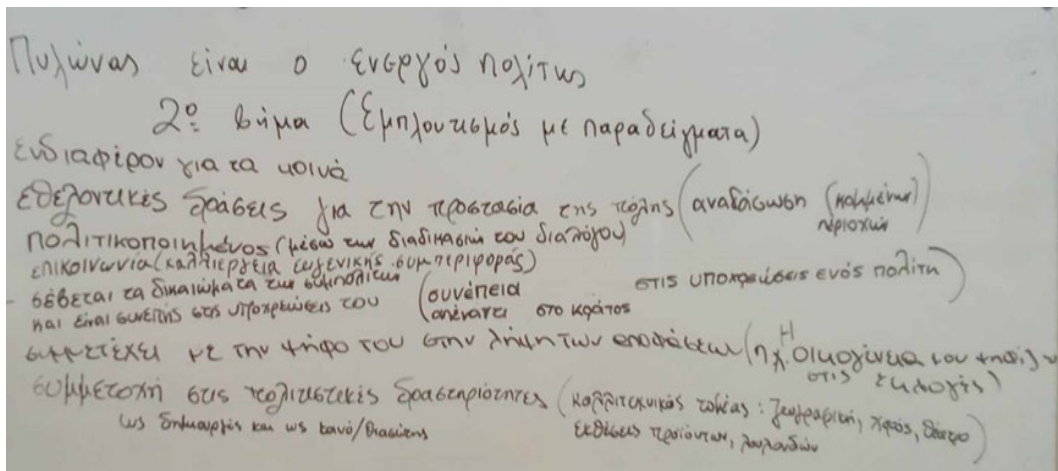
Στην εικ. 1 του παραρτήματος φαίνονται οι απαντήσεις των μαθητών/τριών



Εικ 1. "Τι σημαίνει για εσάς "ενεργός πολίτης"; Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών

2η φάση: Ενεργός πολίτης στη θεωρία και την πράξη ": Παραδείγματα που τεκμηριώνουν τα χαρακτηριστικά του ενεργού πολίτη.

Οι μαθητές/τριες καλούνται, με βάση τις συγκεντρωμένες φράσεις για τα χαρακτηριστικά του ενεργού πολίτη που οι ίδιοι/ίδιες έγραψαν, να αναφερθούν σε παραδείγματα, κατά το δυνατόν πραγματικά, που θα τεκμηριώνουν τις φράσεις αυτές. Τα παραδείγματα μπορούν να αντληθούν από την προσωπική ζωή των μαθητών, από τη ζωή του σχολείου και της κοινότητας, από την επικαιρότητα, αλλά και από την ιστορία. .



Εικ 2. Εμπλουτισμός με παραδείγματα για κάθε χαρακτηριστικό του ενεργού πολίτη.

3η φάση: “Μπαίνουμε στη θέση του ενεργού πολίτη!” Μελέτη περίπτωσης με σενάρια για τον ενεργό πολίτη

Τα παιδιά χωρίζονται σε 4 ομάδες και τους μοιράζω ανά ομάδα ένα σενάριο. Το σενάριο περιέχει την περιγραφή μιας κατάστασης, στην οποία τα παιδιά καλούνται να πουν τι θα έκαναν. Στο τέλος κάθε ιστορίας η κάθε ομάδα πρέπει να συμπληρώσει τη φράση «Θα μπορούσα να ...» με όσους τρόπους θέλει.

Τα σενάρια που δόθηκαν

1. Είσαι μαθητής/τρια στο σχολείο αυτό και τον τελευταίο καιρό αντιλαμβάνεσαι ότι οι κάτοικοι της διπλανής πολυκατοικίας, επειδή ο κάδος σκουπιδιών που τους αντιστοιχεί έχει μεταφερθεί αρκετά πιο μακριά από την πολυκατοικία, μεταφέρουν τα απορρίμμάτα τους στον κάδο σκουπιδιών του σχολείου, με αποτέλεσμα αυτός να είναι καθημερινά γεμάτος και να μην μπορεί να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του σχολείου. Το είπες στον διευθυντή, αλλά μέχρι στιγμής δεν έχει γίνει τίποτα. Θα μπορούσες να κάνεις κάτι; Θα μπορούσα....

2. Με το τελευταίο προσφυγικό κύμα, αρκετές οικογένειες έστειλαν τα παιδιά τους στο σχολείο. Ένα κορίτσι ήρθε στο λύκειό σας. Είσαι μαθητής/τρια και αντιλαμβάνεσαι ότι καμιά από τις ομάδες που έχουν οι μαθητές στα εργαστηριακά μαθήματα δεν θέλει να την κάνει μέλος της. Οι μαθητές/τριες ψιθυρίζουν μεταξύ τους ότι η μαθήτρια μυρίζει κάπως παράξενα, κι ότι δεν μιλάει ούτε γελάει. Θα μπορούσες να κάνεις κάτι; Θα μπορούσα....

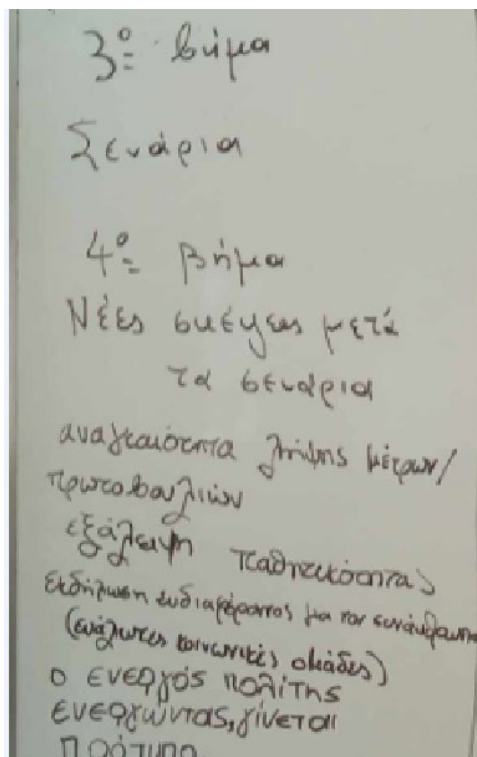
3. Κάθε φορά που περνάς από το σπίτι σου πηγαίνοντας για το σχολείο, ακούς φωνές. Μα κάθε φορά. Μερικές φορές ακούς και κλάματα, είναι μάλλον το μικρό τους παιδί που δεν πάει ακόμα σχολείο. Το μεγαλύτερο που καμιά φορά συναντιέστε στο δρόμο για το σχολείο, καθυστερεί συχνά, είναι κάπως κλεισμένο στον εαυτό του, δεν μιλάει και πολύ, ούτε παίζει στα διαλείμματα. Δυο τρεις φορές έτυχε στα χέρια του να δεις

και κάτι περίεργα σημάδια, σαν μελανιές, που τα έκρυψε κατεβάζοντας τα μανίκια. Η μαμά τους έρχεται καμιά φορά στο σχολείο να παρακαλέσει να μην μετρηθούν οι απουσίες, γιατί το παιδί πολλές φορές δεν έρχεται καθόλου. Ο πατέρας δεν έχει έρθει ποτέ. Τώρα έχουν περάσει 20 μέρες και το παιδί δεν έχει έρθει καθόλου. Θα μπορούσες να κάνεις κάτι; Θα μπορούσα...

4. Στη γειτονιά που μένεις όλες σχεδόν οι λάμπες στο πεζοδρόμιο είναι σπασμένες. Υπάρχουν παιδιά που πετάνε πέτρες λένε κάποιοι κι άλλοι πάλι ότι φταίει ο δήμος που δεν ενδιαφέρεται. Οι περισσότεροι τη νύχτα κυκλοφορούν με δικούς τους φακούς γιατί και τα πεζοδρόμια είναι σε κακή κατάσταση και υπάρχει φόβος να έχεις ατύχημα από τη μια στιγμή στην άλλη. Βέβαια το κακό δεν είναι μόνο στη δική σου γειτονιά, είναι σε όλη την πόλη, γι' αυτό κι όλοι το έχουν πάρει απόφαση. Θα μπορούσες να κάνεις κάτι; Θα μπορούσα....

4η φάση: Ανατροφοδότηση και εμπλουτισμός της αρχικής αντίληψης των μαθητών.

Οι ομάδες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους και γίνεται συζήτηση, στην οποία εκφράζονται και νέες απόψεις σχετικά με την ενδεχόμενη εξέλιξη των σεναρίων, όπως επίσης αναδεικνύεται και το κριτήριο με το οποίο έκαναν την τελική τους επιλογή για το κάθε σενάριο. Μετά την ολοκλήρωση των παρουσιάσεων, ρώτησα τα παιδιά αν θέλουν να εμπλουτίσουν τον αρχικό κατάλογο των ιδιοτήτων του ενεργού πολίτη και με καινούργια στοιχεία όπως προέκυψαν από το βήμα 3, ενώ δεν τα είχαν σκεφτεί αρχικά. (βλ.Εικ. 3)



Εικ. 3. Νέες σκέψεις για τον ενεργό πολίτη μετά τα σενάρια.

Προς τι μια αναπλαισίωση της διδασκαλίας στην ενεργό πολιτειότητα; Αναστο- χασμός- Στοχεύσεις-Οφέλη-Όρια

Η διδασκαλία της ενεργού πολιτειότητας είναι απαραίτητο να προσφέρεται στους/στις μαθητές/τριες του Λυκείου και ως μεθοδικός προβληματισμός πάνω σε επίκαιρα ερωτήματα που αφορούν τους μαθητές/τριες ως ενεργούς πολίτες.

Επίσης πρέπει να αναζητά τον σαφή προσδιορισμό της βασικής έννοιας “ενεργός πολίτης”, γιατί τα εννοιολογικά ζητήματα δεν λύνονται εύκολα, καθώς οι έννοιες συχνά μένουν σε μια ασάφεια που προξενεί αδυναμία συνεννόησης. Με αυτόν τον τρόπο, απομακρύνεται η αποστήθιση και ο ακαδημαϊσμός, ενώ ενισχύεται και αξιοποιείται το βίωμα, η εμπειρία. Υποχωρεί ο προσωπικός και κατά μόνος στοχασμός και ενισχύεται η συζήτηση και η συνεργατικότητα ανάμεσα στους μαθητές/τριες.

Στα θετικά σημεία της δραστηριότητας εγγράφονται

- η αυτονομία και έκφραση των μαθητών/τριών
- η βιωματική κατανόηση του θέματος
- η συμπερίληψη και ενδυνάμωση μαθητών/τριών με περιορισμένη γνώση της ελληνικής γλώσσας

Η ομαδοσυνεργατική και διερευνητική μέθοδος έδωσε στους μαθητές/τριες την ευκαιρία να διαχειριστούν ζητήματα που αφορούν τον ενεργό πολίτη με ελάχιστη παρέμβαση του διδάσκοντα, ενισχύοντας την αλλαγή παραδείγματος στη σχολική αίθουσα με τον καθηγητή σε ρόλο καθοδηγητή και τον μαθητή ως πρωταγωνιστή. Η ενεργός πολιτειότητα έγινε κατανοητή όχι ως θεωρία, αλλά ως στάση και πράξη. Ιδιαίτερα θετική ήταν η συμμετοχή μαθητριών με περιορισμένη γνώση της ελληνικής γλώσσας, οι οποίες, παρά τις γλωσσικές δυσκολίες, κατάφεραν να κατανοήσουν και να εκφράσουν τις απόψεις τους πάνω σε μια αφηρημένη και δύσκολη έννοια.

Ταυτόχρονα ως παιδαγωγική διαδικασία ανέδειξε ένα σημαντικότερης αξίας, κατά τη γνώμη μου, στοιχείο: *τη θετική στάση των μαθητών/τριών*. Δηλαδή την αισιόδοξη πεποίθηση ότι κάθε δυσεπίλυτο κοινωνικό πρόβλημα μπορεί να έχει κάποια αίσια λύση. Επομένως τα δύσκολα προβλήματα της κοινωνίας δεν είναι αινίγματα που καθιστούν άγονη κάθε διερεύνηση. Αντίθετα μπορεί να αναλυθούν στα δεδομένα τους, να κινητοποιήσουν τον προβληματισμό και τη συμπεριφορά του νέου ανθρώπου, ώστε να βρεθεί η πιο πρόσφορη λύση με διαρκή συνεργασία και αναζήτηση.

Ωστόσο, τέτοιες δραστηριότητες δύσκολα μπορούν να διαμορφώσουν μια νέα εκπαιδευτική κουλτούρα στο Λύκειο, αφενός λόγω της έμφασης στην ακαδημαϊκή ύλη και την πίεση ολοκλήρωσής της και αφετέρου λόγω της δυσπιστίας της σχολικής κοινότητας στην ενσωμάτωση νέων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων. Η αλλαγή κουλτούρας απαιτεί χρόνο και συνεχή προσπάθεια.

Επίσης υπόκειται στους περιορισμούς κάθε διδακτικής παρέμβασης, υπό την έννοια ότι δεν μπορεί μόνη της μια διδασκαλία, όσο καινοτόμα και αν είναι, να διαπεράσει και να ανατρέψει τις συνθήκες της πολιτικής απάθειας και της αποχής από τα κοινά που ανιχνεύονται στις έρευνες για τους νέους.

Με την αναπλαισίωση που περιγράφεται στο παρόν άρθρο θέλουμε να προσφέρουμε στη διάνοιξη ενός δρόμου για τη διδακτική της ενεργού πολιτειότητας με άξονα την ενεργό μάθηση και όχι την παθητική αφομοίωση. Γιατί ο ενεργός πολίτης προϋποθέτει τον ενεργό μαθητή.

Βιβλιογραφία

- Anthopoulou Sevasti-Sofia, Karakiza Tsampika, Kyrdis Kalliopi & Ntinou Ioanna (2021) Energo os Politis, Ekpaideftiko Programma, Idryma Labraki, Koinofeles Idryma Athanasios K. Laskaridis Διαθέσιμο στο https://drive.google.com/file/d/1Ed0q4K90THAYeqONEaxqlXIkXfgPA_DY/view
- Drakopoulos Dimitrios, Nastoulis Kostas & Romas G. Hristos (2017) Sofokleous Antigoni, Thoukydidi Perikleous Epitafios B' Genikou Lykeiou, Athina, ITYE «Diofantos»
- Marantos Pavlos & Therianos Kostas (2014) Politiki Paideia A' Genikou Lykeiou, Athina, ITYE «Diofantos»
- Mastrapas Antonis (2014) Istoria tou Arhaiou Kosmou A' Taxi Eniaiou Lykeiou, Athina, ITYE «Diofantos»
- Porpodas D. Kostas (1985) I Diadikasia tis Mathisis, Athina, Paideagogiki Psychologia
- Tsolakis L. Hristos, Adaloglou Kyriaki, Avdi Avra, Grigoriadis Nikos, Daniil Anthoula, Zervou Ioanna, Loppa Eleni & Tanis Dionysis (2014) Ekfrasi Ekthesi gia to Geniko Lykeio, g' tefhos, Athina, ITYE
- Virvidakis Stelios, Karasmanis Vasilis & Tourna Harinela (2014) Arches Filosofias B' Taxi Genikou Lykeiou Theoretiki Katefthynsi, Athina, ITYE «Diofantos»

«This myth... unites us»: Education for European Citizenship through cultural and mythological literacy

Zompolas Anastasios

Primary Education Teacher of the 13th Primary School. Kalamata

Mouzaki Eleni

Teacher of English Language 13 th D. School. Kalamata

Vasiliki Mourdoukouta

Teacher of English Language 13 th D. School of Kalamata

Dimitrios Sarris

Music Teacher 13 th D. School. Kalamata

Olga Stefanopoulou Olga

Computer Science Teacher 13 th D. School. Kalamata

Abstract

European Citizenship is much discussed, legitimate, contested but also very promising for our culture and society locally and internationally. However, it is also a reality experienced by its citizens, whether adults or children, especially as students, tomorrow's European citizens, through the Erasmus programs. In this issue, we present the research results of a program focused on mythology as a modern educational tool and teaching field, in the through formation of European citizenship. Also, mythology as an «ancient science», according to Anthropology, contains all those elements that connect man with the environment, geography, and technology of each place. Thus, we find that education has at its disposal the valuable and timeless medium of myths, which is always up-to-date, popular, exciting, and has many interdisciplinary applications to strengthen teaching process. Especially in the area of European Citizenship, this instrument opens new horizons for tomorrow's active European citizens.

Key-Words: European citizenship, myth, mythology, mythological literacy, cultural literacy.

Introduction

This paper presents the results of research conducted between 2020 and 2023 within the framework of the Erasmus+ project «MythEUROlogy» (Zombolas et al., 2023a), which focused on contemporary approaches to the pedagogical use of myth in education. The central research questions were:

(a) From a pedagogical perspective: Does a pedagogy of myth exist, and in what ways can it contribute to the educational mission of our school?

(b) From a didactic perspective: Which teaching methods related to myth (such as learning through travel, intermythology, etc.) can strengthen teachers' work? and finally:

(c) From the perspective of the social and cultural sciences in education: What extensions or applications can myths have within social, cultural, and civic studies in primary education?

The key concepts that emerged for understanding the pedagogical and didactic dimensions of an Erasmus+ project involving student mobility were new to us, but – though not to the «pedagogy of travel» (Zombolas et al., 2025) and the «pedagogy of myth» (Zombolas et al., 2023b). These branches of pedagogy have developed over recent decades, albeit not extensively, meaning that a significant part of our work had to draw upon theoretical frameworks from related scientific fields not directly connected to school life or formal education.

At the same time, a certain degree of flexibility was maintained regarding the choice of theoretical tools and the core concepts around which both theory and classroom practice would revolve. In this regard, the concept of *citizenship* played a crucial role in our research. In particular, the notion of *active citizenship* had already been identified as an essential theoretical and practical pillar of the project – well before it was formally adopted as a key component of our national education system, which now has its own dedicated curriculum (YPAITHA, 2024).

In conclusion, we succeeded in documenting pedagogical and didactic tools based on myth, as well as combinations of myth and mobility, that can be utilized by any interested educator or researcher through published works and studies (Zombolas et al., 2023b, 2025). This material offers fertile ground for those wishing to place the global or European dimension of learning at the center of their educational approach.

As citizenship becomes increasingly digital – both technologically and socially – and expands from the family sphere to a global one, myth consistently emerges as a valuable instrument for analyzing and understanding cultural contexts. Moreover, the pedagogy of myth is not confined to traditional mythologies, since mythic structures and narratives are omnipresent across children's entertainment, stimuli, and creative works – both on and off screens.

Theoretical Framework: Pedagogy, Citizenship, and Literacy

The key theoretical concepts that helped us understand and organize what happens in the classroom and among students – within an educational activity that includes mobility across the European Union – were the following:

(a) Intermythology. In recent years, a foundation has been laid in Greece for a pedagogy and didactics of myth (Kontakos, 2003; Papageorgiou, 2010; Chamzadaki, 2016). Internationally, there are numerous examples of a «fusion of mythologies» that give rise to «intermythological narratives» (Kabil, 2017), whether found in folk traditions or

in contemporary cultural products accessible to students through children's media (Zombolas et al., 2023b).

Through these instances, we observed the emergence of a modern «mythopedagogy» that combines the enduring value of myth and intermythology with narratives that are accessible and engaging for children today. But how is the content of mythopedagogy actually shaped? This question is addressed through the following key concepts derived from the theory of literacy:

(b) Mythological Literacy and Cultural Literacy. Both forms of literacy follow the general developmental pattern described in literacy theory. Specifically:

i) Like every form of literacy in a given domain, each represents a «literate field in which the individual develops competencies,» in line with the contemporary, expanded definition of literacy (Sarris, 2020).

ii) As fields of literacy, they also constitute efforts to «demarcate» a learning domain – a distinct discipline with definable content – manageable through what we refer to as «literacy policies» (Papen, 2016; Sarris, 2020).

Following this reasoning, we constructed our own «alphabet book» for a literate mythological environment, which we cultivated together with our students. «Cultural literacy» (Sarris, 2020), with «mythological literacy» as a partial subset – since the two are interrelated – draws, in our case, from the broader corpus of European culture.

Because the development of the intermythology pedagogical framework and the cultivation of mythological literacy were both experiential and methodologically supported by student mobility, monuments, localities, and the cultural context of the travel destinations became integral to the learning process. This led us naturally to the next key concept:

(c) Learning by Travelling (Mayer, 2019; Phillips, 2019; Zombolas et al., 2025). This component operated on two levels. At the first level, emphasis was placed on the practical methodology of structuring learning around the «before – during – after» phases of travel. This methodology relies on an experiential and discovery-based organization of knowledge that the travel experience itself facilitates. At the second level, the concept of «citizenship» made a significant contribution – mainly through the teachable «European dimension of citizenship» (Keating, 2014). The theoretical framework of citizenship combines several key concepts:

(d) Citizenship – European Citizenship – Active Citizenship. Active citizenship, as it is understood today, is characterized, on one hand, by the seventeen European sustainability goals of the Agenda 2030 (YPAITHA, 2024), and on the other, by the digital space, where all domains of reality now have their digital counterparts. Consequently, it became necessary to develop a framework of «*active citizenship*» that, for practical reasons, distinguishes between several forms:

i) Environmental Citizenship (Hadjichambis et al., 2020). This refers to the attitudes and behaviors that individuals adopt toward the environment – both their immediate surroundings and the planet as a whole. In our project, it was connected to environmental responsibility during student mobility, both as citizens and as observers of the practices of local residents and tourists in the regions we visited.

ii) Digital–Technological Citizenship (Rogers-Whitehead, 2019). This relates to citizens' access to digital capabilities and the consequences of such access. In our increasingly digitized reality, the influence of technology on citizenship – and on our connectedness with fellow citizens, society, and the state – is profound.

iii) Travelling Citizenship (Duval, 2019). Within our program, this form of citizenship was understood in two ways: first, as the civic experiences that students acquired during travel and brought back to their communities, thereby reinforcing active citizenship locally; and second, as their role and conduct as visitors or tourists in another place.

iv) Cultural Citizenship (Thompson & Hall, 2023; Stevenson, 2011). This final dimension clarified even further the relationship between literacy and citizenship. Literacy practices enabled us to understand that they constitute the cognitive framework that aligns with educational goals and curricula – upon which citizenship is built and from which civic awareness and action arise. As individual literacies develop, the scope of application and the number of participants and institutions involved expand. The narrowest context is the family, which then broadens progressively to encompass the European Union – thus defining multiple levels at which citizenship is constructed (see Diagram 1).



Diagram 1

Organization of the Activity, Research, and Analysis of Findings

To better understand the context in which the *MythEUROlogy* project unfolded, it is necessary to briefly outline its structure and organizational framework. Our Research field was in six countries at the same time that students' journeys happened (Sofia, Bulgaria, 8–14 May 2022, Polemi, Cyprus, 29 May–4 June 2022, Knurów, Poland, 2–9 October 2022, Kalamata, Greece, 14–18 November 2022, Brăila, Romania, 5–11 March 2023 and Montefalco, Italy, 14–20 May 2023).

At these journeys students were active on storytelling by constructing and writing down myths with their own drawings. Figure 1 shows characteristic covers from the inter-mythological narratives created collaboratively by students from the partner countries, which they exchanged with one another using English as their common language of communication (Zombolas et al., 2023a).



Figure 1

This creative exchange was referred to as a mythological blend, as the narratives combined intermythological elements drawn from the students' shared mythological literacy, rooted in Europe's cultural and mythological heritage.

The continuous three-year engagement of students with European themes – through both experiential learning via mobility and inter-school digital communication – led to what can broadly be termed *European Citizenship*. However, this was not a superficial label: we were able to record the development of citizenship as an active and critical understanding of reality, accompanied by the students' capacity for participation, agency, and expression of opinion, primarily through the communicative tools offered by mythology.

Students responded positively across all domains – whether addressing issues of environment and sustainability (environmental citizenship), digital transformation and connectivity (digital citizenship), or conscious travel culture within the European framework (travel citizenship). Their participation, infused with the conscious cultural

identity of the European citizen (cultural citizenship), was evident across all six participating countries, though our in-depth analysis focused primarily on the Greek students.

We distinguished between students who participated in the actual mobilities and those who engaged remotely or during the meeting held in Greece (one of the six exchanges). A common finding across all Greek participants was their involvement in a qualitative transformation of school culture and daily life – one that placed the behavior and identity of the European learner and future active citizen at its center.

Issues such as environmental protection and sustainability, digital life and interconnection, appreciation of cultural heritage, and familiarity with the idea of mobility concerned all students – just as they concern all citizens in contemporary reality. National borders no longer limit but rather define the transnational nature of environmental, digital, and cultural matters.

It thus became much easier – beyond the perhaps self-evident transnationality of the climate crisis – to help students realize that the same interconnectedness applies to culture, communication, and everyday experience.

Key Observations Concerning the School Context

The three-year MythEUROlogy program was a transnational, inter-school initiative grounded in the cultural osmosis of students from six countries. It aimed both to strengthen the educational mission of participating schools and to develop new methodologies and tools with a distinctly European pedagogical orientation. Consequently, the project generated new contributions at three levels: (a) pedagogical methodology, (b) didactic innovation, and (c) new educational content, within which the theme of citizenship was particularly prominent.

While we could broadly speak of achieving, in pedagogical terms, the formation of the European citizen's identity among our students, it is more meaningful to relate this development to the specific demographic and cultural characteristics of the «neighborhood school,» as the institution defines itself in its annual planning. Since student participation was framed by the democratic principles of public education and the public nature of the Erasmus+ program, it is important to emphasize that the formation of European citizenship took place among students of all socioeconomic, cultural, and linguistic profiles within a defined local context.

Hence, we arrive at a key observation: education for European citizenship is most effective when provided democratically, under the principle of equitable access to education.

Beyond this stage – which is related to material resources and infrastructure – we reach the intangible dimension of knowledge and culture that constitutes European citizenship. Although this may seem easier to «achieve,» since it does not depend on financial means, it nevertheless requires equality of access to knowledge and information.

At this point, we encountered the difficulty of understanding the informational and communicational framework of students' out-of-school digital lives – a space in which they often seemed «trapped» as digital citizens, regardless of nationality, due to the shared nature of the internet's accessibility and content. Once this framework was better understood, creative communication between teachers and students became possible, leading to the project's productive outcomes.

The intellectual outputs of MythEUROlogy (MythEUROlogy Team, 2022; 2023a; 2023b; 2023c; 2023d) can be seen as the pedagogical, aesthetic, and social processing of stimuli that students receive daily through digital media across Europe – as though an informal identity of the digital European student and citizen already exists.

We thus arrive at a second essential observation: the development of European citizenship within the «global village» foreseen decades ago by communication theorists (McLuhan, 1964) becomes more meaningful and sustainable when education builds upon students' existing stimuli, cultural content, and digital experiences.

Given the fluid and transnational nature of the internet – with its multiple platforms for social networking and content sharing accessible even to children – students appear to form an early, informal «European» identity even before entering school, and certainly alongside their primary education.

Conclusions

Under what conditions, then, can we speak of myth as a pedagogical tool, and how does this relate to European citizenship? As became clear, this question lay at the heart of the MythEUROlogy project, since citizenship emerged as a key concept during its theoretical exploration.

The answer must begin with the recognition that today's students inhabit a reality saturated with mythologies – not only traditional ones, which continue to inspire creators across Europe, but also intermythologies, where the «heroes» of contemporary children's media function as modern mythic narratives. These either carry the timeless spirit of myth or reconstruct it through highly evolved intermythological frameworks (Zombolas et al., 2023b).

An equally important conclusion is that the global circulation of these digital intermythologies contributes directly to what we seek as the identity of the European citizen – both for the learning child and for the mature adult citizen.

The widely discussed concept of citizenship undoubtedly possesses a global dimension, enabled by the contemporary mobility of both people and information. Since the 1960s, McLuhan (1964) spoke of a «global village.» Yet, specific geo-cultural contexts allow us to identify localized forms of citizenship – such as European Citizenship.

Mythology, as an integral and deeply diffused component of culture, holds a timeless power to co-shape the cultural foundation of citizenship. It is linked not only with ideas and beliefs (intangible culture) but also with monuments and material infrastructures that anchor cultural identity in place.

Through its pedagogy, mythology can be applied interdisciplinarily – particularly within social studies, cultural education, civic education, history, and religious studies – where it serves as a source of «knowledge of the past that illuminates the future».

Within the MythEUROlogy project, pedagogical and didactic tools based on myth, as well as the combination of myth and mobility, were developed and are now available to educators and researchers through published materials (Zombolas et al., 2024). This corpus provides fertile ground for those wishing to foreground the global or European dimension of learning.

As citizenship gradually evolves – from technological to digital, and from familial to global – myth continues to emerge as an apt analytical and interpretive tool for understanding cultural contexts.

The pedagogy of myth is not confined to ancient mythologies; mythic structures and narratives permeate nearly all aspects of children's media, stimuli, and creative works – both on and beyond the screen (Zombolas et al., 2023b).

Looking ahead, the pedagogy of myth, when combined with contemporary media and narratives, can be further connected to the identity of the European citizen and to active European citizenship. This could open new perspectives extending beyond the environmental, digital, travel, and cultural dimensions explored in this study – embracing, for instance, interculturality, ethics, equitable access, and broader social and environmental concerns.

Bibliography and References

- Duval, D., T. (2008). Claim You Are From Canada, Eh': Travelling Citizenship Within Global Space. Burns, P.-M., & Novelli, M. *CAB International 2008. Tourism and Mobilities: Local–Global Connections*. <https://www.cabidigitallibrary.org/doi/pdf/10.5555/20083121440>
- Zompolas, A., Mouzaki, E., Mourdoukouta, E., Sarris, & D., Stefanopoulou, O. (2023a). *Programmata Erasmus+ 13ou Dimotikou Scholeiou Kalamatas. Episimos istotopos*. 13o Dimotiko Scholeio Kalamatas. <https://13.mysch.gr/el/programmata-erasmus/>
- Zompolas, A., Mouzaki, E., Mourdoukouta, E., Sarris, & D., Stefanopoulou, O. (2023b). Katanoontas tin «Diamythologia - Intermythology»: Mia prosengisi tis synchronis paidagogikis tou mythou se ena programma Erasmus+. Ma-strogiannis, A. *Ta praktika tou 9ou Synedriou «Neos Paidagogos», Athina: 6 Maiou*

2023. *Neos Paidagogos*. p.p. 318-333. <https://www.academia.edu/105658757/>
- Zompolas, A., Mouzaki, E., Mourdoukouta, E., Sarris, D., & Stefanopoulou, O. (2025). Approaching «learning by travel» in primary education: The Erasmus+ experience. *Neos Pedagogos*. V. 50. p.p. 341-350. <https://www.academia.edu/143973720/>
- Hadjichambis, A., Reis, P., Paraskeva-Hadjichambi, D., Činčera, J. Boeve-de Pauw, J., Gericke, N., & Knippels, M.-C. (eds.) (2020). *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education*. Springer International Publishing. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-20249-1>
- Kabil, A. (2017). *The 10.000 year genealogy of myths*. Long Now. <https://web.archive.org/web/20221208145702/https://longnow.org/ideas/the-10000-year-genealogy-of-myths/>
- Kontakos, A. (2003). *Mythoi kai ekpaidefsi: Protaseis gia mia paidagogiki tou mythou*. Athina, Atrapos. <https://www.biblionet.gr/μυθοι-και-εκπαιδευση-153915>
- Mayer, L. (2019). Travelling to learn and learning by travelling. Educational Strategies at advantaged social Argentinian schools. *Universitas*. V. 30. 2019. <http://doi.org/10.17163/uni.n30.2019.02>
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York, McGraw-Hill. <https://archive.org/details/ETC0624>
- MythEUROlogy Team (2022). *Myths in our Schools*. 13th Elementary School of Kalamata. http://13.mysch.gr/el/wp-content/uploads/2023/04/Booklet-gotowy_compressed.pdf
- MythEUROlogy Team (2023a). *I Arpagi tis Evropis*. 13o Dimotiko Scholeio Kalamatas. http://13.mysch.gr/el/wp-content/uploads/2023/04/H_Arpagi_ths_Europis.pdf
- MythEUROlogy Team (2023b). *The abduction of Europa*. 13th Elementary School of Kalamata. <http://13.mysch.gr/el/wp-content/uploads/2023/04/The-abduction-of-Europa.pdf>
- MythEUROlogy Team (2023c). *Comic Book Mythology. The abduction of Europe. The abduction of Persephone*. 13th Elementary School of Kalamata. http://13.mysch.gr/el/wp-content/uploads/2023/04/Comic_Book_Front_pre1.pdf
- MythEUROlogy Team (2023d). *Mythologia se Komik. I arpagi tis Evropis. I arpagi tis Persefonis*. 13o Dimotiko Scholeio Kalamatas. http://13.mysch.gr/el/wp-content/uploads/2023/04/Comic_Book_Front_pre1_el.pdf
- Papageorgiou, Aik. (2010). *I Elliniki mythologia stin elliniki paidiki logotechni-a. Sygkritiki prosengisi tis Ellinikis mythologias. Didaktoriki Diatrivi*. Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/26225>
- Phillips, B. (2019). *Learning by Going: Transformative Learning through Long-term independent Travel*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25773-6>

- Papen, U. (2016). *Literacy and Education: Policy, Practice and Public Opinion*. Routledge. <https://www.routledge.com/Literacy-and-Education-Policy-Practice-and-Public-Opinion/Papen/p/book/9780415725620>
- Rogers-Whitehead, C. (2019). *Digital Citizenship: Teaching Strategies and Practice From the Field*. Rowman & Littlefield Publishers. <https://www.amazon.com/Digital-Citizenship-Teaching-Strategies-Practice/dp/1475848250?asin=1475848250&revisionId=&format=4&depth=1>
- Sarris, D. (2020). *O mousikos kai ichitikos grammatismos stin protovathmia ekpaidefsi. Didaktoriki Diatrivi*. Panteio Panepistimio Athinon. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/47835>
- Stevenson, N. (2011). *Education and Cultural Citizenship*. Sage Publications Ltd. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/education-and-cultural-citizenship/book233752>
- Thompson, P., Hall, C. (2023). *Schools and Cultural Citizenship*. Arts Education for Life. First Edition. Routledge. <https://www.routledge.com/Schools-and-Cultural-Citizenship-Arts-Education-for-Life/Thomson-Hall/p/book/9780367553395>
- YPAITHA (2024). Programma Spoudon «Draseis Energou Politi» tou Nipiagogeiou, tou Dimotikou, tou Gymnasiou kai tou Lykeiou. Apofasi 130372/ΓΔ/1-11-2024. FEK 6048, T. Β'. 1-11-2024. p.p. 61521-61537. Ethniko Typografeio. https://act.digitalschool.gov.gr/wp-content/uploads/2024/11/energos_politis.pdf
- Chamzadaki, G. (2016). Ta aloga tou Diomidi sti scholiki taxi: Paidagogiki antime-topisi tis alazoneias kai tis epithetikotitas. *Synedrio «Mythoi kai mythika prosopa tis Thrakis»*. 12-13 Apriliou 2016. <https://www.academia.edu/40665271>

Εκπαίδευση χωρίς όνομα: Η αορατότητα της ρομανί στις γλωσσικές πολιτικές της ελληνικής δευτεροβάθμιας:

Μια γλωσσοπολιτική μελέτη για το πώς η απουσία αναγνώρισης της ρομανί συμβάλλει στην πολιτισμική εξαφάνιση και στην αναπαραγωγή της εκπαιδευτικής ανισότητας.

Κολοκοτρώνη Μαρία

Φιλολόγος | M.Sc. Ειδική Αγωγή | M.Sc. Σχολική Ψυχολογία

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει την αορατότητα της ρομανί στις γλωσσικές πολιτικές της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας πώς η απουσία θεσμικής αναγνώρισης της γλώσσας συμβάλλει στην πολιτισμική εξαφάνιση και στην αναπαραγωγή της εκπαιδευτικής ανισότητας. Μέσα από ανάλυση της σχετικής βιβλιογραφίας, καταδεικνύεται ότι η ελληνική εκπαίδευση υιοθετεί μια ρητορική ένταξης που, στην πράξη, επιβάλλει τη σιωπή της διαφορετικότητας. Η ρομανί παραμένει εκτός των εκπαιδευτικών πολιτικών, με αποτέλεσμα οι Ρομά μαθητές να βιώνουν την ένταξη ως αποσιώπηση της ταυτότητάς τους. Η αναγνώριση της ρομανί προτείνεται ως προϋπόθεση για μια δημοκρατική και πλουραλιστική εκπαίδευση, όπου η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλότητα αποτελεί θεμέλιο της ισότητας και όχι εμπόδιο για αυτήν.

Λέξεις-κλειδιά: Ρομανί, γλωσσική πολιτική, εκπαιδευτική ανισότητα, πολιτισμική ορατότητα, δημοκρατική εκπαίδευση.

Education Without a Name: The Invisibility of Romani in the Language Policies of Greek Secondary Education:

A language policy study on how the lack of recognition of Romani contributes to cultural erasure and the reproduction of educational inequality.

Kolokotroni Maria

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

Abstract

This study explores the invisibility of the Romani language within Greece's secondary education language policies, highlighting how the lack of institutional recognition contributes to cultural erasure and the reproduction of educational inequality. Through an analysis of relevant literature, the research demonstrates that Greek education promotes an inclusive rhetoric that, in practice, enforces the silence of difference. The Romani language remains absent from educational policy, causing Roma students to experience inclusion as a form of self-erasure. Recognizing Romani is proposed as a prerequisite for a democratic and pluralistic education, in which linguistic and cultural diversity is understood as a foundation of equality rather than a barrier to it.

Key-words: *Romani, language policy, educational inequality, cultural visibility, democratic education.*

Εισαγωγή

Η ρομανί γλώσσα, ως φορέας ιστορίας, ταυτότητας και πολιτισμικής συνέχειας των κοινοτήτων Ρομά, παραμένει σε μεγάλο βαθμό αόρατη στο πλαίσιο των θεσμικών γλωσσικών πολιτικών της Ευρώπης και ειδικότερα της Ελλάδας. Η απουσία της από τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τις επίσημες πολιτικές γλωσσικής εκπαίδευσης και τον δημόσιο λόγο συνιστά όχι απλώς ένα γλωσσικό κενό, αλλά ένα πολιτισμικό έλλειμμα, το οποίο οδηγεί σε διαδικασίες *«από - πολιτισμοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού»*. Όπως υποστηρίζει ο Matras (2005), η ρομανί, παρά την ευρωπαϊκή της διάδοση και ιστορική ανθεκτικότητα, δεν έχει αναγνωριστεί θεσμικά ως γλώσσα μειονότητας, γεγονός που έχει συμβάλει στην περιθωριοποίησή της και στη διατήρηση της εκπαιδευτικής ανισότητας.

Στο πλαίσιο αυτό, η γλωσσική πολιτική λειτουργεί ως *μηχανισμός ορατότητας και αορατότητας*. Ο Ćirković (2023) επισημαίνει ότι η θέση της ρομανί στις δημόσιες σφαίρες είναι *«μη - ορατή»*, μια κατάσταση όπου η γλώσσα υπάρχει κοινωνικά, αλλά αποσιωπάται θεσμικά. Αυτή η *«απουσία παρουσίας»* υποδηλώνει τη διαρκή σύγκρουση μεταξύ των λόγων περί πλουραλισμού και της πρακτικής της μονογλωσσίας. Αντίστοιχα, ο New (2011) αναλύει πώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτυγχάνει να αναγνωρίσει τους Ρομά μαθητές ως πολιτισμικά και γλωσσικά υποκείμενα, παράγοντας μορφές *«λανθασμένης αναγνώρισης»* που ενισχύουν τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η ρομανί αποτελεί όχι μόνο *γλωσσικό σύμβολο ταυτότητας*, αλλά και *πεδίο πολιτικής διαπραγμάτευσης*. Ο Matras (2015) αναδεικνύει την αντίφαση μεταξύ των *«διακρατικών πολιτικών αυθεντικότητας»* που επιδιώκουν να ορίσουν ποια ρομανί είναι *«γνήσια»* και των τοπικών κοινοτήτων που βιώνουν τη γλώσσα ως ζωντανό, πολυποίκιλο φαινόμενο. Η ομογενοποιητική τάση των πολιτικών αυτών οδηγεί συχνά στη συμβολική αποδυνάμωση της ρομανί, μετατρέποντάς την από εργαλείο πολιτισμικής ενδυνάμωσης σε *αντικείμενο πολιτικής διαχείρισης*.

Η κατάσταση αυτή συνδέεται άμεσα με τις ευρύτερες ευρωπαϊκές πολιτικές εκπαίδευσης και ενσωμάτωσης. Οι Misković και Troumpeta (2013) τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες για τους Ρομά στην Ευρώπη επικεντρώνονται στην κοινωνική ένταξη, παραμερίζοντας συστηματικά τη γλωσσική και πολιτισμική τους διάσταση. Αυτή η *«γλωσσική ουδετερότητα»* αποκαλύπτεται ως ιδεολογικό εργαλείο που αναπαράγει την ανισότητα υπό τον μανδύα της ισότητας. Στην ελληνική πραγματικότητα, όπως επισημαίνουν οι Parthenis και Fragoulis (2020), η συμπερίληψη των Ρομά στα σχολεία εξακολουθεί να νοείται μέσα από πλαίσια διοικητικής διαχείρισης και όχι μέσα από πολιτισμική ή γλωσσική αναγνώριση.

Η διάσταση των γλωσσικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων καθίσταται εδώ καθοριστική. Ο Tarau (2022) υποστηρίζει ότι η μη θεσμική αναγνώριση των μειονοτικών γλωσσών παραβιάζει βασικά δικαιώματα συμμετοχής και πολιτισμικής αυτοέκφρασης. Η εκπαιδευτική αορατότητα της ρομανί, επομένως, δεν αποτελεί απλώς παιδαγωγική αδυναμία, αλλά μορφή *δομικής βίας*, που περιορίζει την πρόσβαση των Ρομά μαθητών στη γνώση, την ταυτότητα και την πολιτειότητα.

Τέλος, η έννοια της «*ετικετοποίησης*» (Marushiakova & Popova, 2018) προσφέρει ένα κριτικό εργαλείο κατανόησης των μηχανισμών με τους οποίους οι θεσμοί ορίζουν ποιος «μετρά» ως Ρομά και ποια γλωσσική ή πολιτισμική πρακτική θεωρείται αποδεκτή. Η ετικετοποίηση αυτή, συνυφασμένη με τη μη αναγνώριση της ρομανί, μετατρέπει τη γλωσσική πολιτική σε πεδίο συμβολικής εξουσίας και αποκλεισμού.

Κεφάλαιο 1^ο: Θεωρητικό Πλαίσιο

Η ρομανί έχει ιστορικά κατασκευαστεί ως μια «*απροσδιόριστη*» και «*ανομοιογενής*» γλώσσα, γεγονός που έχει επηρεάσει τη θεσμική της αναγνώριση. Ο Matras (2005) αναδεικνύει ότι η απουσία ενιαίας τυποποίησης της ρομανί χρησιμοποιήθηκε από τα κράτη ως επιχείρημα για την αποφυγή θεσμικής κατοχύρωσης. Αυτή η πολιτική επιλογή δεν είναι ουδέτερη· λειτουργεί ως μηχανισμός αποκλεισμού, αφού αρνείται τη γλωσσική υπόσταση μιας μεγάλης ευρωπαϊκής κοινότητας. Κατά τον Matras (2015), οι σύγχρονες πολιτικές γύρω από τη ρομανί χαρακτηρίζονται από αντιφατικά λόγια περί «*αυθεντικότητας*» και «*προστασίας*» που συχνά αποκρύπτουν την απουσία ουσιαστικής υποστήριξης της γλώσσας στις πρακτικές εκπαίδευσης και δημόσιας διοίκησης.

Η γλωσσική πολιτική, λοιπόν, δεν αφορά μόνο τη διαχείριση της γλώσσας, αλλά συνιστά σύστημα εξουσίας που ρυθμίζει ποια γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα είναι θεσμικά ορατή. Ο Ćirković (2023) δείχνει ότι η ρομανί, ακόμη και όταν υπάρχει στο κοινωνικό τοπίο, παραμένει «*μη-ορατή*» στο θεσμικό επίπεδο, μια μορφή συμβολικής αποσιώπησης που αντικατοπτρίζει τον αποκλεισμό της κοινότητας από τη δημόσια σφαίρα. Η ίδια λογική παρατηρείται και στην ελληνική περίπτωση, όπου, όπως θα δούμε αργότερα, η εκπαιδευτική πολιτική αποσιωπά τη γλώσσα των Ρομά στο όνομα της «*ουδετερότητας*».

Η έννοια της γλωσσικής πολιτικής συνδέεται άμεσα με τη νομιμοποίηση της εξουσίας μέσω του λόγου. Όπως αναφέρουν οι Misković και Troumpeta (2013), τα εκπαιδευτικά προγράμματα για τους Ρομά στην Ευρώπη σπάνια αντιμετωπίζουν τη ρομανί ως εργαλείο ενδυνάμωσης· αντίθετα, την αποσιωπούν, προωθώντας μια «*ουδέτερη*» προσέγγιση που τελικά αναπαράγει την ανισότητα. Η «*ουδετερότητα*» αυτή υποκρύπτει την ιδεολογία της μονογλωσσικής κανονικότητας, μέσα από την οποία το σχολείο λειτουργεί ως μηχανισμός πολιτισμικής ομογενοποίησης.

Ο Tarau (2022) συνδέει το ζήτημα αυτό με τη θεωρία των γλωσσικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων, υποστηρίζοντας ότι η μη θεσμική αναγνώριση των μειονοτικών γλωσσών, όπως η ρομανί, συνιστά μορφή συστημικής διάκρισης. Οι θεσμοί εκπαίδευσης και

πολιτικής διαμορφώνουν έτσι ένα καθεστώς «σιωπής», όπου οι Ρομά αποκλείονται όχι μόνο από την κυρίαρχη γλώσσα, αλλά και από τη δυνατότητα να νοσηματοδοτήσουν τον εαυτό τους μέσα από τη δική τους.

Η διαδικασία με την οποία οι Ρομά κατηγοριοποιούνται από τις πολιτικές και ακαδημαϊκές δομές αποτελεί, σύμφωνα με τους Marushiakona και Porona (2018), ένα παράδειγμα «ετικετοποίησης» (labelling). Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η ίδια η έννοια του «Ρομά» είναι προϊόν πολιτικής κατασκευής, με αποτέλεσμα να παράγονται πολλαπλές εκδοχές ταυτότητας που εξυπηρετούν συγκεκριμένες θεσμικές ανάγκες. Αυτή η ετικετοποίηση δεν περιορίζεται σε ονοματολογικό επίπεδο, αλλά συνδέεται με τον τρόπο που ορίζεται ποια γλωσσική ή πολιτισμική έκφραση θεωρείται αποδεκτή. Επομένως, η μη αναγνώριση της ρομανί δεν είναι απλώς γλωσσική παράλειψη, αλλά πολιτική επιλογή αποκλεισμού.

Στην ελληνική εκπαίδευση, η ρομανί σπανίως αναφέρεται ως γλωσσικός ή πολιτισμικός πόρος. Ο New (2011) περιγράφει την εμπειρία των Ρομά μαθητών μέσα από την έννοια της λανθασμένης αναγνώρισης (*“misrecognition”*), δηλαδή την αποδοχή της παρουσίας τους μόνο υπό όρους προσαρμογής στην κυρίαρχη πολιτισμική νόρμα. Αυτό το πλαίσιο οδηγεί τους Ρομά μαθητές να αποσιωπούν τη γλωσσική τους ταυτότητα για να αποφύγουν τον στιγματισμό. Έτσι, η σχολική ένταξη δεν επιτυγχάνει τη δημοκρατική ενσωμάτωση, αλλά παράγει εκπαιδευτική αορατότητα.

Οι Parthenis και Fragoulis (2020) επιβεβαιώνουν αυτή τη διαπίστωση, σημειώνοντας ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές στην Ελλάδα, αν και διακηρύσσουν την ένταξη, παραμένουν προσανατολισμένες σε διοικητικά και όχι πολιτισμικά ή γλωσσικά κριτήρια. Το αποτέλεσμα είναι ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που προωθεί τη συμμετοχή των Ρομά μόνο επιφανειακά, χωρίς να αναγνωρίζει τη ρομανί ως μέρος της εθνικής γλωσσικής κληρονομιάς.

Κεφάλαιο 2^ο: Επισκόπηση της Βιβλιογραφίας

Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία για τη ρομανί αναδεικνύει ένα σταθερό μοτίβο θεσμικής αορατότητας και πολιτισμικής αποδυνάμωσης, αποτέλεσμα γλωσσικών πολιτικών που επιδιώκουν την ενσωμάτωση χωρίς αναγνώριση. Ο Matras (2005, 2015) επισημαίνει ότι η ρομανί, παρότι διαθέτει ευρεία γεωγραφική διάδοση και ιστορική συνέχεια, παραμένει χωρίς επίσημο καθεστώς προστασίας, καθώς οι ευρωπαϊκές πολιτικές την αντιμετωπίζουν ως πολιτισμικό κατάλοιπο και όχι ως ζωντανή γλώσσα. Οι λόγοι περί «αυθεντικότητας» και «προστασίας» που συνοδεύουν τις σχετικές πολιτικές συχνά λειτουργούν ρητορικά, υποκαθιστώντας τη θεσμική δράση με συμβολικές δηλώσεις.

Η έννοια της «αορατότητας» αποτελεί κεντρική κατηγορία ερευνητικής ανάλυσης. Ο Ćirković (2023) δείχνει ότι η ρομανί, ακόμη και όταν χρησιμοποιείται ευρέως στις κοινότητες, απουσιάζει από τον δημόσιο χώρο και την εκπαίδευση, μετατρέπόμενη σε «μη-ορατή» γλώσσα. Αυτή η αποσιώπηση δεν αφορά μόνο τη γλώσσα, αλλά και την

κοινωνική ύπαρξη των ομιλητών της. Στην ελληνική περίπτωση, ο New (2011) περιγράφει τη λογική της «λανθασμένης αναγνώρισης»: το σχολείο δέχεται την παρουσία των Ρομά μόνο όταν η γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα παραμένει σιωπηλή. Έτσι, η εκπαίδευση προωθεί την ομογενοποίηση αντί της ένταξης.

Η πολιτική της ετικετοποίησης (Marushiakova & Popova, 2018) φωτίζει πώς η ίδια η έννοια του «Ρομά» κατασκευάζεται μέσα από εξωτερικούς θεσμικούς ορισμούς. Η διαδικασία αυτή, που συχνά προβάλλεται ως πολιτισμική προστασία, ουσιαστικά περιορίζει την αυτοπροσδιοριστική φωνή των κοινοτήτων. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η ετικετοποίηση ενισχύει την αντίληψη των Ρομά ως «προβληματικής» ή «ευάλωτης» ομάδας, ακυρώνοντας τη ρομανί ως πολιτισμικό πόρο.

Η εκπαίδευση αποτελεί κρίσιμο χώρο όπου οι γλωσσικές πολιτικές υλοποιούνται και αναπαράγονται. Οι Miskovic και Troumpeta (2013) δείχνουν ότι τα προγράμματα ένταξης των Ρομά στην Ευρώπη επικεντρώνονται στη σχολική φοίτηση, αγνοώντας τη γλωσσική διάσταση της ισότητας. Η μη αναγνώριση της ρομανί αποκαλύπτει μια ιδεολογική δέσμευση στη μονογλωσσική κανονικότητα, η οποία παρουσιάζεται ως ουδετερότητα. Αντίστοιχα, οι Parthenis και Fragoulis (2020) επισημαίνουν ότι στην Ελλάδα η ένταξη των Ρομά περιορίζεται σε διοικητικό επίπεδο, χωρίς ουσιαστική αναφορά στη γλώσσα και τον πολιτισμό τους, οδηγώντας σε μια «ανεκτική» αλλά όχι συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Τέλος, η διάσταση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αναδεικνύεται καθοριστική. Ο Tarau (2022) υπογραμμίζει ότι η στέρηση του δικαιώματος χρήσης και διδασκαλίας της ρομανί συνιστά μορφή πολιτισμικής βίας και παραβίαση των γλωσσικών δικαιωμάτων των Ρομά. Η εκπαίδευση, σε αυτό το πλαίσιο, λειτουργεί ως πεδίο όπου η ανισότητα θεσμοποιείται μέσω της γλώσσας.

Κεφάλαιο 3ο: Σιωπηλές Γλώσσες, Αόρατοι Πολίτες: Η Εκπαίδευση των Ρομά και η Δημοκρατική Αντίφαση του Ελληνικού Σχολείου

Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αποκαλύπτει μια βαθιά αντίφαση ανάμεσα στις αρχές της δημοκρατικής πολιτότητας και στις πρακτικές που διέπουν τη γλωσσική πολιτική. Το σχολείο, θεσμός που θεωρητικά θεμελιώνεται στην ισότητα και την ένταξη, παραμένει ένας χώρος όπου η ρομανί γλώσσα και οι πολιτισμικές ταυτότητες των Ρομά μαθητών παραμένουν σιωπηλές και αόρατες. Η «εκπαίδευση χωρίς όνομα» αποκαλύπτει τη συνθήκη μέσα από την οποία η απουσία αναγνώρισης της ρομανί μετατρέπεται σε μηχανισμό πολιτισμικής εξαφάνισης και αναπαραγωγής της ανισότητας. Η σιωπή της ρομανί στα ελληνικά σχολεία δεν είναι αποτέλεσμα ουδετερότητας ή αμέλειας: είναι προϊόν ενός ιστορικού πλαισίου πολιτικών που κατανοούν τη γλώσσα όχι ως δικαίωμα, αλλά ως εμπόδιο στη συμμόρφωση προς την εθνική ομοιογένεια.

Όπως επισημαίνει ο Matras (2005), η ρομανί, παρότι διαθέτει μακράιωνη παρουσία στην Ευρώπη και ιδιαίτερη πολιτισμική δυναμική, δεν έχει αναγνωριστεί θεσμικά ως γλώσσα μειονότητας. Η απουσία αυτή δεν είναι απλώς τεχνική ή γραφειοκρατική.

αποτελεί πολιτική στάση, η οποία εδραιώνει την ιδέα ότι η γλωσσική ποικιλότητα των Ρομά απειλεί την εθνική ενότητα. Ο ίδιος συγγραφέας, σε μεταγενέστερο έργο του (Matras, 2015), αναδεικνύει την αντίφαση των «πολιτικών αυθεντικότητας» που επιχειρούν να προστατεύσουν τη ρομανί ρητορικά, αλλά χωρίς πραγματικά μέτρα ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση. Αυτή η μορφή «αναγνώρισης χωρίς πράξη» παράγει ένα καθεστώς θεσμικής σιωπής, όπου η γλώσσα αναγνωρίζεται μόνο στο βαθμό που δεν αμφισβητεί την κυρίαρχη γλωσσική τάξη.

Στο ελληνικό πλαίσιο, η αντίφαση αυτή είναι εντονότερη. Ο New (2011) περιγράφει πώς οι Ρομά μαθητές στα ελληνικά σχολεία βιώνουν μια κατάσταση «λανθασμένης αναγνώρισης» (misrecognition), στην οποία η παρουσία τους γίνεται αποδεκτή μόνο εφόσον δεν εκφράζουν τη γλωσσική και πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα. Η ένταξη μεταφράζεται σε σιωπή, και η σιωπή σε αποδοχή. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η εκπαίδευση δεν επιτελεί τον δημοκρατικό της ρόλο, αλλά λειτουργεί ως μηχανισμός ομογενοποίησης και εξομοίωσης. Οι Parthenis και Fragoulis (2020) ενισχύουν αυτή την άποψη, υπογραμμίζοντας ότι η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τους Ρομά εστιάζει στη διοικητική διαχείριση της φοίτησης και όχι στη γλωσσική ή πολιτισμική αναγνώριση. Το σχολείο εμφανίζεται ανεκτικό στην παρουσία των Ρομά, αλλά αδιάφορο για τη γλώσσα τους, μια στάση που οδηγεί στην επιφανειακή, και όχι στην ουσιαστική, ένταξη.

Αυτή η εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν είναι μεμονωμένο ελληνικό φαινόμενο. Οι Miskovic και Troumpeta (2013) καταδεικνύουν ότι σε ολόκληρη την Ευρώπη οι πολιτικές για την εκπαίδευση των Ρομά λειτουργούν μέσα από ένα παράδοξο: αναγνωρίζουν την ανάγκη ένταξης, αλλά όχι το δικαίωμα της διαφορετικότητας. Η ρομανί, αντί να θεωρείται πηγή πολιτισμικού πλούτου, αντιμετωπίζεται ως δείκτης κοινωνικής καθυστέρησης. Έτσι, η εκπαιδευτική πολιτική καταλήγει να παράγει συμμετοχή χωρίς φωνή, μια μορφή δημοκρατίας που λειτουργεί αποκλειστικά στο επίπεδο της τυπικής ισότητας, χωρίς να αμφισβητεί τις βαθύτερες σχέσεις εξουσίας που συντηρούν την ανισότητα.

Η ανάλυση του Ćirković (2023) σχετικά με τη «μη-ορατή» ρομανί στη Σερβία προσφέρει ένα παράλληλο παράδειγμα αυτής της ευρωπαϊκής συνθήκης. Η γλώσσα, παρότι ζωντανή και ενεργή στις κοινότητες, απουσιάζει από το δημόσιο τοπίο, από την εκπαίδευση και από τους θεσμούς. Αυτή η θεσμική αορατότητα δεν εκφράζει αδιαφορία, αλλά συνειδητή πολιτική διαγραφή: η μη αναγνώριση της ρομανί ισοδυναμεί με μη αναγνώριση των ομιλητών της ως πολιτών με πολιτισμικά δικαιώματα. Το ίδιο ισχύει και για την ελληνική εκπαίδευση, όπου η σιωπή γύρω από τη ρομανί δεν αποτελεί απουσία πολιτικής, αλλά έκφραση μιας πολιτικής της σιωπής.

Η Marushiakova και η Popova (2018) αναλύουν αυτή τη διαδικασία μέσα από την έννοια της «ετικετοποίησης» (labelling), υποστηρίζοντας ότι οι κατηγορίες που αποδίδονται στους Ρομά, είτε ως «ευάλωτοι» είτε ως «διαφορετικοί», αποτελούν μορφές πολιτικής επιβολής ταυτότητας. Η εκπαίδευση υιοθετεί αυτές τις κατηγορίες, αναπαράγοντας μια σχέση εξουσίας όπου οι Ρομά αναγνωρίζονται μόνο ως αντικείμενα πολιτικής

μέριμνας, όχι ως υποκείμενα πολιτισμικού λόγου. Έτσι, η σιωπή της ρομανί στο σχολείο είναι στην πραγματικότητα προϊόν ενός ευρύτερου καθεστώτος επιτήρησης και ταξινόμησης της διαφοράς.

Η διάσταση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως την αναλύει ο Tarau (2022), καθιστά σαφές ότι η μη θεσμική αναγνώριση της ρομανί συνιστά μορφή θεσμικής διάκρισης. Η στέρηση του δικαιώματος των Ρομά μαθητών να μαθαίνουν ή να χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους στο σχολείο ισοδυναμεί με περιορισμό της συμμετοχής τους στη δημοκρατική ζωή. Όταν η γλώσσα απουσιάζει από την εκπαίδευση, οι μαθητές στερούνται την πολιτισμική τους φωνή, και μαζί με αυτήν, το δικαίωμα να ορίζουν τον εαυτό τους μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Η εκπαίδευση, υπό αυτές τις συνθήκες, δεν λειτουργεί ως μέσο ενδυνάμωσης, αλλά ως μηχανισμός σιωπηρής αποκλειστικής κανονικότητας.

Η ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επομένως, βρίσκεται στο επίκεντρο μιας δημοκρατικής αντίφασης. Από τη μία πλευρά, προβάλλει την αρχή της ισότητας και της συμπερίληψης· από την άλλη, προϋποθέτει τη γλωσσική και πολιτισμική ομοιομορφία. Οι Ρομά μαθητές γίνονται αποδεκτοί ως «πολίτες» μόνο εφόσον παραμένουν γλωσσικά αόρατοι. Το σχολείο, θεμέλιο της δημοκρατίας, λειτουργεί έτσι ως θεσμός επιτήρησης και αποσιώπησης, ως ένας χώρος όπου η ένταξη συντελείται μέσα από τη σιωπή. Η αορατότητα της ρομανί δεν είναι μόνο γλωσσικό φαινόμενο· είναι πολιτικό σύμπτωμα ενός εκπαιδευτικού συστήματος που δυσκολεύεται να αποδεχθεί την πολυφωνία ως συστατικό στοιχείο της δημοκρατίας.

Η αποσιώπηση της ρομανί στις γλωσσικές πολιτικές της ελληνικής εκπαίδευσης αποκαλύπτει, τελικά, τα όρια της ίδιας της δημοκρατικής ιδέας του σχολείου. Η ισότητα χωρίς αναγνώριση οδηγεί σε μια εκπαίδευση χωρίς φωνή· μια εκπαίδευση που διδάσκει τη σιωπή ως προϋπόθεση συμμετοχής. Οι «σιωπηλές γλώσσες» των Ρομά καθρεφτίζουν τη δημοκρατική αμηχανία ενός σχολείου που προωθεί την ένταξη, αλλά φοβάται τη διαφορά. Μέσα σε αυτή την αμηχανία, η ρομανί δεν εξαφανίζεται απλώς από τα σχολικά προγράμματα· εξαφανίζεται από τον δημόσιο λόγο, αφήνοντας πίσω της πολίτες χωρίς φωνή και εκπαίδευση χωρίς όνομα.

Κεφάλαιο 4ο: Συζήτηση και Κριτική Αξιολόγηση

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε με σαφήνεια ότι η απουσία της ρομανί από τις γλωσσικές πολιτικές της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι αποτέλεσμα αδράνειας, αλλά προϊόν συνειδητής θεσμικής επιλογής. Η σιωπή γύρω από τη γλώσσα των Ρομά συνιστά μια μορφή πολιτισμικού αποκλεισμού που διαπερνά τον λόγο της εκπαίδευσης, τις πρακτικές των σχολείων και τις στάσεις των θεσμών. Στην πραγματικότητα, η αορατότητα της ρομανί λειτουργεί ως μηχανισμός αναπαραγωγής της κοινωνικής ιεραρχίας, όπου η γλωσσική ομοιομορφία παρουσιάζεται ως ουδέτερη, ενώ στην ουσία επιβάλλει τη σιωπή της διαφοράς.

Όπως υποστηρίζει ο Matras (2005), η ευρωπαϊκή ιστορία της ρομανί είναι ιστορία συνεχούς απονομιμοποίησης: μια γλώσσα χωρίς επίσημο καθεστώς, που αντιμετωπίζεται

άλλοτε ως ιδίωμα και άλλοτε ως σύμβολο περιθωρίου. Η μη αναγνώριση της ρομανί ως γλώσσας μειονότητας δεν έχει μόνο παιδαγωγικές επιπτώσεις· συνιστά άρνηση της πολιτισμικής ύπαρξης των κοινοτήτων που τη χρησιμοποιούν. Η εκπαιδευτική πολιτική, υιοθετώντας αυτή τη θεσμική αορατότητα, αναπαράγει την ιδεολογία της κανονικότητας, στην οποία η ελληνική ταυτότητα ταυτίζεται με τη γλωσσική ομοιογένεια. Έτσι, η εκπαίδευση, που θα έπρεπε να αποτελεί χώρο δημοκρατικής συνάντησης, μετατρέπεται σε πεδίο συμβολικής επιβολής.

Η μελέτη του Ćirković (2023) για τη Σερβία προσφέρει έναν καθρέφτη αυτής της διαδικασίας, καταδεικνύοντας ότι η ρομανί παραμένει «*παρούσα αλλά μη-ορατή*». Το ίδιο ισχύει και στην ελληνική περίπτωση, όπου η ύπαρξη της ρομανί στις κοινότητες δεν συνοδεύεται από δημόσια αναγνώριση. Το φαινόμενο αυτό επιβεβαιώνει ότι η θεσμική σιωπή είναι μορφή πολιτικής δράσης. Όταν η γλώσσα εξορίζεται από το σχολείο, οι ομιλητές της εξορίζονται από τη δημόσια ταυτότητα. Αυτή η σιωπή αποκτά χαρακτήρα δομικής βίας, με συνέπειες τόσο για την εκπαιδευτική πορεία των Ρομά μαθητών όσο και για τη συλλογική αυτοαντίληψή τους ως πολιτών.

Η έννοια της «*λανθασμένης αναγνώρισης*» του New (2011) συμβάλλει στην κατανόηση αυτής της διπλής αποξένωσης. Οι Ρομά μαθητές στην Ελλάδα δεν απορρίπτονται ρητά, αλλά εντάσσονται υπό τον όρο της σιωπής τους. Η εκπαίδευση, δηλαδή, δεν αποκλείει απευθείας· αποκλείει μέσω της επιβολής της γλωσσικής σιωπής ως προϋπόθεσης αποδοχής. Η ταυτότητα των Ρομά μαθητών, έτσι, διαμορφώνεται μέσα σε ένα πλαίσιο αυτολογοκρισίας και παιδαγωγικής πειθαρχίας, όπου η επιτυχία ταυτίζεται με την απομάκρυνση από τη μητρική γλώσσα. Το αποτέλεσμα είναι μια γενιά «*αφανών*» μαθητών παρόντων στα σχολεία, αλλά απουσιάζοντων από τη γλωσσική και πολιτισμική αφήγηση του σχολείου.

Οι Marushiakova και Popova (2018) ερμηνεύουν αυτή την κατάσταση μέσα από το πρίσμα της ετικετοποίησης. Η πολιτική και ακαδημαϊκή κατηγοριοποίηση των Ρομά ως «*ειδικής πληθυσμιακής ομάδας*» συντηρεί τη λογική της εξωτερικής ταυτότητας, ακυρώνοντας την εσωτερική αυτοπροσδιοριστική φωνή. Η εκπαίδευση υιοθετεί αυτές τις κατηγορίες, μετατρέποντας τους μαθητές Ρομά σε αντικείμενα διαχείρισης και όχι σε υποκείμενα εκπαίδευσης. Αυτή η πρακτική αναπαράγει την πατερναλιστική ρητορική της συμπερίληψης: μια δήλωση καλών προθέσεων χωρίς ουσιαστική μεταβολή των σχέσεων εξουσίας.

Η εργασία των Misković και Troumpeta (2013) ενισχύει τη θέση ότι οι πολιτικές ένταξης των Ρομά στην Ευρώπη παραμένουν εγκλωβισμένες σε κοινωνικοοικονομικά κριτήρια, παραβλέποντας τον ρόλο της γλώσσας ως φορέα πολιτισμικού κεφαλαίου. Η ρομανί δεν εντάσσεται στην εκπαιδευτική ατζέντα, επειδή η παρουσία της θεωρείται εμπόδιο στη σχολική επιτυχία. Αυτό το σχήμα όμως αντιστρέφει την πραγματικότητα: η αποσιώπηση της γλώσσας είναι εκείνη που παράγει την αποτυχία, καθώς στερεί από τους μαθητές τη δυνατότητα να μάθουν μέσα από το πολιτισμικό τους πλαίσιο.

Η ανάλυση του Tarau (2022) αποκαλύπτει τη βαθύτερη διάσταση αυτής της κατάστασης, συνδέοντας τη γλωσσική αορατότητα με την παραβίαση των γλωσσικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η μη θεσμική αναγνώριση της ρομανί ισοδυναμεί με άρνηση συμμετοχής στη δημόσια σφαίρα, αφού η γλώσσα αποτελεί μέσο πρόσβασης στη γνώση, στον πολιτισμό και στην πολιτική κοινότητα. Έτσι, η εκπαίδευση των Ρομά μετατρέπεται σε εκπαίδευση χωρίς δικαίωμα λόγου· μια διαδικασία που αποσιωπά τη διαφορετικότητα στο όνομα της ισότητας.

Σε αυτό το πλαίσιο, η ελληνική εκπαίδευση αποκαλύπτει τα όρια της ίδιας της δημοκρατικής της υπόστασης. Όπως τονίζουν οι Parthenis και Fragoulis (2020), το σχολείο λειτουργεί περισσότερο ως μηχανισμός κοινωνικής διαχείρισης παρά ως χώρος πολιτισμικής ενδυνάμωσης. Η απουσία της ρομανί από τα αναλυτικά προγράμματα και η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας ενισχύουν μια παθητική αποδοχή της ανισότητας. Το σχολείο, αντί να αμφισβητεί τις δομές αποκλεισμού, τις αναπαράγει, συντηρώντας την ψευδαίσθηση μιας ουδέτερης, «εθνικής» εκπαίδευσης.

Η κριτική αξιολόγηση των ευρημάτων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η εκπαιδευτική αορατότητα της ρομανί αποτελεί σύμπτωμα μιας ευρύτερης πολιτικής και ιδεολογικής αμηχανίας. Η δημοκρατική πολιτότητα, όπως προβάλλεται στα εκπαιδευτικά προγράμματα, παραμένει μερική και επιλεκτική: προϋποθέτει τη σιωπή της ετερότητας. Η πραγματική δημοκρατική εκπαίδευση, ωστόσο, δεν μπορεί να υφίσταται χωρίς αναγνώριση και ισοτιμία των γλωσσών. Η ενσωμάτωση της ρομανί στο ελληνικό σχολείο δεν είναι απλώς πράξη πολιτισμικής δικαιοσύνης· είναι όρος δημοκρατίας.

Συμπεράσματα

Η οικεία βιβλιογραφική μελέτη ανέδειξε ότι η αορατότητα της ρομανί στις γλωσσικές πολιτικές της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν αποτελεί απλή παράλειψη, αλλά θεσμικό μηχανισμό αποκλεισμού. Η εκπαίδευση, που θεμελιώνεται στην αρχή της ισότητας, λειτουργεί αντιφατικά ως χώρος επιβολής της γλωσσικής κανονικότητας, όπου η διαφορετικότητα αποσιωπάται στο όνομα της ένταξης. Η ρομανί, γλώσσα φορέας ιστορίας και συλλογικής μνήμης, έχει αποκοπεί από το εκπαιδευτικό πεδίο, με αποτέλεσμα οι Ρομά μαθητές να βιώνουν μια μορφή *εκπαιδευτικής σιωπής*, δηλαδή με το να συμμετέχουν τυπικά στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά να παραμένουν αόρατοι ως πολιτισμικά και γλωσσικά υποκείμενα. Η μη θεσμική αναγνώριση της ρομανί, όπως έδειξαν οι Matras (2005, 2015), Parthenis και Fragoulis (2020) και New (2011), επιβεβαιώνει ότι η ελληνική εκπαίδευση εξακολουθεί να στηρίζεται σε ένα μοντέλο μονογλωσσικής ομοιογένειας, που αποκλείει κάθε εναλλακτική μορφή ταυτότητας.

Η επανένταξη της ρομανί στην εκπαιδευτική σφαίρα δεν αποτελεί απλώς πολιτισμική αποκατάσταση, αλλά πράξη δημοκρατικής αναθεμελίωσης. Όπως υπογραμμίζουν οι Tarau (2022) και Ćirković (2023), το δικαίωμα στη γλώσσα είναι προϋπόθεση συμμετοχής στην πολιτεία και στην εκπαίδευση· χωρίς αυτό, η δημοκρατία μένει ελλιπής. Η αναγνώριση της ρομανί μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός κοινωνικής ισότητας,

ενδυνάμωσης των Ρομά μαθητών και ανανέωσης του ελληνικού σχολείου προς μια κατεύθυνση πολυγλωσσικής και πλουραλιστικής εκπαίδευσης. Ένα σχολείο που δεν φοβάται τη διαφορά, αλλά τη θεωρεί θεμέλιο της δημοκρατίας, μπορεί να μετατρέψει τη σιωπή των Ρομά σε φωνή συμμετοχής — και να κάνει, επιτέλους, την εκπαίδευση να αποκτήσει όνομα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ćirković, S. (2023). The Romani language in the linguistic landscape of Serbia: A (non) visible minority language. *Balkanica Journal*, (497.11), 21 – 63. <https://balkanica.rs/index.php/journal/article/download/1354/1276>
- Marushiakova, E., & Popova, V. (2018). Roma labelling: Policy and academia. *Slovenský národopis*, 66 (4), 385 – 418. <https://doi.org/10.26363/SN.2018.4.02>
- Matras, Y. (2005). The status of Romani in Europe. Retrieved from <https://www.kratylos.org/~raphael/romani/downloads/1/statusofromani.pdf>
- Matras, Y. (2015). Transnational policy and ‘authenticity’ discourses on Romani language and identity. *Language in Society*, 44(3), 295–316. <https://doi.org/10.1017/S0047404515000202>
- Miskovic, M., & Troumpeta, S. (2013). *Roma education in Europe*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203111987>
- New, W. (2011). You don't have to say who you are to know who you're not: Misrecognizing Romani Greek students. *International Journal of Roma Language and Culture*, 1(2), 49 – 73. https://www.academia.edu/download/33268996/ijrlc_n1v2_billnew_greek_students.pdf
- Parthenis, C., & Fragoulis, G. (2020). Principals’ views on policies and practices for the educational inclusion of Roma people. *International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 234–261. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5050>
- Tarau, M. A. (2022). *The plight of the Romanian Roma: Investigating linguistic human rights in national legislation, institutional practices, and local attitudes*. University of Auckland. Retrieved from <https://researchspace.auckland.ac.nz/bitstreams/8c9dfcd7-1944-46ec-ad15-c27b7b88d3c4/download>

Μαθαίνουμε για τη Μετανάστευση και την Προσφυγιά

Χρυσούλα Πολυζωγοπούλου, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Νηπιαγωγών (Π.Ε.60)

Περίληψη

Η μετανάστευση και η προσφυγιά αποτελούν κοινωνικά φαινόμενα με βαθιές ανθρωπιστικές και εκπαιδευτικές προεκτάσεις, καθώς επηρεάζουν άμεσα τα παιδιά και τις σχολικές κοινότητες. Η προσχολική εκπαίδευση, ως το πρώτο οργανωμένο περιβάλλον κοινωνικοποίησης, καλείται να δημιουργήσει συνθήκες αποδοχής, ένταξης και ενδυνάμωσης όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό ή γλωσσικό τους υπόβαθρο. Το παρόν άρθρο προτείνει ένα ολοκληρωμένο σχέδιο δράσης για την ευαισθητοποίηση νηπίων γύρω από τη μετανάστευση και την προσφυγιά, εναρμονισμένο με το Πρόγραμμα Σπουδών Δράσεων Ενεργού Πολίτη. Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, καλλιεργούνται αξίες όπως η ενσυναίσθηση, η αποδοχή της διαφορετικότητας και η αλληλεγγύη, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενεργών και υπεύθυνων μικρών πολιτών.

Λέξεις-Κλειδιά: Νηπιαγωγείο, Μετανάστευση, Προσφυγιά, Ενεργός Πολίτης

Learning about Migration and Refugeehood

Chrysoula Polyzogopoulou, Early Childhood Education Consultant (PE60)

Abstracts

Migration and refugeehood are social phenomena with profound humanitarian and educational implications, directly affecting children and school communities. Early childhood education, as the first organized environment of socialization, is called upon to create conditions of acceptance, inclusion, and empowerment for all children, regardless of their cultural or linguistic background. This article proposes a comprehensive action plan for raising preschoolers' awareness of migration and refugeehood, aligned with the Active Citizen Curriculum Framework. Through experiential activities, values such as empathy, acceptance of diversity, and solidarity are cultivated, contributing to the formation of active and responsible young citizens.

Key-words: Kindergarten, Migration, Refugeehood, Active Citizen.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από την πολυπολιτισμικότητα και τη διαρκή κινητικότητα πληθυσμών, γεγονός που καθιστά τη μετανάστευση και την προσφυγιά σημαντικά θέματα με κοινωνικές, πολιτικές αλλά και εκπαιδευτικές διαστάσεις. Τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών, που συχνά βιώνουν τραυματικές εμπειρίες αποχωρισμού, ανασφάλειας και προσαρμογής σε νέο περιβάλλον, χρειάζονται ειδική φροντίδα και υποστήριξη. Το νηπιαγωγείο, ως θεμέλιο λίθο της εκπαίδευσης, αποτελεί τον

κατεξοχήν χώρο όπου μπορούν να τεθούν οι βάσεις για την ένταξη, την κοινωνική συνοχή και την καλλιέργεια αξιών που προάγουν την ειρήνη και τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα.

Η ευαισθητοποίηση γύρω από αυτά τα ζητήματα δεν αφορά μόνο τα παιδιά που έχουν προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο, αλλά το σύνολο των μαθητών. Μέσα από παιδαγωγικές πρακτικές που δίνουν έμφαση στην ενσυναίσθηση, τη συνεργασία και την αλληλεγγύη, ενισχύεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα σχέδιο δράσης για το νηπιαγωγείο, το οποίο στηρίζεται στο Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» και αποσκοπεί στην καλλιέργεια ενεργών και υπεύθυνων πολιτών από την πρώιμη παιδική ηλικία.

Θεωρητικό και Θεσμικό Πλαίσιο

Η εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την καλλιέργεια αξιών και στάσεων που προάγουν την κοινωνική συνοχή, την ειρήνη και τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα. Η μετανάστευση και η προσφυγιά, ως φαινόμενα που σημαδεύουν τη σύγχρονη εποχή, προσφέρουν πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη δράσεων που συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση και ενδυνάμωση των παιδιών.

Το Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» (Φ.Ε.Κ. 6048/01-11-2024), το οποίο εφαρμόζεται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, δίνει έμφαση στην καλλιέργεια δημοκρατικών αξιών, στην κατανόηση της διαφορετικότητας και στην προώθηση της συμμετοχής των μαθητών σε δράσεις κοινωνικής ευθύνης. Ειδικότερα, για την προσχολική εκπαίδευση, η μελέτη θεμάτων όπως η μετανάστευση και η προσφυγιά, εντάσσεται στα πεδία που αφορούν την κοινωνική ενσυναίσθηση, την αποδοχή της ετερότητας και την οικοδόμηση μιας κουλτούρας ειρήνης. Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και κριτικής σκέψης, απαραίτητες για τον ενεργό ρόλο τους στην κοινωνία.

Παράλληλα, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (Πεντέρη, Χλαπάνα, Μέλλιου, Φιλιππίδη & Μαρινάτου, 2022) και ο Οδηγός Νηπιαγωγού (ίδιοι συγγραφείς, 2022) ενισχύουν την παιδαγωγική διάσταση της ένταξης και της διαπολιτισμικότητας, προτείνοντας στρατηγικές και πρακτικές που στοχεύουν στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στην ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαμόρφωση ενός ασφαλούς και φιλόξενου μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου όλα τα παιδιά –ανεξαρτήτως πολιτισμικής ή γλωσσικής προέλευσης– νιώθουν ότι ανήκουν.

Η θεωρητική θεμελίωση επομένως στηρίζεται σε δύο άξονες:

- i. Καλλιέργεια αξιών και στάσεων που προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη και την ειρήνη.
- ii. Ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, ώστε τα

παιδιά να μπορούν να αντιλαμβάνονται τις προκλήσεις της μετανάστευσης και της προσφυγιάς, να δείχνουν ενσυναίσθηση και να δρουν με σεβασμό και υπευθυνότητα απέναντι στον συνάνθρωπο.

Με βάση αυτό το πλαίσιο, η εκπαιδευτική πράξη στο νηπιαγωγείο αποκτά ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων αποδοχής και συμπερίληψης, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην οικοδόμηση θεμελίων για την ενεργό πολιτειότητα.

Πυλώνες Παρέμβασης

Η εκπαιδευτική δράση για τη μετανάστευση και την προσφυγιά στηρίζεται σε βασικούς πυλώνες που καθοδηγούν τη μαθησιακή διαδικασία και δίνουν σαφή κατεύθυνση στις παιδαγωγικές επιλογές:

Αποδοχή της διαφορετικότητας και συμπερίληψη

- i. Τα παιδιά μαθαίνουν ότι κάθε άνθρωπος, ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσης, τη γλώσσα, τη θρησκεία ή την κουλτούρα του, έχει ίσα δικαιώματα.
- ii. Καλλιεργείται η ιδέα της συμπερίληψης, ώστε όλα τα παιδιά να νιώθουν ασφάλεια και να συμμετέχουν ισότιμα στο σχολικό περιβάλλον.

Καλλιέργεια ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης

- i. Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδια ρόλων, αφήγηση ιστοριών, συζητήσεις) τα παιδιά έρχονται σε επαφή με συναισθήματα που βιώνουν οι πρόσφυγες και οι μετανάστες.
- ii. Ενθαρρύνονται να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων και να δείχνουν αλληλεγγύη.

Ειρηνική συνύπαρξη και συνεργασία

- i. Προάγεται η ιδέα ότι η συνεργασία, ο διάλογος και η αποδοχή συμβάλλουν στην ειρηνική συνύπαρξη.
- ii. Τα παιδιά κατανοούν ότι η διαφορετικότητα μπορεί να αποτελέσει πηγή πλούτου και μάθησης για όλους.

Ενεργός συμμετοχή στην κοινότητα

- i. Η δράση δεν περιορίζεται στο εσωτερικό του σχολείου, αλλά επιδιώκει να διαχυθεί στην ευρύτερη κοινότητα.
- ii. Μέσα από καλλιτεχνικές δημιουργίες, εκδηλώσεις ή επικοινωνία με φορείς, τα παιδιά μαθαίνουν να γίνονται ενεργά μέλη μιας κοινωνίας που στηρίζει τον συνάνθρωπο.

Δικαιώματα του παιδιού και ανθρώπινα δικαιώματα

- i. Η δράση συνδέεται με τη Χάρτα των Δικαιωμάτων του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989)

- και εισάγει με απλό και κατανοητό τρόπο την έννοια των δικαιωμάτων.
- ii. Ενισχύεται η κατανόηση ότι η προστασία της αξιοπρέπειας και της ασφάλειας κάθε παιδιού είναι αναφαίρετο δικαίωμα.

Σχέδιο Δράσης στο Πλαίσιο του Π.Σ. Ενεργού Πολίτη

Τίτλος Δράσης: «Μαθαίνουμε για τη Μετανάστευση και την Προσφυγιά»

Επίπεδο: Νηπιαγωγείο

Θεματικό Πεδίο: 16^{ος} Στόχος Βιώσιμης Ανάπτυξης: Ειρήνη, Δικαιοσύνη και Ισχυροί Θεσμοί

Σύντομη Περιγραφή της Δράσης: Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, αφήγηση ιστοριών και δημιουργικά έργα, τα παιδιά γνωρίζουν την έννοια της μετανάστευσης και της προσφυγιάς, καλλιεργούν την ενσυναίσθηση, την αποδοχή της διαφορετικότητας και αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας και αλληλεγγύης.

Μάθημα ή Τομέας του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων που εντάσσεται: Θεματική Ενότητα «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ», Υποενότητα «Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη»
Διάρκεια: 10 διδακτικές ώρες (2 εβδομάδες).

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Με την υλοποίηση του Σχεδίου Δράσης, επιδιώκεται τα παιδιά:

- i. Να κατανοούν την έννοια της μετανάστευσης και της προσφυγιάς με απλό και κατανοητό τρόπο.
- ii. Να αναγνωρίζουν τα δικαιώματα όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από εθνικότητα ή προέλευση.
- iii. Να εκφράζουν συναισθήματα αλληλεγγύης και σεβασμού απέναντι στους συνανθρώπους τους.
- iv. Να αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας και ομαδικότητας.
- v. Να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την προώθηση της συμπερίληψης στο σχολικό περιβάλλον.

Πεδίο Υλοποίησης

Αίθουσα διδασκαλίας, αυλή του σχολείου, ψηφιακός χώρος

Φάσεις Υλοποίησης Δράσης

1. Διερεύνηση (2 ώρες)

Σκοπός: Να διερευνηθεί η αρχική αντίληψη των παιδιών για τη μετανάστευση και την προσφυγιά, τα συναισθήματα που συνδέονται με τη διαφορετικότητα και την ένταξη, καθώς και οι εμπειρίες τους σχετικά με ανθρώπους που μετακινούνται από τόπο σε τόπο.

i. Παρακολούθηση βίντεο / αφήγησης ιστορίας

Περιγραφή: Τα παιδιά παρακολουθούν ένα σύντομο βίντεο ή ακούν αφήγηση ιστορίας για ένα παιδί που αναγκάζεται να φύγει από το σπίτι του λόγω πολέμου ή άλλων δυσκολιών. Στη συνέχεια, στην ολομέλεια, γίνεται συζήτηση με ερωτήσεις όπως: «Πώς νιώθει το παιδί;», «Τι θα κάνατε αν ήσασταν στη θέση του;».

ii. Εικόνες φιλικών και μη φιλικών συμπεριφορών απέναντι σε μετανάστες/πρόσφυγες

Περιγραφή: Δίνονται καρτέλες με εικόνες που δείχνουν διαφορετικές αντιδράσεις παιδιών απέναντι σε έναν νέο συμμαθητή με διαφορετική καταγωγή. Τα παιδιά αποφασίζουν αν η συμπεριφορά είναι φιλική ή μη φιλική, και δικαιολογούν την επιλογή τους. Οι καρτέλες κυκλοφορούν με μουσική (όπως στο παιχνίδι της φιλίας), για να αναδειχθεί η παρατήρηση διαφορετικών σεναρίων.

iii. Ρουτίνα σκέψης «Βλέπω – Σκέφτομαι – Αναρωτιέμαι»

Περιγραφή: Τα παιδιά παρατηρούν εικόνες ή σκηνές από τη ζωή παιδιών μεταναστών/προσφύγων και απαντούν στα ερωτήματα: Τι βλέπω; Τι σκέφτομαι γι' αυτό; Τι θα ήθελα να ρωτήσω;

iv. Παιχνίδι ρόλων – Έκφραση συναισθημάτων και αλληλεγγύης

Περιγραφή: Χωρίζονται σε μικρές ομάδες: Ρόλος παιδιού που μεταναστεύει/πρόσφυγα: εκφράζει συναισθήματα αγωνίας, χαράς ή λύπης. Ρόλος νέων φίλων/παρατηρητών: δείχνουν υποστήριξη και φιλική συμπεριφορά, βοηθούν το παιδί να ενταχθεί. Μετά τη δραματοποίηση, ακολουθεί συζήτηση για το πώς αισθάνθηκαν τα παιδιά στους διαφορετικούς ρόλους.

2. Προετοιμασία/Σχεδιασμός (1 ώρα)

Σκοπός: Να οργανώσουν/προγραμματίσουν τα παιδιά, με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού, τη δημιουργία μιας δράσης ευαισθητοποίησης για την προσφυγιά και τη μετανάστευση, να αποφασίσουν το περιεχόμενο, τη μορφή και τους αποδέκτες της.

Ολομέλεια – Συζήτηση και επιλογή δράσης

- i. Τα παιδιά συζητούν στην ολομέλεια τι θα ήθελαν να κάνουν για να βοηθήσουν άλλους να κατανοήσουν τα συναισθήματα και τις ανάγκες των παιδιών προσφύγων/μεταναστών.

- ii. Αποφασίζουν σε ποιον θα απευθύνεται η δράση: γονείς, γειτονικό νηπιαγωγείο ή ευρύτερη κοινότητα.

Τα παιδιά προτείνουν και επιλέγουν μέσα από ποικίλες δημιουργικές δραστηριότητες:

- i. Δημιουργία παραμυθιού: τα παιδιά φτιάχνουν ένα σύντομο παραμύθι βασισμένο στην ιστορία της Ειρήνης (<https://www.youtube.com/watch?v=WQJhuAfVTqo>) ή σε νέα φανταστικά πρόσωπα.
- ii. Σύνθεση τραγουδιού: γράφουν στίχους που εκφράζουν συναισθήματα και μηνύματα αλληλεγγύης.
- iii. Δημιουργία αφίσας: εικαστική απεικόνιση μηνυμάτων αποδοχής και διαφορετικότητας.
- iv. Βίντεο: δραματοποίηση ή αφήγηση της ιστορίας από τα παιδιά, με καταγραφή εικόνων και ήχου.
- v. Ενημερωτικό φυλλάδιο: σύντομες περιγραφές, ζωγραφιές και συμβουλές για την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Καθορισμός ρόλων και οργάνωση ομάδων

- i. Η εκπαιδευτικός βοηθά τα παιδιά να μοιραστούν σε ομάδες για κάθε τύπο δράσης.
- ii. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει συγκεκριμένα καθήκοντα: συγγραφή, ζωγραφική, αφήγηση ή ηχογράφηση.

Συλλογή υλικού και προετοιμασία εργαλείων

- i. Επιλογή υλικών για εικαστικές δραστηριότητες (χαρτόνια, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές).
- ii. Προετοιμασία αξεσουάρ για δραματοποίηση (πανιά, μικροαντικείμενα, καπέλα).
- iii. Ετοιμασία τεχνικών μέσων (κάμερα, υπολογιστής, μικρόφωνο) για βίντεο ή ψηφιακή παρουσίαση.

3. Υλοποίηση (4 ώρες)

Σκοπός φάσης: Τα παιδιά δημιουργούν τα επιλεγμένα έργα (παραμύθι, αφίσα, βίντεο, τραγούδι, ενημερωτικό φυλλάδιο) και τα προετοιμάζουν για παρουσίαση ή διάχυση, εφαρμόζοντας τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν στη φάση διερεύνησης και σχεδιασμού.

- i. Δημιουργία παραμυθιού
 - a. Τα παιδιά συνεργάζονται σε ομάδες για να γράψουν ή να ζωγραφίσουν την ιστορία που θέλουν να παρουσιάσουν.
 - b. Χρησιμοποιούν τις ζωγραφιές τους από τις προηγούμενες δραστηριότητες ως βάση για το παραμύθι.
 - c. Ακολουθεί η αριθμητική και χρονική οργάνωση των σελίδων ώστε η ιστορία να έχει αλληλουχία.
- ii. Δημιουργία αφίσας
 - a. Κάθε παιδί ή ομάδα ζωγραφίζει ή κολλάει εικόνες και μηνύματα που αναδεικνύουν την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ενσυναίσθηση προς τους πρόσφυγες.
 - b. Γράφονται σύντομα μηνύματα/λέξεις όπως «φιλία», «αλληλεγγύη», «ειρήνη» με καθοδήγηση της εκπαιδευτικού.
- iii. Σύνθεση τραγουδιού ή μουσικής δραστηριότητας
 - a. Τα παιδιά δημιουργούν απλούς στίχους που εκφράζουν συναισθήματα και αξίες (π.χ. φιλία, αποδοχή, διαφορετικότητα).
 - b. Μπορούν να συνοδέψουν τους στίχους με απλές κινήσεις ή ρυθμό, ώστε να γίνει εύκολη η παρουσίαση στην τάξη ή σε άλλη κοινότητα.
- iv. Δημιουργία βίντεο
 - a. Οι μαθητές δραματοποιούν σκηνές από την ιστορία της Ειρήνης ή νέα σενάρια που δημιούργησαν.
 - b. Η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την ηχογράφηση και καταγραφή των εικόνων, ενώ τα παιδιά αναλαμβάνουν τη σκηνοθεσία και την ερμηνεία.
 - c. Προστίθεται αφήγηση από τα ίδια τα παιδιά, συνδέοντας εικόνες, συναισθήματα και μηνύματα.
- v. Ενημερωτικό φυλλάδιο
 - a. Τα παιδιά ζωγραφίζουν εικόνες και γράφουν απλές λέξεις ή φράσεις για να εξηγήσουν τι σημαίνει να είσαι πρόσφυγας ή μετανάστης.
 - b. Η εκπαιδευτικός συνδέει τις ζωγραφιές με βασικές έννοιες ανθρωπίνων δικαιωμάτων και βασικών αναγκών.
- vi. Οργάνωση και συνεργασία:
 - a. Τα παιδιά εργάζονται είτε ατομικά είτε σε ομάδες, ανάλογα με την επιλεγμένη δραστηριότητα.
 - b. Η εκπαιδευτικός επιβλέπει και συντονίζει τις ομάδες, παρέχοντας υλικά, καθοδήγηση και υποστήριξη όταν χρειάζεται.

4. Επικοινωνία-Διάχυση (1 ώρα)

Σκοπός: Τα παιδιά παρουσιάζουν τα δημιουργήματά τους σε ευρύτερο κοινό και επικοινωνούν τα μηνύματα ενσυναίσθησης, αποδοχής και αλληλεγγύης που προέκυψαν από το πρόγραμμα.

i. Διάχυση της δράσης στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον

a. Παρουσίαση στην τάξη

Τα παιδιά παρουσιάζουν τα έργα τους (παραμύθι, αφίσα, βίντεο, τραγούδι, φυλλάδιο) στους συμμαθητές τους. Ακολουθεί συζήτηση για τα μηνύματα που θέλησαν να περάσουν, πώς αισθάνθηκαν κατά τη δημιουργία και τι τους εντυπωσίασε περισσότερο.

b. Παρουσίαση στους γονείς

Οργανώνεται μικρή εκδήλωση στην τάξη ή στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου. Τα παιδιά αφηγούνται την ιστορία της Ειρήνης, τραγουδούν, δείχνουν τα έργα τους και εξηγούν τα μηνύματα του προγράμματος. Οι γονείς έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν με τα παιδιά και να αναδείξουν τη σημασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της διαφορετικότητας.

c. Διάχυση σε άλλα νηπιαγωγεία ή την τοπική κοινότητα

Αποστολή ψηφιακών παραμυθιών ή βίντεο σε διπλανά νηπιαγωγεία. Δημιουργία εκθεμάτων με αφίσες και φυλλάδια στους χώρους του σχολείου ή σε τοπικούς χώρους (π.χ. βιβλιοθήκες, πολιτιστικά κέντρα). Προβολή των βίντεο στην ιστοσελίδα του σχολείου ή σε κλειστή πλατφόρμα για γονείς και εκπαιδευτικούς.

d. Ανταλλαγή εμπειριών και ανατροφοδότηση

Τα παιδιά σχολιάζουν τα έργα των άλλων ομάδων ή παιδιών από άλλα σχολεία. Η εκπαιδευτικός καταγράφει τις παρατηρήσεις και τα συναισθήματα των παιδιών για να αναδειχθεί η επίδραση του προγράμματος στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και κοινωνικής αλληλεγγύης.

ii. Οργάνωση και συνεργασία:

- a. Κάθε παιδί ή ομάδα είναι υπεύθυνη για την παρουσίαση του έργου της.
- b. Η εκπαιδευτικός υποστηρίζει την προετοιμασία και την παρουσίαση, βοηθώντας τα παιδιά να εκφραστούν με σαφήνεια και να μοιραστούν τα μηνύματά τους.
- c. Δίνεται έμφαση στην ενεργό συμμετοχή όλων των παιδιών, ώστε να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση και η αίσθηση επιτυχίας.

5. Αναστοχασμός (2 ώρες)

Σκοπός: Η φάση αυτή στοχεύει στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, της επίδρασης στα παιδιά, και στην αναστοχαστική διαδικασία για τη βελτίωση μελλοντικών παρεμβάσεων.

i. Ατομικός Αναστοχασμός των Παιδιών

Κάθε παιδί μοιράζεται την εμπειρία του, τι του άρεσε περισσότερο και τι το έκανε να σκεφτεί διαφορετικά για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες. Τα παιδιά χρησιμοποιούν εικόνες ή ζωγραφιές για να εκφράσουν συναισθήματα και σκέψεις που ανέπτυξαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

ii. Ανατροφοδότηση σε Ολομέλεια

Συζήτηση στην ολομέλεια για τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν, τα μηνύματα που επικοινωνήθηκαν και τις δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν. Συγκρίνουν τις εμπειρίες τους με αυτές των συμμαθητών τους και ενισχύεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και συνεργασίας.

iii. Αξιολόγηση Μαθησιακών Στόχων

Επαλήθευση κατάκτησης δεξιοτήτων ανά γνωστικό αντικείμενο:

- a. Γλώσσα: Παραγωγή προφορικού λόγου, χρήση σωστών λέξεων και χρονικών εννοιών, κατανόηση όρων «πρόσφυγας» και «μετανάστης».
- b. Περιβάλλον / Κοινωνική κατανόηση: Κατανόηση βασικών ανθρώπινων αναγκών, έννοια διαφορετικότητας, αναγνώριση συναισθημάτων.
- c. Μαθηματικά: Αρίθμηση και χρονική ακολουθία γεγονότων.
- d. Έκφραση και Δημιουργία: Δημιουργικότητα στις ζωγραφιές και δραματοποίηση, έκφραση συναισθημάτων μέσω σώματος και προσώπου.
- e. Πληροφορική: Αναζήτηση πληροφοριών και χρήση τεχνολογικών εργαλείων.

iv. Αξιολόγηση Συνεργασίας και Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Παρατήρηση συνεργασίας μεταξύ των παιδιών κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων. Αξιολόγηση ομαδικού πνεύματος, δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και αλληλεγγύης.

v. Αναστοχασμός Εκπαιδευτικού

Η εκπαιδευτικός καταγράφει τις παρατηρήσεις για την ανταπόκριση των παιδιών, τις δυσκολίες που εμφανίστηκαν, τις επιτυχίες και τις ανάγκες βελτίωσης.

vi. Ανάλυση Αποτελεσμάτων και Προτάσεις

Αναδεικνύεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης, κατανόησης διαφορετικότητας και κοινωνικής αλληλεγγύης. Προτάσεις για περαιτέρω δράσεις: δημιουργία ψηφιακού παραμυθιού, κατασκευή ομαδικών χώρων φιλοξενίας, ανταλλαγή εμπειριών με άλλα

νηπιαγωγεία.

Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα ευαισθητοποίησης δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να κατανοήσουν ζητήματα προσφυγιάς και μετανάστευσης, αναπτύσσοντας συναισθήματα ενσυναίσθησης και θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα. Μέσα από δραστηριότητες ζωγραφικής, θεατρικού παιχνιδιού και συζήτησης, καλλιεργούνται η συνεργασία, η γλωσσική και μαθηματική έκφραση, καθώς και η δημιουργικότητα. Τα παιδιά προβληματίζονται, εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα και συνδέονται βιωματικά με την έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των βασικών αναγκών. Συνολικά, το πρόγραμμα προωθεί τη μάθηση, τη συνεργασία και την κοινωνική ευαισθητοποίηση με τρόπο ζωντανό και συμμετοχικό. Υπογραμμίζεται η σημασία των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που συνδυάζουν μάθηση, δημιουργία και κοινωνική ευαισθητοποίηση, προσφέροντας προοπτικές για μελλοντικές δράσεις με εμπλουτισμένες δραστηριότητες και διασύνδεση με άλλες σχολικές μονάδες ή κοινότητες.

Αναφορές

Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ΦΕΚ 3791, 13/08/2021.

Ιστότοπος αναπαραγωγής και αποθήκευσης ψηφιακών ταινιών You Tube <https://www.youtube.com/watch?v=WQJhuAfVTqo> (ημερομηνία επίσκεψης 28/09/25).

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Εκδοχή* (2η Έκδοση, 2022 ΙΕΠ). Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). *Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό*. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο-Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου, Φ.Ε.Κ. 6048, 01/11/2024.

Απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών για την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση στο μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης κατά την πανδημία

*Αριάδνη Κουζέλη, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Προσχολικής Αγωγής, Παν/μίου Delaware
Νίκος Τσιρέβελος, Δρ. Θεολογίας - Μέλος του Εργαστηριακού Διδακτικού Προσωπικού, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Πολύκαρπος Καραμούζης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών και των μαθητών σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο μάθημα των Θρησκευτικών κατά την πανδημία. Στο θεωρητικό μέρος αναλύονται: το μάθημα των Θρησκευτικών στην Ελλάδα, η έννοια και οι μορφές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, καθώς και η εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία. Στο ερευνητικό μέρος χρησιμοποιείται ποιοτική μεθοδολογία, με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε 16 θεολόγους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ανάλυση περιεχομένου κατά κατηγορία. Τα ερευνητικά ερωτήματα εστιάζουν στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών στις νέες συνθήκες, τη συμμετοχή των μαθητών, την επίδραση των ψηφιακών μεθόδων στο ενδιαφέρον τους, καθώς και το επίπεδο ψηφιακής κατάρτισης εκπαιδευτικών και μαθητών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η παιδαγωγικά τεκμηριωμένη χρήση ψηφιακών εργαλείων ενίσχυσε την εμπλοκή και το ενδιαφέρον των μαθητών στο μάθημα.

Λέξεις-Κλειδιά: Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Θρησκευτική Εκπαίδευση, Νέες Τεχνολογίες, Πανδημία, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Teachers' and students' views on distance learning in Religious Education during the pandemic

*Ariadni Kouzeli, MSc Early Childhood Education Student, University of Delaware
Nikos Tsirevelos, PhD Laboratory Teaching Personnel, Aristotle University of Thessaloniki
Polikarpos Karamouzis, Professor, University of Aegean*

Abstract

This paper examines the views of teachers and students on distance learning in the Religious Education course during the COVID-19 pandemic. It consists of a theoretical and a research part. The theoretical framework includes: A) Religious Education in Greece, B) the concept of distance learning, C) the teacher's role in online education, D) implementation of distance learning in Greek schools during the pandemic, E) teachers' perspectives, and F) students' perspectives. The research adopts a qualitative methodology, using interviews with sixteen secondary education theology teachers. Data was analyzed using content analysis by category. The study explores how teachers

adapted to digital teaching and how students responded. Key questions include participation levels, engagement with the subject, and digital literacy of both educators and learners. Findings indicate that digital tools, when used pedagogically, enhanced students' interest in Religious Education without compromising educational quality.

Key-words: Distance Learning, Religious Education, New Technologies, Pandemic, Secondary Education

Εισαγωγή

Ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα έχει αλλάξει σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες. Από μια κατηχητικού τύπου προσέγγιση, με έμφαση στην ορθόδοξη παράδοση και την έννοια του «ελληνοχριστιανισμού», το μάθημα επιχειρεί πλέον να ανταποκριθεί στις ανάγκες μιας πλουραλιστικής κοινωνίας (Καραμούζης, 2015β). Η σύγχρονη σχολική τάξη περιλαμβάνει μαθητές με ποικίλες πολιτισμικές και θρησκευτικές αναπαραστάσεις, και το μάθημα των Θρησκευτικών οφείλει να είναι αντικειμενικό, επιστημονικό και προσανατολισμένο στην καλλιέργεια της θρησκευτικής ελευθερίας και της δημοκρατικής συνείδησης (Καραμούζης, 2008). Η πανδημία του COVID-19 επέβαλε νέες συνθήκες στην εκπαιδευτική διαδικασία, μεταξύ των οποίων και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΘΕ) δεν έμεινε ανεπηρέαστη, καθώς δημιουργήθηκαν ερωτήματα ως προς την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων μέσω ψηφιακών μέσων (Τσιρέβελος, 2022). Προκλήσεις όπως η ενεργή συμμετοχή των μαθητών και ο εμπνευστικός ρόλος του εκπαιδευτικού ήρθαν στο προσκήνιο (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019). Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην ποιότητα της εξ αποστάσεως ΘΕ κατά την πανδημία, μέσα από τις εμπειρίες και τις αφηγήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Η μεθοδολογία είναι ποιοτική, με χρήση της αφηγηματικής προσέγγισης. Βασικοί στόχοι είναι η καταγραφή του τρόπου εφαρμογής της τηλεεκπαίδευσης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, καθώς και οι απόψεις των εμπλεκόμενων για την αποδοτικότητα της διαδικασίας. Η έρευνα φιλοδοξεί να αναδείξει το πώς η ΘΕ μπορεί να παραμένει παιδαγωγικά αποτελεσματική, ακόμη και σε συνθήκες κρίσης.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Το Μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) παραμένει υποχρεωτικό από τη Γ' Δημοτικού έως και τη Γ' Λυκείου, βασισμένο στο Σύνταγμα και το ΕΔΔΑ. Τα νέα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) του 2016–2018 επιχείρησαν άνοιγμα προς την ετερότητα, διατηρώντας τον Ορθόδοξο προσανατολισμό, γεγονός που προκάλεσε αντιδράσεις και προσφυγές στο Συμβούλιο της Επικρατείας. Το ΠΣ του 2020 επανέφερε την έμφαση στην Ορθόδοξη ταυτότητα, περιορίζοντας τα θρησκευτολογικά στοιχεία (ΦΕΚ 7659/2020, 7739/2020), ενώ το ΠΣ του 2023 πρότεινε μια ανθρωπολογική και παιδευτική θεώρηση του μαθήματος ως «μάθημα πολιτισμού» (ΦΕΚ 5130/2024). Η απαλλαγή παραμένει δικαίωμα μόνο για τους ετερόθρησκους. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με ιστορικές ρίζες στον 19ο αιώνα, εξελίχθηκε σημαντικά μέσα από την τεχνολογία (Simonson et

al., 2015; Keegan, 1980; Moore & Kearsley, 1996). Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί πλέον ως καθοδηγητής, με αυξημένες ανάγκες ψηφιακών και παιδαγωγικών δεξιοτήτων, ενώ η μάθηση γίνεται διαθεματική και πολυγραμματισμική, συνδυάζοντας θρησκευτικό και ψηφιακό γραμματισμό (Μητροπούλου, 2021; Τσιρέβελος, 2024).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια έννοια την οποία διάφοροι ερευνητές έχουν ορίσει. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είχε μια αξιοσημείωτη επίδραση στο τομέα της εκπαίδευσης από τη στιγμή που εμφανίστηκε, τον 19ο αιώνα ως μέσο επικοινωνίας. Έχει πάρει διάφορες μορφές και έχει χρησιμοποιήσει μια μεγάλη ποικιλία τεχνολογιών που κυμαίνονται από τις τεχνολογίες του ταχυδρομείου του 19ου αιώνα έως την εικονική πραγματικότητα σήμερα. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα κορυφαία θέματα που συζητούνται στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια με ιδιαίτερες επιρροές που προέρχονται από το «ανοιχτό» κίνημα, συμπεριλαμβανομένων των μαζικών ανοικτών διαδικτυακών μαθημάτων (MOOCs) και των ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων (OER) (Simonson et al., 2015). Διάφοροι ορισμοί έχουν δοθεί, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, ως προς τη φύση του τι είναι και τι συνεπάγεται η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Ο Keegan (1980) όρισε την έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με περισσότερη σαφήνεια, συγκεντρώνοντας αυτές τις ιδέες από το παρελθόν και εξετάζοντας τη ραγδαία ανάπτυξη του φαινομένου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο Keegan χρησιμοποίησε αυτά τα έξι στοιχεία για να ορίσει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση: 1) διαχωρισμός δασκάλου και μαθητή, 2) επιρροή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, 3) χρήση τεχνικών μέσων, 4) αμφίδρομη επικοινωνία 5) δυνατότητα περιστασιακών σεμιναρίων και 6) συμμετοχή στην πιο βιομηχανική μορφή εκπαίδευσης (σ. 33). Στο βιβλίο «Handbook of Distance Education» (2013), το οποίο πολλοί ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει ως σημείο αναφοράς, ο Black τόνισε ότι το 1980 ήταν μια σημαντική χρονιά όσον αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τη συγκεκριμένη χρονιά βελτιώθηκε ο ορισμός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθώς ο Keegan συνέθεσε κυρίαρχες σκέψεις από τα προηγούμενα χρόνια (Moore & Anderson, 2007). Οι Moore & Kearsley επιβεβαίωσαν ότι αυτός έγινε «ο πιο ευρέως αναφερόμενος ορισμός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» (1996, σ. 229).

Οι περισσότερες ιστορικές έρευνες συμφωνούν ότι η έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υποδηλώνει έναν διαχωρισμό μεταξύ μαθητών και δασκάλων, ο οποίος πρέπει να ξεπεραστεί με κάποιο μέσο τεχνολογίας. Ακόμα και σήμερα, αυτή η γέφυρα απόστασης από την τεχνολογία επιβεβαιώνεται στους σύγχρονους ορισμούς (Keegan, 2013; National Center for Education Statistics, 2021). Σε αυτά τα δύο κύρια σημεία, οι Simonson και Seepersaud (2019) πρόσθεσαν τα κριτήρια του να είσαι μέρος ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, να έχεις αμφίδρομη επικοινωνία και να παρέχεις εξατομικευμένη διδασκαλία. Τα παραπάνω κριτήρια αμφισβητούνται έντονα στις σύγχρονες συζητήσεις καθώς οι ειδικοί στον τομέα αυτό αγωνίζονται να δημιουργήσουν έναν ενιαίο ορισμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η πανδημία COVID-19 επιτάχυνε τη μετάβαση στην τηλεεκπαίδευση. Οι πλατφόρμες Webex, e-me και e-class χρησιμοποιήθηκαν εκτενώς, παρά τα τεχνικά προβλήματα και την έλλειψη καθοδήγησης (Μαρτίνου & Κολοκοτρώνης, 2022; Webex, 2022). Αν και η απομόνωση επηρέασε τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη (Cambi, 2006; Frabboni, 2009), καταγράφηκαν νέες δυνατότητες στην ψηφιακή επικοινωνία και την οργάνωση του μαθήματος (Καλαμπίχης, 2021; Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα e-me, 2022). Παρά τις προκλήσεις, εκπαιδευτικοί και μαθητές αναγνώρισαν τα οφέλη της εξ αποστάσεως μάθησης, όπως η πολυμεσική προσέγγιση και η ευελιξία (Κατσιάπη & Βαλασίδου, 2021; Addimando et al., 2021). Ωστόσο, η ψυχοσωματική κόπωση, η έλλειψη αλληλεπίδρασης και η ανάγκη επιστροφής στη δια ζώσης εκπαίδευση αναδείχθηκαν ως κρίσιμα ζητήματα (Vo & Ho, 2024; Černochová et al., 2024).

Μέθοδος

Η παρούσα εργασία υιοθετεί ποιοτική μεθοδολογία με έμφαση στην αφηγηματική έρευνα, καθώς εξετάζει τις προσωπικές αφηγήσεις δεκαέξι θεολόγων εκπαιδευτικών σχετικά με τη μετάβαση από τη δια ζώσης στη εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την πανδημία. Η επιλογή της αφηγηματικής προσέγγισης κρίθηκε κατάλληλη για την εις βάθος διερεύνηση των εμπειριών των συμμετεχόντων, με στόχο την κατανόηση της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία των Θρησκευτικών (Creswell, 2016; Casey, 1995/1996). Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω προσωπικών αφηγήσεων που καταγράφηκαν με Zoom και απομαγνητοφωνήθηκαν με το HyperTRANSCRIBE. Η ανάλυση έγινε με το λογισμικό HyperRESEARCH και ακολούθησε τη διαδικασία θεμελιωμένης θεωρίας (Grounded Theory) των Strauss & Corbin (2015), με γραμμή-προς-γραμμή κωδικοποίηση και δημιουργία κατηγοριών βασισμένων στις επαναλαμβανόμενες ιδέες. Η συνεχής ερμηνεία και επαλήθευση των δεδομένων επέτρεψε την ανάπτυξη αξιόπιστων συμπερασμάτων. Παρά τα χρήσιμα ευρήματα, η έρευνα παρουσιάζει περιορισμούς, κυρίως λόγω του μικρού δείγματος, της έλλειψης τριγωνοποίησης και της αδυναμίας συλλογής δεδομένων από μαθητές (σ.σ.: ιδίως κατά τον Ιούλιο). Επιπλέον, παρατηρείται περιορισμένη διαθέσιμη βιβλιογραφία όσον αφορά την εξ αποστάσεως διδασκαλία των Θρησκευτικών εν μέσω πανδημίας, γεγονός που δυσκόλεψε τη θεωρητική θεμελίωση της μελέτης.

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί με ποιον τρόπο αντιμετώπισαν δεκαέξι θεολόγοι εκπαιδευτικοί την εξ αποστάσεως διδασκαλία της ΘΕ κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- Πώς ανταπεξήλθατε εσείς ως θεολόγος εκπαιδευτικός αλλά και οι μαθητές σας κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία;
 - Ανταπεξήλθατε ως θεολόγος εκπαιδευτικός στις νέες αυτές συνθήκες διδασκαλίας;

- Συμμετείχαν οι μαθητές σας στην ψηφιακή τάξη όπως συμμετείχαν στην παραδοσιακή τάξη;
- Κινητοποίησε ο ψηφιακός τρόπος διδασκαλίας σας το ενδιαφέρον των μαθητών σας για το μάθημα της ΘΕ;
- Κατά πόσο ως θεολόγος εκπαιδευτικός είστε εξοικειωμένος με τις Νέες Τεχνολογίες;
- Σε ποιο επίπεδο ψηφιακού αλφαριθμητισμού βρίσκεστε εσείς ως θεολόγος εκπαιδευτικός και οι μαθητές σας;

Περιορισμοί και δυσκολίες της έρευνας

Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι το μέγεθος του δείγματος. Παρότι το δείγμα αποτελείται από δεκαέξι εκπαιδευτικούς που είναι ένας ικανοποιητικός αριθμός ατόμων για μια ποιοτική έρευνα και εργάζονται σε διαφορετικά σχολεία από σχεδόν όλες τις περιφέρειες της Ελλάδας, το μέγεθός του δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων για αρκετούς λόγους. Πρώτον, διότι ο αριθμός των εκπαιδευτικών είναι γενικά μικρός οπότε δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τις απόψεις τους. Δεύτερον, η εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης διαφέρει σημαντικά από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό καθώς το κάθε σχολείο διαθέτει τον δικό του εξοπλισμό όσον αφορά τις Νέες Τεχνολογίες και επίσης το επίπεδο του ψηφιακού αλφαριθμητισμού είναι διαφορετικό. Επιπλέον, υπάρχει και χρονικός περιορισμός καθώς η έρευνα πρέπει να υλοποιηθεί σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, την θερινή περίοδο όπου οι υποχρεώσεις της ερευνήτριας ήταν λιγότερες και οι εκπαιδευτικοί βρίσκονταν σε άδεια. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην είναι εφικτή η συλλογή ποσοτικών δεδομένων από τους μαθητές καθώς το στάδιο συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον Ιούλιο όπου οι μαθητές δεν βρίσκονται στο σχολείο. Με αυτό τον περιορισμό δεν εφαρμόστηκε η μικτή μέθοδος η οποία θα οδηγούσε στη τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων. Όσον αφορά τις δυσκολίες της έρευνας ήταν η μη ύπαρξη εκτεταμένης βιβλιογραφίας πάνω στο ζήτημα αυτό καθώς η πανδημία του κορονοϊού είναι κάτι το οποίο συνέβη για πρώτη φορά στην ανθρωπότητα. Το θέμα, επίσης, είναι εστιασμένο στο μάθημα της ΘΕ και τη πανδημία, γεγονός το οποίο δυσκόλεψε την ερευνήτρια κατά τη διαδικασία ανεύρεσης επιστημονικού υλικού καθώς η πλειονότητα των ερευνών που έχουν δημοσιευτεί μέχρι τώρα είναι για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την πανδημία σε γενικότερο πλαίσιο κι όχι για το συγκεκριμένο μάθημα.

Αποτελέσματα-Συζήτηση

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων, όλοι οι εκπαιδευτικοί της ΘΕ σε γενικές γραμμές ανταπεξήλθαν -με διαφοροποιήσεις- στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά, πέντε θεολόγοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ανταπεξήλθαν με επιτυχία [*«Ναι, πάρα πολύ!»* (E1), *«Ναι, πολύ καλά και νομίζω σε υψηλό βαθμό. Δεν το λέω για να περιαντολογήσω, γιατί ήταν κάτι που χρησιμοποιούσα απλώς έδωσα περισσότερη έμφαση.»*(E2), *«Νομίζω ανταπεξήλθα εξαιρετικά και με το παραπάνω»*(E6), *«Ανταπεξήλθα, νομίζω με επιτυχία αλλά με πολλή δουλειά.»*(E7), *«Ναι,*

ναι ανταπεξήλθα νομίζω θετικά.» (Ε8)]. Αν αυτό συνδυασθεί με άλλες έρευνες σχετικά με τη θρησκευτική πίστη των θεολόγων και το ΜτΘ (Κουκουνάρας Λιάγκης & Σεκαδάκης, 2022; Ζευκιλή, 2022) αλλά και με έρευνα σχετική με την πανδημία, φανερώνει ότι παρόλο που πολλοί βαθιά θρησκευόμενοι αντιλήφθηκαν την πανδημία σε άμεση και μάλιστα εσχατολογική διάσταση με τη θρησκεία, και ειδικά τον Χριστιανισμό (Καραμούζης κ.ά., 2023).

Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί της ΘΕ δε φαίνεται παρόλες τις δυσκολίες να επηρεάστηκαν από αυτά τα ζητήματα. Πολύ περισσότερο επιδίωξαν να λειτουργήσουν ως επαγγελματίες και να προσπαθήσουν για την αποτελεσματική μάθηση, ανεξάρτητα από τις γνώσεις τους για τα ψηφιακά εργαλεία κλπ. Μια τέτοια προσέγγιση αναδεικνύει τον τρόπο μεταποίησης μιας πρόκλησης σε δυνατότητα δημιουργικότητας μέσα από την υπέρβαση των ποικίλων αντιξοοτήτων στην εκπαίδευση και ειδικά στη ΘΕ (Tsirevelos, 2021). Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στο μάθημα των Θρησκευτικών αποτέλεσε μια καινοτόμα πρωτοβουλία, που λειτούργησε ως γέφυρα ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν. Συνδύασε δημιουργικά τις παραδοσιακές επιστήμες —όπως η Ιστορία, η Φιλοσοφία και η Θεολογία— με τις σύγχρονες μεθόδους και τα εργαλεία των νέων τεχνολογιών. Από την εξερεύνηση της γραφής και των υλικών των αρχαίων χειρογράφων έως την ψηφιακή τους αποτύπωση, φάνηκαν ξεκάθαρα τα οφέλη της συνεργασίας μεταξύ της επιστημονικής γνώσης και της τεχνολογικής καινοτομίας (Φαρσιάρωτου, 2022).

Στο πλαίσιο του νέου προγράμματος σπουδών για το ΜτΘ στο σχολείο, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) έχει αναπτύξει και διαθέσει εκπαιδευτικά υλικά και οδηγούς για τους δασκάλους. Αυτά τα υλικά περιλαμβάνουν βιβλία για όλες τις τάξεις του Δημοτικού και του Γυμνασίου, καθώς και οδηγούς διδασκαλίας που υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή της νέας προσέγγισης (ΦΕΚ 7659/04-03-2020). Η εφαρμογή του νέου προγράμματος συνοδεύεται από επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς, με στόχο την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους στη χρήση των νέων μεθόδων και εργαλείων. Επιπλέον, παρέχεται υποστήριξη μέσω διαδικτυακών πλατφορμών και κοινοτήτων μάθησης, όπου οι δάσκαλοι μπορούν να ανταλλάσσουν εμπειρίες και καλές πρακτικές (ΦΕΚ 7659/04-03-2020). Μέσα από μια διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση, οι μαθητές της Β' Γυμνασίου είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν την αξία των αρχαίων υλικών γραφής, να κατανοήσουν την ιστορική πορεία της Αγίας Γραφής, και να έρθουν σε επαφή με τον πλούτο των βιβλικών και πατερικών κειμένων. Παράλληλα, μέσα από τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, αντιλήφθηκαν τη σημασία αυτών των κειμένων στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή και τον ρόλο της τεχνολογίας στη διατήρηση, προβολή και ανάδειξή τους (Μητροπούλου, 2022).

Η υλοποίηση των δύο προγραμμάτων στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών πρόσφερε σημαντικά οφέλη τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς (Φαρσιάρωτου, 2022). Μέσα από τη βιωματική προσέγγιση, αναδείχθηκαν δεξιότητες και δημιουργικές ικανότητες των μαθητών, επιβεβαιώνοντας την άποψη του Dewey ότι «μόνο ό,τι αγγίζει την ψυχή, μαθαίνεται πραγματικά και γίνεται μέρος του χαρακτήρα»

(Dewey, 1938, σ. 82). Κατά αυτόν τον τρόπο υπηρετήθηκε ένα ευρύτερο πλαίσιο πολυγραμματισμών, το οποίο στην προκειμένη περίπτωση περιλαμβάνει τον θρησκευτικό, τον θεολογικό, τον καλλιτεχνικό και τον ψηφιακό γραμματισμό (Μητροπούλου, 2021).

Η συμμετοχή μαθητών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο ανέδειξε την αξία της συμπερίληψης στη σχολική ζωή, ενώ η συνεργασία μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων και εξωτερικών φορέων, αναδείχθηκε ως βασικός παράγοντας επιτυχίας (Μάγος, 2022). Μέσα από αυτά τα προγράμματα, φάνηκαν οι νέες προοπτικές και δυνατότητες του μαθήματος των Θρησκευτικών (Τσιρέβελος, 2023). Κατά αυτόν τον τρόπο, δόθηκε ένα ξεκάθαρο μήνυμα όσον αφορά την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων ακόμα και σε δύσκολες περιόδους, όπως αυτή της πανδημίας: όταν υπάρχει όραμα, συνεργασία και θέληση από την εκπαιδευτική κοινότητα, κανένα εμπόδιο δεν είναι ανυπέρβλητο (Φαρσιαρώτου, 2022).

Αν τα συγκρίνουμε με άλλες έρευνες εκπαιδευτικών στη ΘΕ, όπου διερευνώνται οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη μάθηση είναι περίπου τα ίδια ποσοστά τόσο με επιτυχία όσο και με δυσκολία. (Κορναράκη, 2023; Nazar, 2020; Καραμούζης κ.ά., 2019; Γκρίλης, 2019; Vallianatos, 2019). Αναδεικνύεται επίσης η σπουδαιότητα της διάδρασης, γεγονός που αφορά τη διδασκαλία στην τάξη αλλά και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεωρία για τη σύγχρονη μάθηση με αναφορά στην αλληλεπίδραση, την ομαδοσυνεργασία, τον κριτικό στοχασμό, το μετασχηματισμό γνώσης, τον αναστοχασμό και την καλλιέργεια δημοκρατικών ικανοτήτων.

Δέκα από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι οι μαθητές τους συμμετείχαν στο ΜτΘ: *[«Συμμετείχαν και μπορώ να πω ότι το ιδιαίτερο που αποκόμισα και από τις επαφές μου από τους συναδέλφους είναι ότι δόθηκαν οι ευκαιρίες σε παιδιά τα οποία μέσα στην παραδοσιακή τους τάξη δεν μιλούσαν, ντρέπονταν, στη ψηφιακή τάξη απόκτησαν λόγο.» (Ε1), «Ναι, και ενδεχομένως και αυτή είναι εμπειρική παρατήρηση που θα κάνω τώρα, ότι πολλά παιδιά ίσως επειδή δεν μιλούσαν και έγραφαν στο Padlet, έκαναν τη ψηφιακή αφίσα, έκαναν τα κείμενά τους, συμμετείχαν πιο πολύ.» (Ε2), «Γενικά οι μαθητές συμμετείχαν και αυτό το διαπίστωσα από τις εργασίες τους και από την συμμετοχικότητά τους όταν τους χώριζα στα δωμάτια, ήξερα ότι ανά πάσα στιγμή θα ήταν εκεί. Ξέρω ότι συμμετείχαν.»(Ε3)].*

Το 2022 πραγματοποιήθηκε έρευνα με θέμα «Η χρήση της εφαρμογής Prezi Video στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών» (Σύγχρονη και Ασύγχρονη Εκπαίδευση) (Γαϊτάνος, 2022). Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται μέσω της έρευνας ότι η εφαρμογή αυτής της μεθόδου ήταν πιο επιτυχημένη και αποτελεσματική στους μαθητές του Λυκείου σε σύγκριση με αυτούς του Γυμνασίου. Αυτό προκύπτει όχι μόνο από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια —παρόλο που και οι μαθητές του Γυμνασίου έδειξαν θετική στάση— αλλά και από προσωπικές παρατηρήσεις στη διάρκεια του μαθήματος. Οι μαθητές του Λυκείου, λόγω ηλικίας και ωριμότητας, ανταποκρίθηκαν πιο θετικά στην πρόκληση. Παρακολούθησαν το σχετικό βίντεο με μεγαλύτερο ενδιαφέρον και

ενθουσιασμό, συμμετείχαν ενεργά είτε με ερωτήσεις είτε εκφράζοντας τις απόψεις τους.

Σύμφωνα με τους θεολόγους εκπαιδευτικούς ο ψηφιακός τρόπος διδασκαλίας κινητοποίησε πάρα πολύ το ενδιαφέρον των μαθητών σας για το μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: [*«Πάρα πολύ. Είναι νομίζω από τις φάσεις που περίμεναν τα παιδιά να συνδεθούν τουλάχιστον.» (E1), «Ναι, περισσότερο. Αυτό φαίνεται και από τις εργασίες αλλά και από τη συμμετοχή των παιδιών που δεν έχαναν το μάθημα. Μάλιστα, μια φορά μου έπεσε εμένα το ρεύμα, δεν μπόρεσα να μπω να κάνω μάθημα και έλαβα email «Κύριε, γιατί δεν ήσασταν σήμερα; Δεν μας ενημερώσατε» και τους εξήγησα ότι δεν είχα ρεύμα. Πιστεύω πως τους κινητοποίησε, ήταν ένα διαφορετικό μάθημα, πιο δημιουργικό.» (E2)]*

Συνολικά, το επίπεδο του μαθήματος αποδείχθηκε υψηλότερο, γεγονός που συνέβαλε τόσο στην ανάπτυξη ουσιαστικού διαλόγου όσο και στην κατανόηση του περιεχομένου — κάτι που άλλωστε ήταν και ο βασικός στόχος της μεθόδου αυτής. Αντιθέτως, στο Γυμνάσιο παρατηρήθηκε πως, παρότι οι μαθητές έδειξαν αρχικά ενθουσιασμό, στη συνέχεια η προσοχή και το ενδιαφέρον τους μειώθηκαν. Πολλοί σταμάτησαν να παρακολουθούν με τον ίδιο ρυθμό, ενώ η συμμετοχή μετά την προβολή του βίντεο ήταν περιορισμένη, γεγονός που υποδείκνυε πως δεν παρακολούθησαν το υλικό με συνέπεια. Φάνηκε, μάλιστα, ότι προτιμούσαν να παρακολουθούν τα βίντεο στο σπίτι, σε πιο ήσυχο περιβάλλον.

Έτσι, κρίθηκε αναγκαίο να γίνουν προσαρμογές στη μέθοδο διδασκαλίας για τους μαθητές του Γυμνασίου. Προτάθηκαν πιο σύντομα βίντεο, χρήση εικόνων και έμφαση στη συζήτηση μέσα στην τάξη, με στόχο να διατηρείται το ενδιαφέρον και να διευκολύνεται η κατανόηση. Παράλληλα, η ενίσχυση του e-class με επιπλέον υλικό βοήθησε στη δημιουργία ενός ισορροπημένου μοντέλου μάθησης που ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών αυτής της ηλικίας. Οι μαθητές του Γυμνασίου φαίνεται να ανταποκρίνονται καλύτερα σε σύντομα, στοχευμένα ερεθίσματα που ενισχύουν την άμεση συμμετοχή και τη συνεργασία.

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να τονιστεί ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είναι εξοικειωμένοι με τις Νέες Τεχνολογίες και το επίπεδο ψηφιακού αλφαριθμητισμού ήταν υψηλό και στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές. Χαρακτηριστικά ένας εκπαιδευτικός αναφέρει: [*E2: «Εγώ όπως είπα σε υψηλό επίπεδο, πάρα πολύ προχωρημένο, κάνω σεμινάρια για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στο πανεπιστήμιο στα Τύρανα και εδώ πέρα στην Ελλάδα έκανα και σεμινάρια από το Υπουργείο, είμαι επιμορφωτής Α' στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων σε αυτά τα ζητήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οπότε είμαι σε αρκετό. Τώρα οι μαθητές θα μπορούσαν να απαντήσουν οι ίδιοι αλλά προσπάθησα να εξοικειωθούν όπως είπα και σε κάποιο άλλο μέρος της συνέντευξης ότι αφιέρωσα χρόνο για να κάνουμε μάθημα Θρησκευτικών και να δούμε την πλατφόρμα, το κάθε εργαλείο. Επομένως, νομίζω ότι ήταν αρκετά. Επειδή σήμερα όλα αυτά τα λογισμικά νομίζω ότι είναι και πολύ εύκολα και για τα παιδιά και για εμάς.»]*

Όσον αφορά τους μαθητές του Λυκείου έδειξαν προτίμηση στη μέθοδο όπως αρχικά εφαρμόστηκε. Ο συνδυασμός παρακολούθησης στην τάξη και γρήγορης επανάληψης στο σπίτι μέσω του βίντεο φάνηκε να τους εξυπηρετεί, ειδικά λόγω των αυξημένων σχολικών τους υποχρεώσεων και της προετοιμασίας για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Η αλληλεπίδραση είναι σημαντική παντού. Ο εκπαιδευτικός σε ρόλο ενορχηστρωτή (Μάγος, 2022; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019; Δημητριάδου, 2016). Η ένταξη των τεχνών στη Θρησκευτική Εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη βοήθεια των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) (Τσιρέβελος, 2022). Πέρα από την απλή παρουσίαση έργων τέχνης, δίνεται έμφαση στην ενεργό συμμετοχή και δημιουργικότητα των μαθητών, καθώς και στην αλληλεπίδρασή τους με τον εκπαιδευτικό. Αυτή η προσέγγιση ενισχύει τη βαθύτερη κατανόηση του θρησκευτικού περιεχομένου, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει μια ευκαιρία για μια πιο δημιουργική και βιωματική διδασκαλία που έχει στο επίκεντρό της τον μαθητή ή τη μαθήτριά (Τσιρέβελος, 2022).

Αποτελεί πρόκληση και ταυτόχρονα όραμα, καθώς ο εκπαιδευτικός καλείται να εμπνεύσει τους μαθητές να δράσουν αυτόνομα, να εξερευνήσουν και να αξιολογήσουν τη νέα γνώση (Τσιρέβελος, 2022). Αντί για τη συμβατική μετωπική διδασκαλία, χρησιμοποιεί τη φαντασία και τις γνώσεις του για να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την παραγωγή πρωτότυπου ψηφιακού υλικού με θρησκευτικό περιεχόμενο από τους ίδιους τους μαθητές (Τσιρέβελος, 2022). Αυτό το παιδαγωγικό όραμα στηρίζεται στην προσαρμογή της θρησκευτικής εκπαίδευσης στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών — και ανάμεσά τους βρίσκονται αναμφίβολα οι νέες τεχνολογίες. Έτσι, οι ΤΠΕ δεν παραμένουν απλώς μέσα επικοινωνίας ή ψυχαγωγίας, αλλά μετατρέπονται σε ουσιαστικά εργαλεία μάθησης, δημιουργικότητας και πολιτιστικής έκφρασης (Τσιρέβελος, 2022).

Ένας ακόμη άξονας η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο στη ΘΕ όσο και στις νέες τεχνολογίες, όπως τονίζεται και σε άλλες έρευνες (Υφαντής κ.ά., 2022; Μητροπούλου, 2021; Καραμούζης & Τσιρέβελος, 2019). Η έρευνα των Καρακωσταντάκη και Σταυριανός (2024) όπου αξιοποιήθηκαν οι ΤΠΕ στη διδακτική των Θρησκευτικών έδειξε ότι η ΘΕ, ως μάθημα που στοχεύει στην πνευματική καλλιέργεια, την ηθική ανάπτυξη και την ενίσχυση του πολιτιστικού υπόβαθρου των μαθητών και είναι αναγκαίο να προσαρμοστεί στις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ μπορεί να προσφέρει νέες οπτικές και εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης των θεμάτων του μαθήματος, να ενισχύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να κάνει τη διδασκαλία πιο ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική. Μέσα όπως οι υπολογιστές, οι φορητές συσκευές και γενικότερα τα ψηφιακά εργαλεία, συμβάλλουν ουσιαστικά στη συγκέντρωση, επεξεργασία και παρουσίαση της πληροφορίας και αποτελούν πολύτιμους βοηθούς για την καλύτερη προσέγγιση της ύλης των Θρησκευτικών (Καρακωσταντάκη & Σταυριανός, 2024).

Η ψηφιακή αφήγηση προσφέρει τα απαραίτητα μέσα ώστε οι μαθητές και οι μαθήτρίες να έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν δημιουργικά, να παράγουν νοήματα, να επικοινωνούν μεταξύ τους και να μοιράζονται προσωπικές εμπειρίες μέσα στο σχολικό

πλαίσιο (Γκιούρα & Ζαφείρη, 2020). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση με ενεργό και βιωματικό τρόπο, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού μεταβάλλεται (Γκιούρα & Ζαφείρη, 2022). Δεν περιορίζεται πλέον στη συνηθισμένη, παραδοσιακή διδασκαλία, αλλά μετασχηματίζει το μάθημα, αξιοποιώντας την ψηφιακή αφήγηση με δημιουργικό και εποικοδομητικό τρόπο. Η γνώση, έτσι, δεν διδάσκεται μηχανιστικά αλλά κατακτάται μέσα από την προσωπική εμπλοκή και εμπειρία των μαθητών (Γκιούρα & Ζαφείρη, 2022). Όλα τα παραπάνω αναδεικνύουν ξεκάθαρα τη σημασία της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο, όχι μόνο για να ξεκινήσει η μάθηση ή να παρουσιαστούν τα αποτελέσματά της, αλλά και —κυρίως— ως μέσο προσωπικής έκφρασης του μαθητή (Γκιούρα & Ζαφείρη, 2022).

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και μεθόδων στη διδασκαλία ενίσχυσε ουσιαστικά το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της ΘΕ. Η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώνεται και από τη διατήρηση σχεδόν σταθερών επιπέδων συμμετοχής των μαθητών κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία, σε σύγκριση με την παραδοσιακή δια ζώσης εκπαίδευση. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες (Γκιούρα & Ζαφείρη, 2020), η ενσωμάτωση διαδραστικών ψηφιακών μέσων, όπως η ψηφιακή αφήγηση, τα βίντεο, οι διαδικτυακές παρουσιάσεις (Prezi, Canva), αλλά και η χρήση πλατφορμών όπως το e-class, ενισχύουν τη μαθησιακή εμπλοκή, τη συγκέντρωση και την αυτενέργεια των μαθητών. Επιπλέον, προσφέρουν ένα περιβάλλον πιο προσαρμοσμένο στις ανάγκες των ψηφιακών ιθαγενών μαθητών, με έμφαση στη βιωματική μάθηση, τη συνεργατικότητα και την προσωπική έκφραση. Τα δεδομένα αυτά δείχνουν πως, όταν οι ψηφιακές τεχνολογίες χρησιμοποιούνται με παιδαγωγικά τεκμηριωμένο τρόπο, δεν μειώνεται η ποιότητα της μάθησης – αντιθέτως, μπορεί να αναβαθμιστεί, ακόμη και σε περιόδους κρίσης όπως η πανδημία, ενισχύοντας τη συμπερίληψη και τη μαθητοκεντρική προσέγγιση.

Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων δεν ενίσχυσε μόνο τη συμμετοχή των μαθητών, αλλά επέτρεψε την ανάδειξη βασικών χαρακτηριστικών της ΘΕ στο ψηφιακό περιβάλλον, διατηρώντας την παιδαγωγική και πνευματική της ουσία. Παρατηρήθηκε ότι η χρήση εργαλείων ψηφιακής αφήγησης (π.χ. video-storytelling, Canva, PowerPoint με αφήγηση) παρείχε χώρο για προσωπική έκφραση, με αποτέλεσμα οι μαθητές να συνδέσουν βιωματικά τις θρησκευτικές έννοιες (όπως η πίστη, η συγχώρεση, η ελπίδα) με προσωπικά ή κοινωνικά βιώματα. Επίσης, η δυνατότητα επιλογής τρόπου εργασίας (π.χ. μέσω συνεργατικών παρουσιάσεων ή ατομικών δημιουργιών) ενίσχυσε την αυτενέργεια και την ενσυναίσθηση, αξίες που βρίσκονται στον πυρήνα του θρησκευτικού μαθήματος. Η διαθεματική προσέγγιση έγινε πιο εύκολα εφαρμόσιμη: μέσα από διασύνδεση θεμάτων Θρησκευτικών με ιστορία, τέχνη, κοινωνικά ζητήματα (όπως η πανδημία, η αλληλεγγύη, το περιβάλλον), γεγονός που επέκτεινε την ερμηνευτική και υπαρξιακή διάσταση του μαθήματος.

Όσον αφορά την διαδικτυακή συζήτηση (σε φόρουμ ή μέσω πλατφορμών όπως το e-class), παρείχε ένα ασφαλές περιβάλλον για την ανταλλαγή απόψεων, ακόμα και για μαθητές που διστάζουν να εκφραστούν σε φυσική τάξη, ενισχύοντας την πολυφωνία και την ανεκτικότητα. Σημαντική επίσης ήταν η παρατήρηση ότι μαθητές με διαφορετικό θρησκευτικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο ανταποκρίθηκαν θετικά σε εργασίες που βασίζονταν σε παγκόσμιες αξίες και διαθρησκευτικά θέματα, γεγονός που ενισχύει τη συμπερίληψη και τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση. Συνοψίζοντας, η έρευνα καταδεικνύει ότι όταν τα ψηφιακά εργαλεία χρησιμοποιούνται με επίγνωση της παιδαγωγικής φυσιογνωμίας του μαθήματος των Θρησκευτικών, τότε όχι μόνο διατηρείται αλλά και αναβαθμίζεται η παιδαγωγική, αξιακή και υπαρξιακή του διάσταση, προσφέροντας ευκαιρίες για βαθύτερη και ουσιαστικότερη εμπλοκή των μαθητών, ακόμη και στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Γαϊτάνος, Γ. (2022). Η χρήση της εφαρμογής Prezi Video στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών (Σύγχρονη και Ασύγχρονη εκπαίδευση). *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, 4, 61-82.
- Γκιούρα, Χ., & Ζαφείρη, Τ. (2020). Ψηφιακή αφήγηση και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Διδακτική πρακτική στο μάθημα των Θρησκευτικών. *Επιστημονική Επιθεώρηση Παιδαγωγικής Ερευνας*, 15(3), 100–120.
- Γκρίλης, Γ. (2019). Οι θεολόγοι απέναντι στις αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Μία πανελλήνια έρευνα. *Θρησκευτική Εκπαίδευση / Greek Journal of Religious Education*, 2(2), 61-81. <https://doi.org/10.30457/031120195>
- Ζευκίλη, (2022). Ο χαρακτήρας και ο σκοπός του Μαθήματος των Θρησκευτικών: Έρευνα για τις αντιλήψεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με κριτήριο τις θρησκευτικές πεποιθήσεις τους. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση/Greek Journal of Religious Education*, 5(2), 47-64. <https://doi.org/10.30457/050220224>
- Καλαμπίχης, Ε. (2021). *Ευρωπαϊκές πολιτικές Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης στην εκπαίδευση. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την αποτελεσματικότητά της κατά την πανδημία COVID-19* (Doctoral dissertation, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ευρωπαϊκής πολιτικής και Διακυβέρνησης, Σχολή Σχολή Επιστημών Υγείας, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου).
- Καρακωσταντάκη, Ε., & Σταυριανός, Κ. (2024). Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη διδακτική των Θρησκευτικών: μία διδακτική πρόταση με θέμα την Αγία Σοφία. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση*,

Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, 3, 1-16.

<https://doi.org/10.12681/elrie.7120>

Καραμούζης, Π., Σακελαρίου, Α. & Τσιρέβελος, Ν. (2024) .“Θρησκευτικότητα και πανδημία: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στα πλαίσια των νεωτερικών αφηγήσεων”, στο Καμαριανός Ι., Παναγόπουλος, Ε., & Αδαμοπούλου, Α., *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης. Αποτυπώνοντας τις πανδημικές τροπές*, τ. 2, Εργαστήριο Ανάλυσης & Σχεδιασμού Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κοινωνιολογικής Ανάλυσης Δεδομένων της Εκπαίδευσης, Τεκμηρίωσης, Πανεπιστημίου Πατρών LSU, Πάτρα 2024, σ.σ. 28-44.

Καραμούζης, Π. (2015β). Η Κοινωνιολογία της Θρησκείας μεταξύ Εκπαίδευσης και Κοινωνίας. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Καραμούζης, Π. (2008). *Πολιτισμός και Διαθρησκευτική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραμούζης, Π., Φωκίδης, Ε., & Τσιρέβελος, Ν. (2019). Η αναγκαιότητα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: τα Προγράμματα Σπουδών και οι Διδάσκοντες. Μια πανελλήνια έρευνα / The necessity of Religious Education: Curricula and Instructors. A pan-Hellenic survey. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση / Greek Journal of Religious Education*, 2(1), 61-86.
<https://doi.org/10.30457/30420195>

Καραμούζης, Π. & Τσιρέβελος, Ν. (2019). Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών στη θρησκευτική εκπαίδευση: Το παρόν και το μέλλον για το όραμα του Νέου Σχολείου. Στο Σοφός, Λ. κ.α. (επίμ.) *Παιδαγωγικά Τμήματα και το μέλλον τους. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Προκλήσεις και προοπτικές σε έναν κόσμο που αλλάζει*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κατσιάπη, Χ., & Βαλασίδου, Α. (2021). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο αναστολής λειτουργίας των σχολείων λόγω του κορωνοϊού. Μελέτη περίπτωσης στο μάθημα της Ιστορίας Γ΄ Λυκείου. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(2), 176-193. <https://doi.org/10.12681/jode.25391>

Κορναράκη, Ε. (2023). Οι αντιλήψεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους στο Σχολείο / The perceptions of Religious Education Teachers regarding their role in School. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση/Greek Journal of Religious Education*, 6(1), 88-108.
<https://doi.org/10.30457/0601235>

- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2019). *Τι Θρησκευτικά χρειάζεται η εκπαίδευση σήμερα; Μια πολυδιάστατη έρευνα σε ελληνικό περιβάλλον*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., & Σεκαδάκης, Δ. (2022). Ο θρησκευτικός γραμματισμός και η θρησκευτικότητα των αποφοίτων (2020) της ελληνικής εκπαίδευσης. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση/ Greek Journal of Religious Education*, 5(1), 78-117. <https://doi.org/10.30457/050120225>
- Μάγος, Κ. (2022). *Το πέταγμα του Ερόλ: Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαρτίνου, Σ. Γ., & Κολοκοτρώνης, Φ. (2022). Ψηφιακή εκπαίδευση και κατάρτιση λόγω covid-19. Η περίπτωση των επιμορφωτικών δράσεων για εκπαιδευτικούς και ειδικότητες Δημοτικής εκπαίδευσης στη σχολική ΕξΑΕ για τη 10η Ενότητα Σχολικών μονάδων ΠΕ. ΚΕ Σ Κρήτης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 11(8B), 205-213.
- Μητροπούλου, Β. (2021). *Ψηφιακός Θρησκευτικός Γραμματισμός. Σχεδιάζοντας τη Θρησκευτική Εκπαίδευση στο σύγχρονο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Ostracon Publishing.
- Μητροπούλου, Β. (2022). *Η διδακτική των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Ostracon Publishing.
- Πλατφόρμα e-me. (2022). *Ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα e-me*. <https://auth.e-me.edu.gr/?eme=https://e-me.edu.gr/&cause=no-token&eat=9e79f9fe892ff06c6587ed1ad6e68cdf>
- Τσιρέβελος, Ν. (2022). Τέχνη-Πολιτισμός-Δημιουργικότητα: Τεχνικές επικοινωνίας και αναστοχασμού στη Θρησκευτική Εκπαίδευση. *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, 4, 600-612.
- Τσιρέβελος, Ν. (2023). Θρησκευτική Εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο: Ουτοπία ή πρόκληση; / Religious Education in Primary School: Utopia or Challenge?. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση/Greek Journal of Religious Education*, 6(1), 9-17. <https://doi.org/10.30457/0601231>
- Τσιρέβελος, Ν. (2024). *Μαθητεία-Επικοινωνία-Μαρτυρία. Από τη θεωρία στην πράξη της βιωματικής μάθησης στη χριστιανική αγωγή και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκης.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2020). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο* (ΦΕΚ Β' 698/04-03-2020). Εθνικό Τυπογραφείο. <https://www.e-nomothesia.gr/kat->

[ekpaideuse/deutrobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-arithm-31585-d2-2020.html](https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deutrobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-arithm-31585-d2-2020.html)

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2020). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των Θρησκευτικών στο Λύκειο* (ΦΕΚ Β' 699/04-03-2020). Εθνικό Τυπογραφείο. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deutrobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-arithm-31586-d2-2020.html>

Υφαντής, Π., Μαγγιώρος, Ν., & Φούζας, Γ. (2022). Στάσεις και αντιλήψεις Ελλήνων διδασκόντων του μαθήματος των Θρησκευτικών για τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες: Βασική ανάλυση αποτελεσμάτων του προγράμματος IRENE. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση/Greek Journal of Religious Education*, 5(2), 91-107. <https://doi.org/10.30457/050220227>

Φαρσιαρώτου, Μ. (2022). Η Θεολογία και το κάλλος της ορθόδοξης εικονογραφίας: Διδακτικό σενάριο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, 4, 652-662.

Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

Addimando, L., Leder, D., & Zudini, V. (2021). Teaching and Learning in the COVID-19 Era: The Experience of an Italian Primary School Class. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 20(1), 60– 67.

Cambi, F. (2006). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Editori Laterza.

Casey, K. (1995/1996). The new narrative research in education. *Review of Research in Education*, 21, 211-253. <https://doi.org/10.2307/1167282>

Cernochová, M., Selcuk, H., & Podoljak, T. (2024, October). Perspectives of Czech High School Students on Cheating in Remote Education. In *European Conference on e-Learning* (pp. 60-68). Academic Conferences International Limited. <https://doi.org/10.34190/ecel.23.1.2773>

Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2016). *Research in Education. Design, Conduct and Evaluate Quantitative and Qualitative Research* (Translated by Kouvarakou, N.). Athens: Ion.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York Macmillan Company.

Frabboni, F. (2009). *Sognando una scuola normale*. Palermo: Sellerio.

- Keegan, D. J. (1980). On defining distance education. *Distance education*, 1(1), 13-36. <https://doi.org/10.1080/0158791800010102>
- Keegan, D. (2013). *Foundations of distance education*. <https://doi.org/10.4324/9781315004822>
- National Center for Education Statistics. (2021). *Distance Education in College: What Do We Know From IPEDS?* Retrieved from [https://nces.ed.gov/national-center-education-statistics-nces/blogs#:~:text=Distance%20education%20\(DE\)%20is%20defined,on%20their%20own%20sched%20ules%2C%20DE](https://nces.ed.gov/national-center-education-statistics-nces/blogs#:~:text=Distance%20education%20(DE)%20is%20defined,on%20their%20own%20sched%20ules%2C%20DE)
- Nazar, N-P. (2020). Teaching controversial issues in Religious Education: RE teachers' attitudes and perceptions. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση / Greek Journal of Religious Education*, 3(1), 45-66. <https://doi.org/10.30457/031120204>
- Moore, M. G., & Anderson, W. G. (Eds.). (2007). *Handbook of distance education* (pp. 89 108). Mahwah, NJ, USA: L. Erlbaum Associates.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. CA: Wadsworth.
- Simonson, M., & Seepersaud, D. (2019). Annual Proceedings of Selected Papers on the Practice of Educational Communications and Technology Presented at the Annual Convention 161 of the Association for Educational Communications and Technology (42nd, Las Vegas, Nevada, 2019). Volume 2. *Association for Educational Communications and Technology*.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2015). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (6th ed.). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Tsirevelos, N. (2021). *Religious Education and New Technologies. Utopia or a call for creative teaching?*. Preparing for new realities in Education: Opportunities and Challenges, International Hellenic University, Thessaloniki:125-131.
- Vallianatos, A. (2019). A reflective RE teacher training in Greek context. *Θρησκευτική Εκπαίδευση / Greek Journal of Religious Education*, 2(2), 47-59. <https://doi.org/10.30457/031120194>
- Vo, H., & Ho, H. (2024). Online learning environment and student engagement: the mediating role of expectancy and task value beliefs. *The Australian educational researcher*, 51(5), 2183-2207. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00689-1>

Webex. (2022). *Χαρακτηριστικά και λειτουργίες πλατφόρμας Webex*. <https://www.webex.com>

Η εστιασμένη στο πρόσωπο του ασθενή φροντίδα στην εκπαίδευση

Γεώργιος Καλής, Εκπαιδευτικός Π.Ε70, M.Sc

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά την εστιασμένη στο πρόσωπο φροντίδα (person-centred care) στο σχολικό περιβάλλον παιδιών με χρόνιες παθήσεις, μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στόχος ήταν η κατανόηση των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών καθώς και των εμποδίων και παραγόντων που επηρεάζουν την εφαρμογή της. Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της προσέγγισης αυτής για την ψυχοκοινωνική ευημερία και τη σχολική ένταξη των μαθητών. Ωστόσο, καταγράφονται σημαντικά εμπόδια, όπως η έλλειψη κατάρτισης, η απουσία θεσμικών οδηγιών και οι φόβοι για νομικές ευθύνες. Αντίθετα, θετικοί παράγοντες που διευκολύνουν την εφαρμογή της είναι η συνεχής επιμόρφωση, η συνεργασία με οικογένειες και επαγγελματίες υγείας και η ύπαρξη υποστηρικτικών δομών στο σχολείο. Συμπερασματικά, η ουσιαστική ενσωμάτωση της εστιασμένης στο πρόσωπο φροντίδας απαιτεί θεσμική στήριξη, σαφείς κατευθυντήριες οδηγίες και στοχευμένες παρεμβάσεις που θα ενδυναμώσουν τον παιδαγωγικό ρόλο των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Εστιασμένη στο πρόσωπο φροντίδα, Εκπαιδευτικοί, Χρόνιες παθήσεις, Σχολικό περιβάλλον, Παιδαγωγική υποστήριξη

Abstract

This study explores person-centred care within the school environment for children with chronic conditions, through a literature review. The aim was to examine teachers' perceptions and attitudes, as well as the barriers and facilitators influencing its implementation. Findings highlight that teachers acknowledge the importance of this approach for students' psychosocial well-being and school inclusion. However, significant obstacles are reported, such as insufficient training, lack of institutional guidelines, and concerns over legal responsibilities. On the other hand, positive factors that facilitate implementation include continuous professional development, collaboration with families and healthcare professionals, and the presence of supportive school structures. In conclusion, the effective integration of person-centred care requires institutional support, clear guidelines, and targeted interventions that will strengthen the pedagogical role of teachers.

Key-words: Person-centred care, Teachers, Chronic conditions, School environment, Educational support

Εισαγωγή

Η φροντίδα που εστιάζει στο πρόσωπο (person-centred care) αποτελεί θεμελιώδη αρχή στη σύγχρονη υγειονομική και εκπαιδευτική πρακτική, προωθώντας την ολιστική

υποστήριξη του ατόμου σε όλες τις πτυχές της ζωής του (WHO, 2022). Στην παιδιατρική φροντίδα, η εφαρμογή αυτής της αρχής μεταφράζεται σε φροντίδα που σέβεται τις ατομικές ανάγκες, προτιμήσεις και το οικογενειακό πλαίσιο του παιδιού, παρέχοντας παράλληλα συναισθηματική ασφάλεια και ενδυνάμωση (Epstein & Street, 2011). Ιδιαίτερα στα παιδιά με χρόνιες παθήσεις, η ανάγκη για τέτοια φροντίδα είναι πιο επιτακτική λόγω της πολυπλοκότητας των αναγκών τους και της μακροχρόνιας αλληλεπίδρασής τους με υπηρεσίες υγείας και εκπαιδευτικούς φορείς (Smith et al., 2022).

Η έννοια της προσώπου-κεντρικής φροντίδας έχει ιστορικές ρίζες στις προτάσεις της «Platt Report» που όρισε τα θεμέλια της ανθρωποκεντρικής προσέγγισης για τα νοσηλευόμενα παιδιά (Davies, 2010). Με την πάροδο των δεκαετιών, η φιλοσοφία αυτή εξελίχθηκε και ενσωματώθηκε σε διεθνείς παιδιατρικές κατευθυντήριες οδηγίες, δίνοντας έμφαση στην ενεργό συμμετοχή του παιδιού, την επικοινωνία και την οικογενειοκεντρική φροντίδα (Shaller, 2007; Institute of Medicine (US) Committee on Quality of Health Care in America, 2001). Σύγχρονες μελέτες υποστηρίζουν ότι οι πρακτικές αυτές αυξάνουν την ικανοποίηση της οικογένειας, μειώνουν το άγχος του παιδιού και βελτιώνουν τη συμμόρφωση σε θεραπευτικά σχήματα (Chow et al. 2024).

Στο σχολικό περιβάλλον, τα παιδιά με χρόνιες παθήσεις καλούνται να διαχειριστούν προκλήσεις που υπερβαίνουν το γνωστικό αντικείμενο. Οι μαθησιακές δυσκολίες, οι συχνές απουσίες λόγω ιατρικών επισκέψεων και η κοινωνική απομόνωση συνθέτουν ένα περίπλοκο πλαίσιο που απαιτεί προσαρμοσμένη παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη (Denny et al., 2014). Η εστιασμένη στο πρόσωπο φροντίδα δύναται να λειτουργήσει ως γέφυρα μεταξύ του ιατρικού και του εκπαιδευτικού συστήματος, προάγοντας την ομαλή ένταξη, τη συναισθηματική ασφάλεια και την αίσθηση του «ανήκειν» στο σχολικό πλαίσιο (Mackner & Crandall, 2006).

Παρά τη σπουδαιότητά της, η εφαρμογή της εστιασμένης στο πρόσωπο φροντίδας στα σχολεία συναντά σημαντικά εμπόδια. Οι εκπαιδευτικοί συχνά εκφράζουν έλλειψη επαρκούς κατάρτισης σε ιατρικά θέματα, φόβο για την ανάληψη ευθύνης σε κρίσιμες καταστάσεις και ανασφάλεια σχετικά με τη συνεργασία με το υγειονομικό προσωπικό (Eiser & Town, 1987; Brook & Galili, 2001). Επίσης, η απουσία θεσμικών πρωτοκόλλων και επαρκών υποστηρικτικών δομών εντός του σχολείου επιβαρύνει περαιτέρω την καθημερινή πρακτική τους (Lum et al., 2017). Αυτό το κενό ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη καταδεικνύει την ανάγκη εμβάθυνσης στην κατανόηση του πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την έννοια της εστιασμένης στο πρόσωπο φροντίδας.

Η υπάρχουσα διεθνής βιβλιογραφία συμφωνεί ότι η ενίσχυση της παιδοκεντρικής κουλτούρας στο σχολείο προϋποθέτει την ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ εκπαιδευτικών, οικογενειών και επαγγελματιών υγείας, καθώς και την υιοθέτηση ευέλικτων εκπαιδευτικών πρακτικών (Kain & al., 2007, Shields al., 2014). Ωστόσο, η ελληνική βιβλιογραφία σε αυτό το πεδίο είναι σχεδόν ανύπαρκτη και περιορίζεται κυρίως σε ιατρικό ή νοσηλευτικό πλαίσιο. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαία η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, ώστε να καλυφθεί το ερευνητικό κενό και να προταθούν

στοχευμένες στρατηγικές για την ουσιαστική ενσωμάτωση της εστιασμένης στο πρόσωπο φροντίδας στο σχολείο.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο διατυπώνεται το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης: **«Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την εστιασμένη στο πρόσωπο φροντίδα και ποιος είναι ο ρόλος της στην εκπαιδευτική διαδικασία παιδιών με χρόνιες παθήσεις;»**

Ο γενικός σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει συστηματικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και να αποτυπώσει τον ρόλο της προσώπου-κεντρικής φροντίδας στη σχολική ζωή παιδιών με χρόνιες παθήσεις.

Οι επιμέρους στόχοι είναι:

1. η καταγραφή των υπαρχουσών εμπειριών και πρακτικών των εκπαιδευτικών,
2. η ανάλυση των εμποδίων και των διευκολυντικών παραγόντων, και
3. η διατύπωση προτάσεων για την ενίσχυση συνεργασιών σχολείου, οικογένειας και επαγγελματιών υγείας, βασισμένων σε σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα.

Μέθοδος

Η παρούσα εργασία στηρίζεται σε βιβλιογραφική ανασκόπηση με σκοπό να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εστιασμένη στο πρόσωπο φροντίδα και ο ρόλος της στη σχολική διαδικασία παιδιών με χρόνιες παθήσεις. Η μέθοδος αυτή κρίθηκε κατάλληλη, καθώς επιτρέπει την κριτική αποτύπωση και σύνθεση υπαρχόντων ερευνητικών δεδομένων, καλύπτοντας το ερευνητικό ερώτημα με τεκμηριωμένο τρόπο (Grant & Booth, 2009).

Η αναζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας πραγματοποιήθηκε σε έγκριτες διεθνείς βάσεις δεδομένων, όπως PubMed, Scopus, Google Scholar και ERIC. Για την ανάπτυξη της στρατηγικής αναζήτησης καθορίστηκαν συγκεκριμένοι όροι-κλειδιά, οι οποίοι αντιστοιχούν στις βασικές συνιστώσες του ερευνητικού ερωτήματος. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν οι όροι “person-centred care”, “child-centred care”, “chronic illness”, “school environment”, “teachers’ perceptions”, “inclusive education”, “school support for chronic conditions” και “educational role”, σε διάφορους συνδυασμούς (Bramer & al., 2017). Η επιλογή των μελετών έγινε με βάση προκαθορισμένα κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού. Περιλήφθηκαν πρωτογενείς και δευτερογενείς ερευνητικές εργασίες, ανασκοπήσεις και συστηματικές μετα-ανалύσεις που δημοσιεύθηκαν στην αγγλική γλώσσα και αφορούν παιδιά σχολικής ηλικίας με χρόνιες παθήσεις, εστιάζοντας ειδικά στις στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών (Gan & al., 2017). Αποκλείστηκαν μελέτες που επικεντρώνονται αποκλειστικά σε νοσοκομειακά πλαίσια χωρίς σύνδεση με το σχολικό περιβάλλον ή αφορούν αποκλειστικά τις αντιλήψεις γονέων ή επαγγελματιών υγείας (Mukherjee & al., 2017).

Η διαδικασία αναζήτησης και επιλογής ακολούθησε δύο φάσεις: αρχικά εξετάστηκαν οι τίτλοι και τα abstracts για έλεγχο συνάφειας και, στη συνέχεια και όπου ήταν δυνατό, έγινε πλήρης ανάγνωση των κειμένων που κρίθηκαν κατάλληλα. Από κάθε τελικό άρθρο εξήχθησαν δεδομένα σχετικά με το δείγμα, το ερευνητικό πλαίσιο, τα κύρια ευρήματα και τους περιορισμούς που αναφέρονται, ενώ τα δεδομένα οργανώθηκαν θεματικά για τη συστηματική απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα (Thomas, & Harden, 2008).

Αποτελέσματα

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ανέδειξε τρία κύρια θεματικά πεδία που απαντούν στο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την εστιασμένη στο πρόσωπο φροντίδα και ποιος είναι ο ρόλος της στην εκπαίδευση παιδιών με χρόνιες παθήσεις.

Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών

Οι περισσότερες μελέτες καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της εστιασμένης στο πρόσωπο φροντίδας ως βασική παράμετρο υποστήριξης παιδιών με χρόνιες παθήσεις (Shields et al., 2014). Θεωρούν ότι η προσέγγιση αυτή ενισχύει την ψυχολογική ασφάλεια του παιδιού, βελτιώνει τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και συμβάλλει στην πρόληψη της σχολικής διαρροής (Gan & al., 2017). Παράλληλα, δηλώνουν ότι η πρακτική εφαρμογή της συνδέεται άμεσα με την ποιότητα συνεργασίας με την οικογένεια και τους επαγγελματίες υγείας (Papadatou & al., 2002). Ωστόσο, η βιβλιογραφία καταγράφει ένα πρόβλημα: ενώ η θεωρητική γνώση είναι γενικά θετική, πολλοί εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι δυσκολεύονται να εφαρμόσουν συστηματικά παιδοκεντρικές πρακτικές, κυρίως λόγω ελλειπών κατάρτισης και ασαφών οδηγιών από τη διοίκηση (Brook & Galili, 2001).

Εμπόδια και περιορισμοί στην εφαρμογή

Ένα σημαντικό εύρημα αφορά τα εμπόδια που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή εστιασμένης στο πρόσωπο φροντίδας. Τα συχνότερα εμπόδια περιλαμβάνουν:

- έλλειψη εξειδικευμένης εκπαίδευσης για διαχείριση χρόνιων παθήσεων και επειγόντων περιστατικών στο σχολείο (Lum et al., 2017),
- φόβο για νομικές ευθύνες και πιθανές ιατρικές επιπλοκές κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας (Christensen & al., 2008),
- απουσία σαφών κατευθυντήριων οδηγιών ή πρωτοκόλλων διαχείρισης . (Lightfoot & al., 2006).

Επιπλέον, σε πολλές χώρες, και ειδικά σε περιοχές με περιορισμένους πόρους, οι σχολικές μονάδες συχνά δεν διαθέτουν νοσηλευτικό προσωπικό ή κοινωνικούς λειτουργούς που να υποστηρίζουν πρακτικά την προσέγγιση αυτή (Lineberry & Ickes, 2015).

Το γεγονός αυτό μετατοπίζει το μεγαλύτερο βάρος στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι (Brook & Galili, 2001).

Παράγοντες που διευκολύνουν την εφαρμογή

Παρά τα παραπάνω, η βιβλιογραφία αναδεικνύει καλές πρακτικές που ενισχύουν την εφαρμογή εστιασμένης στο πρόσωπο φροντίδας στο σχολείο. Η ύπαρξη συνεχούς επιμόρφωσης, η ανάπτυξη πρωτοκόλλων συνεργασίας μεταξύ σχολείου και υπηρεσιών υγείας και η δημιουργία ομάδων υποστήριξης εντός του σχολείου (σχολικοί νοσηλευτές, ψυχολόγοι) περιγράφονται ως κρίσιμες διευκολυντικές συνθήκες (Brook & Galili, 2001).

Πολλαπλές μελέτες προτείνουν επίσης την ενίσχυση της επικοινωνίας με την οικογένεια και την ενεργό συμμετοχή του ίδιου του παιδιού στη λήψη αποφάσεων που το αφορούν, ως κεντρικά στοιχεία της παιδοκεντρικής προσέγγισης (Chorney & Kain, 2010). Οι πρακτικές αυτές συνδέονται με υψηλότερη ικανοποίηση μαθητών και γονέων, βελτίωση της σχολικής συνέπειας και θετικό κλίμα τάξης (Eiser & Town, 1987).

Συνολική εικόνα

Συνολικά, τα αποτελέσματα της ανασκόπησης δείχνουν ότι η εστιασμένη στο πρόσωπο φροντίδα θεωρείται σημαντική για την ευημερία και την ισότιμη συμμετοχή παιδιών με χρόνιες παθήσεις στο σχολείο. Ωστόσο, η αποτελεσματική εφαρμογή της προϋποθέτει κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, θεσμική υποστήριξη και διαλειτουργική συνεργασία με άλλες υπηρεσίες (Lineberry & Ickes, 2015). Η συστηματική υιοθέτηση της προσέγγισης αυτής μπορεί να αποτελέσει ουσιαστική επένδυση στην εκπαιδευτική ισότητα και στην κοινωνική ενσωμάτωση παιδιών με σύνθετες ανάγκες.

Συζήτηση

Σύνοψη βασικών ευρημάτων

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ανέδειξε ότι το κύριο εύρημα σχετίζεται με την αναγνώριση της εστιασμένης στο πρόσωπο φροντίδας ως θεμελιώδους πυλώνα υποστήριξης των παιδιών με χρόνιες παθήσεις στο σχολικό περιβάλλον. Παρά την ευρεία αποδοχή της σημασίας αυτής της προσέγγισης, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με πληθώρα πρακτικών και θεσμικών εμποδίων που συχνά υπονομεύουν την καθημερινή εφαρμογή της. Σημαντική ανάδειξη βρήκε επίσης ο ρόλος της συνεργασίας με την οικογένεια και το εξειδικευμένο προσωπικό ως αναπόσπαστο στοιχείο για την επιτυχή υλοποίηση παιδοκεντρικών πρακτικών. Τέλος, ένα σταθερό συμπέρασμα ήταν η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση και ύπαρξη σαφών κατευθυντήριων οδηγιών που θα ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς στον ρόλο τους ως φορείς φροντίδας και παιδαγωγικής υποστήριξης.

Σχολιασμός διεθνούς βιβλιογραφίας σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα

Η ανασκόπηση των υπαρχόντων μελετών ανέδειξε πολύτιμες πληροφορίες που συνδέονται άμεσα με το ερευνητικό μας ερώτημα. Οι περισσότερες εργασίες αναγνωρίζουν ότι η εστιασμένη στο πρόσωπο φροντίδα έχει καθοριστική σημασία για την υποστήριξη παιδιών με χρόνιες παθήσεις, εστιάζοντας κυρίως στα πλεονεκτήματα που προκύπτουν για την ψυχοκοινωνική τους ευημερία και την ισότιμη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή. Παράλληλα, η πλειονότητα των ερευνών επιβεβαιώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν διάθεση να αναλάβουν έναν υποστηρικτικό ρόλο, αλλά αναδεικνύουν σταθερά την έλλειψη επαρκούς κατάρτισης και θεσμικής καθοδήγησης ως βασικούς περιοριστικούς παράγοντες.

Ορισμένες μελέτες εστιάζουν περισσότερο στο γενικό υγειονομικό πλαίσιο ή στη συνεργασία με την οικογένεια και τους επαγγελματίες υγείας, δίνοντας λιγότερη έμφαση στη σχολική πράξη καθαυτή. Άλλες φωτίζουν περισσότερο τις στάσεις και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, χωρίς όμως να διερευνούν σε βάθος τον τρόπο με τον οποίο η προσώπου-κεντρική φροντίδα ενσωματώνεται λειτουργικά στη διδακτική διαδικασία. Έτσι, παρά τα κοινά ευρήματα που υπογραμμίζουν τη σημασία της συνεργασίας, της επικοινωνίας και της συνεχούς επιμόρφωσης, δεν υπάρχει επαρκής εστίαση στον παιδαγωγικό ρόλο του ίδιου του εκπαιδευτικού ως φορέα τέτοιας φροντίδας στην καθημερινότητα του σχολείου.

Η παρούσα εργασία, αντλώντας στοιχεία από αυτές τις μελέτες, έρχεται να αναδείξει ακριβώς αυτό το σημείο που παραμένει λιγότερο τεκμηριωμένο: τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται, κατανοούν και μπορούν να εφαρμόσουν στην πράξη την εστιασμένη στο πρόσωπο φροντίδα, σε συνδυασμό με τον ρόλο τους ως βασικών συνδετικών κρίκων ανάμεσα στο παιδί, την οικογένεια και το σύστημα υγείας. Το κύριο μήνυμα που προκύπτει είναι πως η προσώπου-κεντρική φροντίδα δεν μπορεί να υλοποιηθεί αποσπασματικά, αλλά απαιτεί ενίσχυση της γνώσης, στήριξη από σαφή θεσμικά πλαίσια και καλλιέργεια μιας κουλτούρας συνεργασίας που θα ενδυναμώνει ουσιαστικά τον ρόλο του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τους στόχους που τέθηκαν στην αρχή αυτής της μελέτης.

Περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Όπως σε κάθε βιβλιογραφική ανασκόπηση, έτσι και στην παρούσα εργασία υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί που πρέπει να αναγνωριστούν. Πρώτον, η ανασκόπηση βασίστηκε σε αγγλόφωνη βιβλιογραφία, γεγονός που μπορεί να περιορίζει την πληρότητα των ευρημάτων, καθώς ενδεχομένως να υπάρχουν συναφή δεδομένα σε άλλες γλώσσες που δεν αναζητήθηκαν. Δεύτερον, αν και εφαρμόστηκαν σαφή κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού, η ετερογένεια των μελετών (διαφορετικά συστήματα υγείας και εκπαίδευσης, ποικιλία μεθοδολογικών προσεγγίσεων) δυσχεραίνει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Τρίτον, η απουσία πρωτογενούς ποιοτικής ή ποσοτικής συλλογής δεδομένων περιορίζει την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, η παρούσα ανασκόπηση συνεισφέρει ουσιαστικά στη θεωρητική κατανόηση και θέτει τα θεμέλια για μελλοντικές εμπειρικές έρευνες που θα διερευνήσουν πιο συστηματικά τον ρόλο των εκπαιδευτικών ως φορέων εστιασμένης στο πρόσωπο φροντίδας σε παιδιά με χρόνιες παθήσεις στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον.

Συμπεράσματα

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε ότι η εστιασμένη στο πρόσωπο φροντίδα συνιστά ουσιώδη συνιστώσα της εκπαιδευτικής υποστήριξης παιδιών με χρόνιες παθήσεις, ενώ η θετική στάση των εκπαιδευτικών συνυπάρχει με σημαντικά πρακτικά και θεσμικά εμπόδια που δυσχεραίνουν την πλήρη εφαρμογή της. Η ουσιαστική ενσωμάτωσή της στη σχολική καθημερινότητα απαιτεί συστηματική επιμόρφωση, σαφείς κατευθυντήριες οδηγίες και ανάπτυξη δομών συνεργασίας με τις οικογένειες και τους επαγγελματίες υγείας. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη για περαιτέρω εμπειρική έρευνα και στοχευμένες παρεμβάσεις που θα ενδυναμώσουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως φορέα παιδοκεντρικής φροντίδας, προάγοντας την ισότιμη συμμετοχή και την ψυχοκοινωνική ευημερία των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bramer, W. M., Rethlefsen, M. L., Kleijnen, J., & Franco-Duran, O. H. (2017). Optimal database combinations for literature searches in systematic reviews: A prospective exploratory study. *Systematic Reviews*, 6(1), 245. <https://doi.org/10.1186/s13643-017-0644-y>
- Brook, U., & Galili, A. (2001). Knowledge and attitudes of high school teachers towards pupils suffering from chronic diseases. *Patient Education and Counseling*, 43(1), 37–42. [https://doi.org/10.1016/S0738-3991\(00\)00148-8](https://doi.org/10.1016/S0738-3991(00)00148-8)
- Chorney, J. M., & Kain, Z. N. (2010). Family-centered pediatric perioperative care. *Anesthesiology*, 112(3), 751–755. <https://doi.org/10.1097/ALN.0b013e3181cb5ade>
- Chow, A. J., Saad, A., Al-Baldawi, Z., Iverson, R., Skidmore, B., Jordan, I., Pallone, N., Smith, M., Chakraborty, P., Brehaut, J., Cohen, E., Dyack, S., Gillis, J., Goobie, S., Greenberg, C. R., Hayeems, R., Hutton, B., Inbar-Feigenberg, M., Jain-Ghai, S., ... Potter, B. K. (2024). Family-centred care interventions for children with chronic conditions: A scoping review. *Health Expect*, 27(1). <https://doi.org/10.1111/hex.13897>

- Christensen, P., & Mikkelsen, M. R. (2008). Jumping off and being careful: Children's strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health & Illness*, 30(1), 112–130. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2007.01046.x>
- Davies, R. (2010). "Marking the 50th anniversary of the Platt Report: from exclusion, to toleration and parental participation in the care of the hospitalized child". *Journal of Child Health Care*, 14(1): 6–23. <https://doi.org/10.1177/1367493509347058>
- Denny, S., de Silva, M., Fleming, T., Clark, T., Merry, S., Ameratunga, S., Milfont, T., Farrant, B., & Fortune, S. A. (2014). The prevalence of chronic health conditions impacting on daily functioning and the association with emotional well-being among a national sample of high school students. *Journal of Adolescent Health* 54(4).<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.09.010>
- Eiser, C., & Town, C. (1987). Teachers' concerns about chronically sick children: Implications for paediatricians. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 29(1), 56–63.<https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1987.tb02107.x>
- Epstein R.M., & Street, R.L. (2011). The values and value of patient-centered care. *Annals of Family Medicine*, 9(2), 100–103. <https://doi.org/10.1370/afm.1239>
- Gan, L. L., Lum, A., Wakefield, C. E., Nandakumar, B., & Fardell, J. E. (2017). School experiences of siblings of children with chronic illness: A systematic literature review *Journal of Pediatric Nursing*, 33, 23–32. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2016.11.007>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Institute of Medicine (US) Committee on Quality of Health Care in America. (2001). *Crossing the quality chasm: A new health system for the 21st century*. National Academy Press.
- Kain, Z. N., Caldwell-Andrews, A. A., Mayes, L. C., Weinberg, M. E., Wang, S. M., MacLaren, J. E., & Blount, R. L. (2007). Family-centered preparation for surgery Improves perioperative outcomes in children: A randomized controlled trial. *Anesthesiology*, 106(1), 65–74. <https://doi.org/10.1097/00000542-200701000-00013>
- Lightfoot, J., Mukherjee, S., & Sloper, P. (2006). Supporting pupils with special health needs in mainstream schools: Policy and practice. *Children & Society*, 15(2), 57–69.

- Lineberry, M. J., & Ickes, M. J. (2015). The role and impact of school nurses in the United States: A systematic review. *Journal of School Nursing, 31*(1), 22–33. <https://doi.org/10.1177/1059840514540940>
- Lum, A., Wakefield, C.E., Donnan, B., Burns, M.A., Fardell, J.E., & Marshall, G.M. (2017). Understanding the school experiences of children and adolescents with serious chronic illness: A systematic meta-review. *Child: Care, Health and Development, 43*(5), 645–662. <https://doi.org/10.1111/cch.12475>
- Mackner, L. M., & Crandall, W. V. (2006). Brief report: Psychosocial adjustment in adolescents with inflammatory bowel disease. *Journal of Pediatric Psychology, 31*(3), 281–285. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsj023>
- Mukherjee, S., Lightfoot, J., & Sioper, P. (2010). The inclusion of pupils with a chronic health condition in mainstream school: What does it mean for teachers? *Educational Research, 42*(1), 59–72. <https://doi.org/10.1080/001318800363917>
- Papadatou, D., Metallinou, O., Hatzichristou, C., & Pavlidi, L. (2002). Children with a chronic and life-limiting condition: Teachers' perceptions and experiences regarding students' school integration. *Illness, Crisis & Loss, 10*(2), 108–124. <https://doi.org/10.1177/105413730201000202>
- Shaller, D. (2007). *Patient-centered care: What does it take?* The Commonwealth Fund.
- Shields, L., Zhou, H., Pratt, J., Taylor, M., Hunter, J., & Pascoe, E. (2012). Family-centred care for hospitalised children aged 0–12 years. *Cochrane Database of Systematic Reviews, 2012*(10). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004811.pub3>
- Smith, S., Talon, M., Clark, C., Jones, L., & Mörelius, E. (2022). “You Never Exhale Fully Because You're Not Sure What's NEXT”: Parents' Experiences of Stress Caring for Children With Chronic Conditions. *Frontiers in Pediatrics, 27*(10). <https://doi.org/10.3389/fped.2022.902655>
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology, 8*, 45. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- WHO. (2022) Global priority for person-centred care.

Η ρομανί ως αντι-σύστημα: Γλωσσική υποκειμενικότητα και ανατροπή του σχολικού μονολόγου:

Έρευνα πάνω στη ρομανί όχι απλώς ως μητρική γλώσσα, αλλά ως πεδίο εναλλακτικής νοηματοδότησης, αντίστασης και επανα - διεκδίκησης ταυτότητας.

Κολοκοτρώνη Μαρία

Φιλολόγος | M.Sc. Ειδική Αγωγή | M.Sc. Σχολική Ψυχολογία

Περίληψη

Το άρθρο διερευνά τη Ρομανί όχι απλώς ως μειονοτική γλώσσα, αλλά ως αντι-σύστημα νοηματοδότησης, έναν χώρο όπου η γλωσσική υποκειμενικότητα λειτουργεί ως πράξη αντίστασης απέναντι στην εκπαιδευτική και κοινωνική κανονικότητα. Μέσα από τη θεωρητική συμβολή των Ćirković (2023), Matras (2005, 2015), Marushiakova & Popova (2018), Miskovic & Troumpeta (2013), Parthenis & Fragoulis (2020), New (2011) και Tarau (2022), αναλύεται η Ρομανί ως πολυκεντρικό και διασπορικό φαινόμενο, το οποίο αμφισβητεί τη λογική της αυθεντικής εθνικής γλώσσας και αποκαλύπτει νέους τρόπους ύπαρξης και ταυτότητας. Η μελέτη εστιάζει ιδιαίτερα στον σχολικό μονόλογο, ως θεσμικό μηχανισμό επιβολής μονογλωσσίας, και στη γλωσσική επιμονή των Ρομά ως μορφή επιτελεστικής αντίστασης. Συνολικά, προτείνεται η θεώρηση της Ρομανί ως χώρου παιδαγωγικής και πολιτισμικής ελευθερίας, όπου η πολυφωνία και η υποκειμενικότητα συνιστούν τη βάση μιας εναλλακτικής παιδείας και μιας πιο δημοκρατικής κοινωνίας.

Λέξεις-κλειδιά: *Ρομανί, γλωσσική υποκειμενικότητα, αντι-σύστημα, εκπαιδευτικός λόγος, ταυτότητα.*

Romani as an Anti-System: Linguistic Subjectivity and the Subversion of the School Monologue:

A study of Romani not merely as a mother tongue, but as a field of alternative meaning-making, resistance, and identity re-appropriation.

Kolokotroni Maria

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

Abstract

This paper explores Romani not merely as a minority language but as an anti-system of meaning, a linguistic and cultural space where subjectivity becomes an act of resistance against educational and social normativity. Drawing on the works of Ćirković (2023), Matras (2005, 2015), Marushiakova & Popova (2018), Miskovic & Troumpeta (2013), Parthenis & Fragoulis (2020), New (2011), and Tarau (2022), the study conceptualizes Romani as a polycentric and diasporic phenomenon that challenges the notion of an authentic national language while revealing alternative modes of existence and identity. It focuses particularly on the school monologue as a mechanism of linguistic normalization and on Romani linguistic persistence as a performative form of resistance.

Ultimately, the paper positions Romani as a space of pedagogical and cultural freedom, where polyphony and subjectivity form the foundation for an alternative pedagogy and a more democratic society.

Key-words: *Romani, linguistic subjectivity, anti-system, educational discourse, identity.*

Εισαγωγή

Η ρομανί, ως ζωντανό και πολυφωνικό πεδίο νοηματοδότησης, υπερβαίνει τα όρια μιας «μειονοτικής γλώσσας» για να αναδειχθεί σε αντι-σύστημα απέναντι στις κανονιστικές δομές της εκπαίδευσης, του κράτους και της κοινωνίας. Στη βάση της βρίσκεται μια γλωσσική εμπειρία που δεν περιορίζεται στη λειτουργία της επικοινωνίας, αλλά αποτελεί πράξη υποκειμενικότητας και επαναδιακδίκησης ταυτότητας. Η ρομανί δεν είναι απλώς το ίχνος μιας περιθωριοποιημένης κοινότητας· είναι το όργανο μέσα από το οποίο οι Ρομά παράγουν εναλλακτικούς τρόπους ύπαρξης και λόγου, αντιστεκόμενοι στην επιβολή της μονογλωσσίας ως όρου ένταξης και εκπαίδευσης.

Η ορατότητα και αορατότητα της ρομανί στη δημόσια σφαίρα αποτελούν πεδίο πολιτικής διαπραγμάτευσης. Όπως επισημαίνει ο Čirković (2023), η γλώσσα των Ρομά στη Σερβία καταλαμβάνει μια ενδιάμεση θέση: αναγνωρίζεται θεσμικά, αλλά παραμένει ανεπαρκώς παρούσα στο γλωσσικό τοπίο, στοιχείο που αντικατοπτρίζει την κοινωνική θέση των ομιλητών της. Η γλωσσική αορατότητα δεν είναι ουδέτερη — αποτελεί μηχανισμό αποκλεισμού, όπου η μη χρήση της ρομανί σηματοδοτεί αποδοχή της κυρίαρχης κανονικότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, η ρομανί λειτουργεί ως σημείο αντίστασης απέναντι στη θεσμική αφομοίωση, διατηρώντας έναν παράλληλο χώρο ύπαρξης.

Η σχέση μεταξύ γλώσσας, αυθεντικότητας και πολιτικής καθίσταται κρίσιμη. Ο Matras (2015) αναδεικνύει πως οι διακρατικές πολιτικές γύρω από τη ρομανί κατασκευάζουν ένα λόγο «αυθεντικότητας» που συχνά περιορίζει τη γλώσσα σε συμβολικό επίπεδο, αποστερώντας την από τις ζωντανές, ετερογενείς μορφές της. Η αναζήτηση μιας «καθαρής» ή «τυποποιημένης» ρομανί, στο όνομα της πολιτισμικής αναγνώρισης, μπορεί να λειτουργήσει ως νέα μορφή εσωτερικής κανονικοποίησης, επαναλαμβάνοντας τα σχήματα εξουσίας του έθνους-κράτους. Παράλληλα, η συζήτηση για την ταυτότητα και την ονοματοδοσία των Ρομά, όπως επισημαίνουν οι Marushiakova & Popova (2018), φανερώνει την ένταση μεταξύ πολιτικής και ακαδημαϊκής κατασκευής. Οι ετικέτες “Roma”, “Gypsy”, ή “Travellers” δεν είναι απλές περιγραφές αλλά εργαλεία εξουσίας που καθορίζουν ποιος έχει τη νομιμότητα να ομιλεί και να ορίζεται. Στο πλαίσιο αυτό, η ίδια η ρομανί καθίσταται τόπος διαπραγμάτευσης ταυτότητας, μια γλώσσα που αντιστέκεται στο να γίνει «αντικείμενο» πολιτικής και αντ’ αυτού λειτουργεί ως υποκείμενο λόγου.

Τέλος, η εκπαιδευτική πραγματικότητα προσφέρει το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο η ρομανί αντιμετωπίζεται ως «πρόβλημα» και όχι ως πόρος. Οι Miskovic & Troumpeta (2013) αναλύουν πώς τα ευρωπαϊκά προγράμματα για την εκπαίδευση των Ρομά συχνά λειτουργούν με βάση μοντέλα ενσωμάτωσης, όπου η επιτυχία ταυτίζεται με την εγκατάλειψη της μητρικής γλώσσας. Ο σχολικός μονόλογος,

δηλαδή η μονογλωσσική, θεσμική φωνή του κράτους, αναπαράγει έτσι την ανισότητα, αγνοώντας τη δυναμική της γλωσσικής ετερότητας. Σε αυτή την έννοια, η ρομανί ως «αντι-σύστημα» δεν είναι μόνο γλωσσική επιλογή· είναι πολιτική πράξη, μια μορφή επιτελεστικής αντίστασης που επανανοηματοδοτεί τη συμμετοχή, τη μάθηση και την ίδια την έννοια του ανήκειν.

Κεφάλαιο 1^ο: Θεωρητικό Πλαίσιο: Η Ρομανί ως Αντι-σύστημα

Η έννοια του «αντι-συστήματος» στην παρούσα μελέτη αναφέρεται στη γλωσσική πρακτική ως μορφή αντίστασης, όπου η γλώσσα δεν λειτουργεί μόνο ως μέσο επικοινωνίας, αλλά ως χώρος επιτέλεσης ταυτότητας και πολιτισμικής αυτονομίας. Η ρομανί ενσαρκώνει αυτήν την αντι-συστημική λειτουργία, καθώς αντιστρατεύεται την κανονιστική λογική της ενιαίας, σταθερής και «ορθής» γλώσσας. Στο πλαίσιο των κυρίαρχων γλωσσικών ιδεολογιών, που προβάλλουν την ομοιογλωσσία ως ένδειξη πολιτισμικής προόδου, η ρομανί αποκαλύπτει την πολυφωνία και τη ρευστότητα ως κεντρικά γνωρίσματα της γλωσσικής εμπειρίας των Ρομά. Η διαρκής μετατόπιση, η εναλλαγή και η προσαρμογή της γλώσσας στις κοινωνικές συνθήκες συγκροτούν έναν εναλλακτικό κώδικα νοηματοδότησης, όπου η χρήση της γλώσσας καθίσταται πράξη αντίστασης απέναντι στην ομογενοποιητική δύναμη των θεσμών.

Όπως υποστηρίζει ο Matras (2015), η ρομανί δεν μπορεί να κατανοηθεί με όρους εθνικής ή «αυθεντικής» γλώσσας, καθώς πρόκειται για ένα πολυκεντρικό και διασπορικό φαινόμενο που εξελίσσεται εκτός του πλαισίου ενός εθνικού κράτους. Η απουσία θεσμικής ρύθμισης και η γλωσσική ποικιλότητα δεν αποτελούν αδυναμίες αλλά δείκτες προσαρμοστικότητας και αυτονομίας. Η ρομανί αμφισβητεί έτσι την ίδια τη γλωσσική ιδεολογία της αυθεντικότητας (την ιδέα ότι υπάρχει μια «καθαρή» ή «ορθή» μορφή γλώσσας) και προτείνει έναν τρόπο ύπαρξης όπου η πολλαπλότητα και η αστάθεια συνιστούν τη βάση της γλωσσικής ταυτότητας. Αυτή η διάσταση καθιστά τη ρομανί αντι-σύστημα, όχι επειδή αντιτίθεται απλώς στο κυρίαρχο, αλλά επειδή παράγει έναν διαφορετικό κανόνα νοηματοδότησης.

Σύμφωνα με τους Marushiakova & Popova (2018), η ίδια η διαδικασία ονοματοδοσίας και κατηγοριοποίησης των Ρομά αποκαλύπτει τη διασταύρωση πολιτικής και ταυτότητας. Οι εξωτερικές ετικέτες (*“Roma”*, *“Gypsies”*, *“Travellers”*) αποτελούν μηχανισμούς επιβολής που επιχειρούν να εντάξουν μια ετερογενή κοινότητα σε ένα ενιαίο, αναγνωρίσιμο πλαίσιο. Η ρομανί όμως, ως γλωσσική πρακτική, διαφεύγει αυτής της ταξινόμησης: δεν υπόκειται σε ενιαίο πρότυπο, αλλά διατηρεί την πολυμορφία της ως έκφραση αυτοπροσδιορισμού. Η γλωσσική αυτονομία, επομένως, συνιστά πράξη πολιτική, μια μορφή επιτελεστικής ταυτότητας που αμφισβητεί τα όρια ανάμεσα στο «κέντρο» και την «περιφέρεια». Έτσι, η ρομανί δεν αποτελεί απλώς μια «εναλλακτική» γλώσσα, αλλά μια αντίληψη του λόγου που ανατρέπει τα θεμέλια της γλωσσικής ιεραρχίας.

Κεφάλαιο 2^ο: Η Ρομανί στον Εκπαιδευτικό Λόγο: Ο Σχολικός Μονόλογος

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους πιο καθοριστικούς χώρους αναπαραγωγής του γλωσσικού κανονισμού και, ταυτόχρονα, έναν κατεχόμενην τρόπο αποκλεισμού για τις

γλωσσικές ετερότητες. Η ρομανί, ως φορέας πολιτισμικής και κοινωνικής ιδιαιτερότητας, βρίσκεται αντιμέτωπη με το μονολογικό πλαίσιο της σχολικής γλώσσας, το οποίο επιβάλλει τη χρήση μιας ενιαίας, «ορθής» και κρατικά νομιμοποιημένης μορφής λόγου. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές Ρομά συχνά βιώνουν την αντινομία ανάμεσα στη μητρική τους γλώσσα και τη γλώσσα της εκπαίδευσης, γεγονός που μετατρέπει τη σχολική συμμετοχή σε διαδικασία συμβολικής απώλειας.

Οι Miskovic & Troumpeta (2013) αναδεικνύουν ότι οι ευρωπαϊκές πολιτικές για την εκπαίδευση των Ρομά συχνά διαπνέονται από μια πατερναλιστική λογική ενσωμάτωσης, σύμφωνα με την οποία η επιτυχία ταυτίζεται με την αποδοχή των κυρίαρχων μορφών γνώσης και γλώσσας. Το σχολείο λειτουργεί, έτσι, ως μηχανισμός πολιτισμικής εξημέρωσης που επιχειρεί να αντικαταστήσει τη ρομανί με τη γλώσσα του κράτους, παρουσιάζοντας τη μετάβαση αυτή ως πρόοδο. Το αποτέλεσμα είναι μια σιωπηλή διαδικασία απο-νομιμοποίησης της γλωσσικής εμπειρίας των Ρομά, που μετατρέπει τη μητρική τους γλώσσα σε «εμπόδιο» και όχι σε εργαλείο μάθησης.

Παρόμοια, οι Parthenis & Fragoulis (2020) δείχνουν πως ακόμη και όταν προωθούνται πολιτικές εκπαιδευτικής ένταξης, αυτές παραμένουν εγκλωβισμένες σε ομογενοποιητικά σχήματα που αδυνατούν να αναγνωρίσουν τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα ως πηγή γνώσης. Οι διευθυντές και εκπαιδευτικοί που μελετώνται στις έρευνες τους συχνά αντιλαμβάνονται την ένταξη ως τεχνική διαδικασία προσαρμογής, αγνοώντας τη διαλογική διάσταση της γλώσσας. Έτσι, το σχολείο δεν μετατρέπεται σε χώρο διαλόγου, αλλά διατηρεί τον χαρακτήρα μονολόγου που προέρχεται από το κέντρο και απευθύνεται στην περιφέρεια χωρίς αμοιβαιότητα.

Η μελέτη του New (2011) φωτίζει αυτήν την πραγματικότητα μέσα από την περίπτωση των Ελλήνων Ρομά μαθητών. Η λανθασμένη αναγνώριση των ταυτοτήτων τους, δηλαδή η τάση να θεωρούνται «άλλοι» χωρίς δικαίωμα λόγου, συνδέεται άμεσα με τη γλωσσική τους θέση στο σχολείο. Η μη χρήση της ρομανί ερμηνεύεται ως προσαρμογή, ενώ η επιμονή σε αυτήν νοείται ως άρνηση συμμετοχής. Σε αυτό το πεδίο, η γλώσσα μετατρέπεται σε πολιτικό σύμβολο υπακοής ή αντίστασης, αποκαλύπτοντας πως η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι ουδέτερη αλλά βαθύτατα ιδεολογική.

Το σχολικό περιβάλλον, επομένως, δεν λειτουργεί μόνο ως τόπος μάθησης αλλά και ως μηχανισμός ελέγχου του λόγου. Η ρομανί, όταν υπάρχει, καθίσταται «ανεπίσημη», ανεκτή μόνο στο περιθώριο των τάξεων ή στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών. Αυτή η σιωπηλή περιθωριοποίηση της γλώσσας συνοδεύεται από μια ευρύτερη πολιτική πειθάρχησης της ταυτότητας. Οι μαθητές Ρομά μαθαίνουν να «παύουν να μιλούν» τη γλώσσα τους για να συμμετάσχουν, επαναλαμβάνοντας ασυνείδητα το σχολικό ιδεώδες της ομοιογλωσσίας. Έτσι, ο σχολικός μονόλογος δεν είναι μόνο γλωσσικός αλλά και πολιτισμικός: ορίζει ποιος δικαιούται να μιλήσει, με ποιον τρόπο και υπό ποιους όρους.

Η ρομανί, ως αντι-σύστημα, αμφισβητεί ριζικά αυτήν τη λογική. Στην ίδια τη χρήση της, η γλώσσα των Ρομά διατηρεί και μεταδίδει μορφές γνώσης, σχέσεις κοινότητας και ιστορικής μνήμης που το σχολείο αδυνατεί να αναγνωρίσει. Μέσα από την

επιτελεστική της διάσταση, η ρομανί επαναφέρει τη φωνή των «από κάτω» στον χώρο του θεσμικού λόγου, δείχνοντας ότι η εκπαίδευση μπορεί να γίνει πράξη χειραφέτησης μόνο όταν αναγνωρίζει τις πολλαπλές μορφές ομιλίας και ταυτότητας. Ο σχολικός μονόλογος, επομένως, δεν ανατρέπεται με τη σιωπή, αλλά με τη γλωσσική επιμονή, με την επιλογή να μιλά κανείς τη γλώσσα που το σύστημα θεωρεί ασήμαντη.

Κεφάλαιο 3^ο: Γλωσσική Υποκειμενικότητα και Επαναδιεκδίκηση Ταυτότητας

Η γλωσσική υποκειμενικότητα αποτελεί τον πυρήνα της σχέσης μεταξύ λόγου και ταυτότητας, καθώς η γλώσσα δεν λειτουργεί μόνο ως σύστημα επικοινωνίας, αλλά ως χώρος επιτέλεσης του εαυτού και διαπραγμάτευσης της κοινωνικής θέσης. Στην περίπτωση της ρομανί, αυτή η διάσταση αποκτά ιδιαίτερη πολιτική σημασία. Η χρήση της γλώσσας από τους Ρομά συνιστά πράξη αυτοπροσδιορισμού και ταυτόχρονα μορφή αντίστασης απέναντι σε συστήματα που επιχειρούν να τους ορίσουν από έξω. Η ρομανί δεν είναι απλώς κληρονομιά ή πολιτισμικό υπόλειμμα· είναι ένας δυναμικός μηχανισμός ύπαρξης, μέσα από τον οποίο οι κοινότητες αρθρώνουν τη δική τους εκδοχή για το τι σημαίνει να ανήκεις, να μιλάς και να υφίστασαι.

Η μελέτη της Tarau (2022) αναδεικνύει πως το ζήτημα της ρομανί συνδέεται άμεσα με την αναγνώριση των γλωσσικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Παρά τη ρητορική συμπερίληψης, η θεσμική πραγματικότητα στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες εξακολουθεί να στερεί από τους Ρομά τη δυνατότητα πλήρους συμμετοχής με βάση τη γλωσσική τους ταυτότητα. Η απουσία σαφούς νομικής κατοχύρωσης της ρομανί στη δημόσια εκπαίδευση και στις διοικητικές διαδικασίες επιβεβαιώνει ότι η αορατότητα της γλώσσας αποτελεί μορφή αποπολιτικοποίησης της ταυτότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, η χρήση της ρομανί στην καθημερινή ζωή μετατρέπεται σε πολιτική πράξη επιμονής, μια σιωπηλή αλλά ουσιαστική διεκδίκηση χώρου και νοήματος.

Οι Marushiakova & Porona (2018) υποστηρίζουν πως η διαδικασία της «ετικετοποίησης» των Ρομά δημιουργεί μια δομή μη-αναγνώρισης, όπου οι ίδιοι οι Ρομά συχνά δεν αναγνωρίζονται ως αυθεντικοί ομιλητές της γλώσσας τους ή ως νομιμοποιημένοι εκφραστές του πολιτισμού τους. Μέσα από αυτό το πρίσμα, η ρομανί καθίσταται πεδίο επαναδιεκδίκησης υποκειμενικότητας: οι ομιλητές της επιλέγουν να την χρησιμοποιούν ως τρόπο να μιλήσουν «εκ των έσω» και όχι μέσα από τις κατηγορίες του κυρίαρχου λόγου. Η γλωσσική πράξη γίνεται, επομένως, μορφή αυτο-αντίληψης και κοινωνικής επιβεβαίωσης, όπου η φωνή που για καιρό αποσιωπήθηκε, αναδύεται ως φορέας εναλλακτικής γνώσης και εμπειρίας.

Παράλληλα, ο Matras (2015) δείχνει ότι οι πολιτικές αυθεντικότητας που αναπτύσσονται γύρω από τη ρομανί συχνά εγκλωβίζουν τη γλώσσα σε ένα στατικό πλαίσιο, αποκόπτοντάς την από τις πολλαπλές, καθημερινές εκδοχές της. Η αυθεντικότητα, ως θεσμικό ιδεώδες, τείνει να κανονικοποιεί τη γλώσσα που υποτίθεται ότι προστατεύει, περιορίζοντας έτσι το εύρος της υποκειμενικής της δυναμικής. Αντίθετα, η ζώσα ρομανί των κοινοτήτων διατηρεί την ευελιξία και την επινοητικότητα που της επιτρέπουν να προσαρμόζεται, να ενσωματώνει στοιχεία και να δημιουργεί νέους τρόπους έκφρασης.

Αυτή η διαρκής μεταβλητότητα είναι η ουσία της γλωσσικής υποκειμενικότητας: η ικανότητα των ομιλητών να παράγουν νόημα πέρα από τα όρια της κανονικότητας.

Η ρομανί, επομένως, λειτουργεί ως χώρος αντίστασης και δημιουργικής αυτοπραγμάτωσης. Μέσα από την εναλλαγή των κωδίκων, τη μίξη των γλωσσικών μορφών και τη διαρκή ανασηματοδότηση του λόγου, οι Ρομά κατασκευάζουν ένα αντι-σύστημα νοηματοδότησης που απορρίπτει τη γραμμικότητα και την ιεραρχία. Η γλώσσα γίνεται ο τόπος όπου η ταυτότητα δεν επιβάλλεται αλλά επιτελείται, όπου το ανήκειν δεν προϋποθέτει προσαρμογή αλλά αλληλεπίδραση. Αυτή η προσέγγιση μετατοπίζει το ενδιαφέρον από τη ρομανί ως «αντικείμενο διατήρησης» προς τη ρομανί ως «υποκείμενο δράσης», σε μια γλώσσα δηλαδή που ζει μέσα στην πράξη, που μιλά και νοηματοδοτεί τον κόσμο διαφορετικά. Η επαναδιεκδίκηση της ταυτότητας μέσω της ρομανί, τέλος, δεν περιορίζεται στη γλωσσική σφαίρα. Συνιστά μια ευρύτερη πολιτισμική και ηθική στάση απέναντι στη βία της κανονικότητας. Η επιλογή των Ρομά να διατηρούν και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους είναι μια μορφή πολιτισμικής μνήμης που αντιστέκεται στη λήθη, αλλά και μια πράξη κοινωνικής αυτοδιάθεσης. Μέσα από τη γλωσσική επιμονή, η κοινότητα ανακτά το δικαίωμα να αφηγείται τον εαυτό της, να ορίζει τη θέση της στον κόσμο και να διαμορφώνει το δικό της λεξιλόγιο για την ελευθερία.

Κεφάλαιο 4ο: Η Ρομανί ως Πράξη Αντίστασης: Από το «Αντικείμενο» στη «Φωνή»

Η ρομανί, ως γλωσσικό και πολιτισμικό φαινόμενο, δεν μπορεί να κατανοηθεί αποκομμένα από τους μηχανισμούς εξουσίας που την περιβάλλουν. Για αιώνες, η γλώσσα των Ρομά υπήρξε αντικείμενο επιτήρησης, στιγματισμού και ελέγχου: μια γλώσσα «άλλων», συνδεδεμένη με τη φτώχεια, τη μετακίνηση και τη διαφορετικότητα. Η γλωσσική αυτή περιθωριοποίηση δεν είναι απλώς πολιτισμικό αποτέλεσμα, αλλά δομικό στοιχείο του τρόπου με τον οποίο τα ευρωπαϊκά κράτη συγκρότησαν την έννοια της κανονικότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, η ρομανί αναδύεται ως μια «αντί – φωνή», ως η επιμονή μιας φωνής που αρνείται να σιωπήσει ή να μεταφραστεί στους όρους του κυρίαρχου λόγου.

Η μελέτη του Čirković (2023) αποτυπώνει με σαφήνεια αυτή τη διπλή σχέση μεταξύ ορατότητας και αποκλεισμού. Στο γλωσσικό τοπίο της Σερβίας, η ρομανί είναι παρούσα μόνο σε ελάχιστες επιγραφές, πινακίδες ή δημόσιες αναφορές, μια γλώσσα παρούσα - απύουσα, όπως τη χαρακτηρίζει ο ερευνητής. Αυτή η ελλειπτική παρουσία αντικατοπτρίζει το κοινωνικό καθεστώς των Ρομά: αναγνωρισμένοι ως μειονότητα, αλλά χωρίς πρόσβαση στους μηχανισμούς πολιτισμικής εκπροσώπησης. Η «σιωπή» της ρομανί στο δημόσιο χώρο είναι αποτέλεσμα ενός εσωτερικευμένου καθεστώτος μονογλωσσίας, όπου η χρήση της μητρικής γλώσσας θεωρείται ανεπιθύμητη ή ντροπιαστική. Έτσι, η ρομανί μετατρέπεται σε σύμβολο κοινωνικής απόκλισης, ενώ η δημόσια σιωπή της καθίσταται συνθήκη επιβίωσης.

Η πράξη της ομιλίας της ρομανί, ωστόσο, ακριβώς λόγω αυτής της σιωπής, μετατρέπεται σε πράξη αντίστασης. Όταν οι Ρομά επιλέγουν να μιλούν τη γλώσσα τους στον δημόσιο ή θεσμικό χώρο, ανατρέπουν την κανονικότητα του ποιος δικαιούται να ομιλεί

και υπό ποιους όρους. Η χρήση της ρομανί δεν είναι πια απλώς γλωσσική επιλογή, αλλά πολιτική δήλωση ύπαρξης. Όπως σημειώνει ο New (2011), οι μαθητές Ρομά στην Ελλάδα βιώνουν μια μορφή «λανθασμένης αναγνώρισης»: ενώ το σχολείο προσπαθεί να τους εντάξει, αποτυγχάνει να αναγνωρίσει τη γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα. Η ρομανί, σε αυτό το πλαίσιο, γίνεται φωνή απόρριψης της αφομοίωσης και διεκδίκησης ορατότητας. Κάθε στιγμή που μιλιέται, η γλώσσα διακόπτει τον σχολικό ή κοινωνικό μονόλογο, εισάγοντας τον ρυθμό και τη λογική μιας διαφορετικής κοσμοαντίληψης.

Η ρομανί ως πράξη αντίστασης δεν περιορίζεται στη χρήση της, αλλά επεκτείνεται στη σημασία της ως συλλογικής μνήμης. Η προφορική της παράδοση, οι αφηγήσεις και τα τραγούδια της λειτουργούν ως αρχείο εμπειριών που δεν έχουν καταγραφεί στα κυρίαρχα ιστορικά κείμενα. Μέσω αυτής της πολιτισμικής συνέχειας, η ρομανί διατηρεί ζωντανές μορφές γνώσης και αξιών που διαφεύγουν της κανονιστικής αφήγησης του έθνους-κράτους. Η μνήμη που ενσωματώνει δεν είναι νοσταλγική, αλλά αντι-ηγεμονική: μια μνήμη της μετακίνησης, της απώλειας, αλλά και της αντοχής. Έτσι, κάθε γλωσσική πράξη γίνεται ένα μικρό σημείο αντίστασης στην αποσιώπηση, ένα ίχνος παρουσίας μέσα σε ένα σύστημα που προϋποθέτει την απουσία της.

Στο πεδίο της εκπαίδευσης και της κοινωνικής πολιτικής, αυτή η επιτελεστική διάσταση της ρομανί αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία. Η φωνή των Ρομά δεν μπορεί πλέον να παραμείνει αντικείμενο διαχείρισης ή αναπαράστασης· πρέπει να αναγνωριστεί ως φορέας γνώσης. Όπως δείχνουν οι Ćirković (2023) και New (2011), η αδυναμία του θεσμικού λόγου να συμπεριλάβει τη ρομανί συνδέεται με μια βαθύτερη αδυναμία να αντιληφθεί τη γλώσσα ως πράξη αυτονομίας. Η ανατροπή του σχολικού ή κοινωνικού μονολόγου, επομένως, δεν προκύπτει από τη μετάφραση της ρομανί στη γλώσσα της εξουσίας, αλλά από τη συμμετοχή της ίδιας στη διαμόρφωση του δημόσιου λόγου. Όταν η ρομανί εισέρχεται στο πεδίο της εκπαίδευσης, της πολιτικής ή της τέχνης, εισάγει ταυτόχρονα έναν άλλο τρόπο να μιλάμε για τη γνώση, τη μάθηση και την κοινότητα.

Η μετάβαση από το «αντικείμενο» στη «φωνή» σηματοδοτεί, τελικά, τη μετάβαση από τη διαχείριση της διαφορετικότητας στη συν - διαμόρφωση της ετερότητας. Η ρομανί, ως πράξη αντίστασης, επιβεβαιώνει ότι η πολιτισμική ισότητα δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την αφομοίωση, αλλά μόνο μέσα από την πολυφωνία, μέσα από τη δυνατότητα των διαφορετικών φωνών να συνυπάρχουν χωρίς να υποτάσσονται. Σε αυτό το σημείο, η γλώσσα μετατρέπεται σε πολιτικό εργαλείο χειραφέτησης, ένα μέσο με το οποίο οι Ρομά ανακτούν τη φωνή τους, όχι ως αντανάκλαση ενός άλλου λόγου, αλλά ως αυθεντική πράξη ύπαρξης.

Συμπεράσματα

Η ρομανί, όπως αναδείχθηκε μέσα από την παρούσα ανάλυση, υπερβαίνει τα όρια μιας μειονοτικής γλώσσας και μετασχηματίζεται σε αντι-σύστημα νοσηματοδότησης, σε έναν τρόπο να βλέπεις, να σκέφτεσαι και να υπάρχουν έξω από τις επιταγές της κανονικότητας. Μέσα από την πολυφωνική, διασπορική και επιτελεστική της φύση, η ρομανί

διαρρηγνύει τον μονολογικό λόγο του σχολείου, του κράτους και των θεσμών, προτείνοντας έναν χώρο όπου η γλώσσα λειτουργεί ως φορέας ελευθερίας και αναστοχασμού.

Η ανάλυση των Matras (2015) και Marushiakova & Popova (2018) ανέδειξε τη δυναμική της ρομανί ως πολιτικού λόγου, όπου η γλωσσική αυτονομία συναντά την ταυτότητα και τη συλλογική δράση. Οι Miskovic & Troumpeta (2013), Parthenis & Fragoulis (2020) και New (2011) έδειξαν ότι το εκπαιδευτικό πλαίσιο εξακολουθεί να λειτουργεί ως χώρος πειθάρχησης της γλωσσικής ετερότητας, αλλά και ως δυναμικό πεδίο αντίστασης. Τέλος, οι Ćirković (2023) και Tarau (2022) ανέδειξαν πως η ρομανί παραμένει ταυτόχρονα ορατή και αόρατη, στοιχείο που ενσαρκώνει το πολιτικό της βάρος: η ύπαρξή της είναι από μόνη της δήλωση παρουσίας.

Η ρομανί, επομένως, δεν χρειάζεται «διάσωση», αλλά αναγνώριση ως γλώσσα του παρόντος, του κινήματος και της κοινότητας. Η επανένταξή της στον δημόσιο και εκπαιδευτικό λόγο δεν είναι απλώς ζήτημα πολιτισμικής πολιτικής· είναι ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης και παιδαγωγικής δημοκρατίας. Αντί να αναζητούμε τρόπους προσαρμογής των Ρομά στο σχολικό μοντέλο, χρειάζεται να επαναπροσδιορίσουμε το ίδιο το σχολείο μέσα από τη λογική της γλωσσικής ποικιλότητας και του διαλόγου. Τέλος, η ρομανί, ως αντι-σύστημα, μας υπενθυμίζει πως κάθε γλώσσα κουβαλά μια κοσμοαντίληψη. Και όσο αυτή η φωνή συνεχίζει να ακούγεται, έστω και στις παρυφές του θεσμικού χώρου, διατηρεί ανοιχτό το ενδεχόμενο ενός άλλου τρόπου να σκεφτόμαστε τη γλώσσα, τη μάθηση και τον άνθρωπο γενικότερα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ćirković, S. (2023). The Romani language in the linguistic landscape of Serbia: A (non) visible minority language. *Balkanica Journal*, (497.11), 21 – 63. <https://balkanica.rs/index.php/journal/article/download/1354/1276>
- Marushiakova, E., & Popova, V. (2018). Roma labelling: Policy and academia. *Slovenský národopis*, 66 (4), 385 – 418. <https://doi.org/10.26363/SN.2018.4.02>
- Matras, Y. (2005). *The status of Romani in Europe*. Retrieved from <https://www.kratylos.org/~raphael/romani/downloads/1/statusofromani.pdf>
- Matras, Y. (2015). Transnational policy and ‘authenticity’ discourses on Romani language and identity. *Language in Society*, 44(3), 295–316. <https://doi.org/10.1017/S0047404515000202>
- Miskovic, M., & Troumpeta, S. (2013). *Roma education in Europe*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203111987>
- New, W. (2011). You don't have to say who you are to know who you're not: Misrecognizing Romani Greek students. *International Journal of Roma Language and Culture*, 1(2), 49 - 73. https://www.academia.edu/download/33268996/ijrlc_n1v2_billnew_greek_students.pdf

- Parthenis, C., & Fragoulis, G. (2020). Principals' views on policies and practices for the educational inclusion of Roma people. *International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 234–261. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5050>
- Tarau, M. A. (2022). *The plight of the Romanian Roma: Investigating linguistic human rights in national legislation, institutional practices, and local attitudes*. University of Auckland. Retrieved from <https://researchspace.auckland.ac.nz/bitstreams/8c9dfcd7-1944-46ec-ad15-c27b7b88d3c4/download>

Η Εκπαίδευση Καταρτιζόμενων Σ.Α.Ε.Κ. (Σχολές Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης) στην εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης (Α.Ι.)

*Λαζαρίδης Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.04 Δρ. Βιολόγος, Διευθυντής Σ.Α.Ε.Κ.
Ζήκος Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.02 Δρ. Χημικός*

Περίληψη

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί θεμέλιο της δια βίου μάθησης και συμβάλλει καθοριστικά στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων. Επικεντρώνεται στις ανάγκες και εμπειρίες των ενηλίκων, προσφέροντας ευκαιρίες για απόκτηση νέων δεξιοτήτων, βελτίωση απασχολησιμότητας και ενίσχυση κοινωνικής συμμετοχής. Οι Σχολές Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ.Α.Ε.Κ.) παρέχουν εξειδικευμένα προγράμματα κατάρτισης που συνδυάζουν θεωρητική γνώση και πρακτική άσκηση, ενισχύοντας την επαγγελματική αυτονομία των μαθητών. Η χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) επιτρέπει εξατομικευμένη μάθηση, συνεργασία και ευέλικτη πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό, ενώ παράλληλα αναπτύσσει ψηφιακές δεξιότητες. Η Τεχνητή Νοημοσύνη (Α.Ι.) ενισχύει την εκπαίδευση ενηλίκων με προσαρμοστικά μαθησιακά περιβάλλοντα, προσομοιώσεις και εμπυθιστικές εμπειρίες, αντιμετωπίζοντας προκλήσεις πρόσβασης και υποστηρίζοντας δια βίου μάθηση. Η συνδυαστική χρήση τεχνολογιών δημιουργεί ευέλικτα, διαδραστικά και αποτελεσματικά μαθησιακά οικοσυστήματα, προάγοντας την κοινωνική και επαγγελματική ενδυνάμωση των ενηλίκων.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σ.Α.Ε.Κ., Τεχνητή Νοημοσύνη

Abstract

Adult education forms the foundation of lifelong learning and plays a crucial role in the personal, social, and professional development of individuals. It focuses on the needs and experiences of adults, offering opportunities to acquire new skills, improve employability, and enhance social participation. Schools of Higher Vocational Training (S.A.E.K.) provide specialized training programs that combine theoretical knowledge with practical experience, strengthening learners' professional autonomy. The use of Information and Communication Technologies (I.C.T.) enables personalized learning, collaboration, and flexible access to educational materials while simultaneously developing digital skills. Artificial Intelligence (A.I.) enhances adult education through adaptive learning environments, simulations, and immersive experiences, addressing access challenges and supporting lifelong learning. The combined use of these technologies creates flexible, interactive, and effective learning ecosystems, promoting the social and professional empowerment of adult learners.

Key- words: Adults Education , S.A.E.K., A.I.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί θεμέλιο της δια βίου μάθησης και παίζει καθοριστικό ρόλο στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων. Σε αντίθεση με τη νεανική εκπαίδευση, επικεντρώνεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των ενηλίκων, προσαρμόζοντας τις μεθόδους και τα περιεχόμενα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Knowles, 1980).

Η εκπαίδευση ενηλίκων καλύπτει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, από την επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση έως την κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη. Μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σεμιναρίων και διαδραστικών δραστηριοτήτων, οι ενήλικες έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, να βελτιώσουν την απασχολησιμότητά τους και να ενισχύσουν την κοινωνική τους συμμετοχή.

Σημαντικός παράγοντας επιτυχίας της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η ενεργός συμμετοχή και η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Οι ενήλικοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες αξιοποιούν τις προηγούμενες εμπειρίες τους για να ερμηνεύσουν νέες γνώσεις και να τις εφαρμόσουν σε πρακτικά προβλήματα. Επιπλέον, η χρήση σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων μπορεί να διευκολύνει την πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό και να ενισχύσει τη διαδραστικότητα της μάθησης.

Συνολικά, η εκπαίδευση ενηλίκων δεν αποτελεί μόνο μέσο επαγγελματικής εξέλιξης, αλλά και εργαλείο κοινωνικής ενδυνάμωσης, διαμόρφωσης ενεργών πολιτών και προώθησης της δια βίου ανάπτυξης.

Οι Σχολές Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ.Α.Ε.Κ.) στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Οι Σχολές Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ.Α.Ε.Κ.) αποτελούν σημαντικό θεσμό για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα. Στόχος τους είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας (ακόμα και σε τοπικό επίπεδο), προσφέροντας ταυτόχρονα ευκαιρίες κοινωνικής ένταξης και επαγγελματικής αναβάθμισης (Κόκκινος, 2015).

Οι Σ.Α.Ε.Κ. παρέχουν εξειδικευμένα προγράμματα κατάρτισης σε ποικίλους τομείς, όπως τεχνολογία, υγεία, διοίκηση και τουρισμός. Η εκπαιδευτική διαδικασία συνδυάζει θεωρητική γνώση και πρακτική άσκηση, επιτρέποντας στους καταρτιζόμενους να εφαρμόζουν τις δεξιότητες σε πραγματικά εργασιακά περιβάλλοντα (Μαυρομάτης, 2017).

Η παρακολούθηση προγραμμάτων κατάρτισης των Σ.Α.Ε.Κ. προσφέρει στους/στις ενήλικες εκπαιδευόμενους/ες τη δυνατότητα να αναπτύξουν επαγγελματική αυτονομία, να βελτιώσουν την απασχολησιμότητά τους και να ενισχύσουν την κοινωνική τους συμμετοχή. Παράλληλα, οι Σ.Α.Ε.Κ. ενσωματώνουν σύγχρονες τεχνολογίες και μεθόδους διδασκαλίας, όπως η χρήση ψηφιακών πλατφορμών και εργαλείων Τ.Π.Ε., ενισχύοντας την ποιότητα της μάθησης (Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης, 2020).

Συνολικά, οι Σ.Α.Ε.Κ. αποτελούν κρίσιμο μέσο για την προαγωγή της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα, συνδυάζοντας θεωρία, πράξη και καινοτομία.

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων και η Χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.)

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί μια καθοριστική διάσταση της δια βίου μάθησης, καθώς παρέχει στους ενήλικες τη δυνατότητα να αναπτύξουν επαγγελματικές δεξιότητες, να βελτιώσουν προσωπικές ικανότητες και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) αναδεικνύεται ως κρίσιμο εργαλείο για την ενίσχυση της ποιότητας και της προσβασιμότητας της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Οι Τ.Π.Ε. παρέχουν πολυάριθμα εργαλεία που επιτρέπουν την εξατομίκευση της μάθησης, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών. Πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning), ψηφιακά εργαλεία συνεργασίας, εφαρμογές διαχείρισης μαθησιακού περιεχομένου και διαδραστικά πολυμεσικά μέσα αποτελούν μερικά από τα βασικά στοιχεία που υποστηρίζουν τη σύγχρονη εκπαίδευση ενηλίκων. Μέσω αυτών των εργαλείων, οι ενήλικοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να προσεγγίσουν το περιεχόμενο με ευέλικτο ρυθμό, να ανατρέχουν σε ψηφιακές πηγές γνώσης και να συμμετέχουν σε διαδικασίες αξιολόγησης και ανατροφοδότησης σε πραγματικό χρόνο (Anderson, 2008).

Η χρήση των Τ.Π.Ε. ενισχύει επίσης την προσβασιμότητα της εκπαίδευσης. Οι ενήλικες συχνά αντιμετωπίζουν περιορισμούς λόγω χρόνου, επαγγελματικών υποχρεώσεων ή γεωγραφικής απομόνωσης. Τα ψηφιακά εργαλεία επιτρέπουν την απομακρυσμένη συμμετοχή σε μαθήματα, webinars και διαδικτυακές συζητήσεις, μειώνοντας τα εμπόδια πρόσβασης στη μάθηση. Παράλληλα, η δυνατότητα χρήσης πολυμέσων, όπως βίντεο, podcasts και διαδραστικά παιχνίδια μάθησης, ενισχύει την κατανόηση σύνθετων εννοιών και ενθαρρύνει τη διαδραστική συμμετοχή (Kirkwood & Price, 2014).

Ένα ακόμη σημαντικό όφελος της ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση ενηλίκων αφορά την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, οι οποίες αποτελούν αναγκαίο στοιχείο της σύγχρονης αγοράς εργασίας. Η εξοικείωση με εργαλεία επεξεργασίας

πληροφοριών, πλατφόρμες επικοινωνίας και λογισμικό συνεργασίας βελτιώνει την επαγγελματική ικανότητα και την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων, διευκολύνοντας την ενσωμάτωσή τους σε τεχνολογικά εξελιγμένα εργασιακά περιβάλλοντα (Selwyn, 2016).

Παρά τα οφέλη, η χρήση Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση ενηλίκων συνοδεύεται από προκλήσεις. Η ψηφιακή ανισότητα, η περιορισμένη ψηφιακή επάρκεια ορισμένων εκπαιδευομένων και η ανάγκη για κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτών αποτελούν κρίσιμους παράγοντες που πρέπει να αντιμετωπιστούν για την επιτυχή ενσωμάτωση των ΤΠΕ (Guri-Rosenblit, 2005). Η ανάπτυξη στρατηγικών στήριξης, η διαμόρφωση προσαρμοσμένων ψηφιακών μαθησιακών υλικών και η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων αποτελούν βασικά στοιχεία για την υπέρβαση αυτών των εμποδίων.

Συνολικά, η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση ενηλίκων προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα, όπως ευελιξία, εξατομίκευση, προσβασιμότητα και ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων. Η ορθολογική και συστηματική χρήση τους μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης και στην ενίσχυση της κοινωνικής και επαγγελματικής ενσωμάτωσης των ενηλίκων μαθητών.

Ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης (Α.Ι.) στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ευκαιρίες και Προκλήσεις

Καθώς η τεχνολογία εξελίσσεται με ραγδαίους ρυθμούς, η Τεχνητή Νοημοσύνη (Α.Ι.) αναδεικνύεται σε καθοριστικό εργαλείο μετασχηματισμού της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η εκπαίδευση ενηλίκων διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, την επαγγελματική εξέλιξη και την προσωπική ανάπτυξη των ατόμων. Η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης μπορεί να ενισχύσει την ποιότητα της μάθησης, να αυξήσει την προσβασιμότητα και να υποστηρίξει εξατομικευμένα προγράμματα κατάρτισης, ανταποκρινόμενη στις ιδιαίτερες ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Kang, 2023).

Οι τεχνολογίες τεχνητής νοημοσύνης που αξιοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνουν τα Μεγάλα Μοντέλα Γλώσσας (LLMs), τα Συστήματα Προσαρμοστικής Μάθησης (ALS) και τις πλατφόρμες Εικονικής/Επαυξημένης Πραγματικότητας (VR/AR). Τα LLMs επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να αλληλεπιδρούν με ψηφιακούς εκπαιδευτές, να λαμβάνουν εξατομικευμένη ανατροφοδότηση και να αποκτούν υποστήριξη για σύνθετες ερωτήσεις. Τα Συστήματα Προσαρμοστικής Μάθησης παρακολουθούν την πρόοδο των εκπαιδευομένων και προσαρμόζουν το περιεχόμενο και τον ρυθμό μάθησης ανάλογα με τις δεξιότητες και τις ανάγκες τους (Holmes & Miao, 2023). Η Εικονική/Επαυξημένη Πραγματικότητα δημιουργεί εικονικά περιβάλλοντα μάθησης, όπου οι ενήλικες μπορούν να εφαρμόσουν πρακτικά τις γνώσεις τους σε προσομοιώσεις εργασιακών συνθηκών (Ciesla, 2024).

Η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης φέρνει επίσης σημαντικές προκλήσεις. Θέματα ηθικής, όπως η προστασία προσωπικών δεδομένων πρέπει να αντιμετωπιστούν με σαφή κατευθυντήρια πλαίσια (UNESCO, 2023). Επιπλέον, απαιτείται επιμόρφωση των εκπαιδευτών και τεχνική υποστήριξη για την ορθή χρήση των εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης ώστε να μεγιστοποιηθεί το μαθησιακό όφελος για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους.

Παρά τις προκλήσεις, τα οφέλη της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι σημαντικά. Προάγει την εξατομίκευση της μάθησης, αυξάνει την προσβασιμότητα για ενήλικες με περιορισμένο χρόνο ή γεωγραφικά εμπόδια, και ενισχύει τις ψηφιακές δεξιότητες, απαραίτητες για την σύγχρονη αγορά εργασίας (Selwyn, 2016). Επιπλέον, η χρήση ψηφιακών εργαλείων μπορεί να ενθαρρύνει τη δια βίου μάθηση και να ενισχύσει την κοινωνική και επαγγελματική ενσωμάτωση των ενηλίκων.

Συνολικά, η τεχνητή νοημοσύνη προσφέρει νέες δυνατότητες για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης ενηλίκων, δημιουργώντας ένα πιο ευέλικτο, εξατομικευμένο και αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον. Η υιοθέτηση στρατηγικών που ενσωματώνουν την τεχνητή νοημοσύνη με υπευθυνότητα και ηθική, σε συνδυασμό με την κατάλληλη επιμόρφωση εκπαιδευτών, μπορεί να ενισχύσει τον ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην κοινωνική ενδυνάμωση.

Αναδυόμενες Τάσεις και Μελλοντικές Κατευθύνσεις στην Εκπαίδευση Ενηλίκων με Τεχνητή Νοημοσύνη

Η εκπαίδευση ενηλίκων βρίσκεται σε κρίσιμη φάση μετασχηματισμού λόγω της ραγδαίας εξέλιξης της τεχνολογίας και της ευρείας διάδοσης της Τεχνητής Νοημοσύνης (TN). Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι/ες, που συχνά συνδυάζουν επαγγελματικές υποχρεώσεις, οικογενειακές δεσμεύσεις και κοινωνικές δραστηριότητες, αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην πρόσβαση και στην εξατομικευμένη μάθηση. Η TN προσφέρει δυνατότητες για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων, δημιουργώντας ευέλικτα, διαδραστικά και εξατομικευμένα μαθησιακά περιβάλλοντα που ενισχύουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την επαγγελματική εξέλιξη και τη δια βίου μάθηση.

Τεχνητή Νοημοσύνη στην Επαγγελματική και Εργασιακή Κατάρτιση

Η τεχνητή νοημοσύνη φέρνει επανάσταση στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, παρέχοντας εργαλεία για ανάπτυξη δεξιοτήτων ειδικά σχεδιασμένων για συγκεκριμένες θέσεις εργασίας και επαγγελματικούς κλάδους. Μέσω προσομοιώσεων, προσαρμοστικού περιεχομένου και εξατομικευμένης ανατροφοδότησης, οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να μάθουν αποτελεσματικά, να κατανοήσουν καλύτερα τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και να αποκτήσουν δεξιότητες που είναι άμεσα εφαρμόσιμες. Τα προγράμματα επανεκπαίδευσης που

υποστηρίζονται από τεχνητή νοημοσύνη έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικά, βελτιώνοντας την απασχολησιμότητα, ενισχύοντας τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και αυξάνοντας τις ευκαιρίες σταδιοδρομίας σε ανταγωνιστικά περιβάλλοντα (Kang, 2023).

Η εξατομίκευση που προσφέρει η τεχνητή νοημοσύνη είναι καθοριστική για την εκπαίδευση ενηλίκων. Κάθε εκπαιδευόμενος/η μπορεί να ακολουθήσει διαφορετικές μαθησιακές διαδρομές, σύμφωνα με τον ρυθμό του και τις ανάγκες του. Η ανάλυση δεδομένων μαθησιακής συμπεριφοράς επιτρέπει στους εκπαιδευτές να προσαρμόζουν το περιεχόμενο και τις ασκήσεις, ενισχύοντας την κατανόηση και τη δέσμευση των μαθητών. Παράλληλα, η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να υποστηρίξει ομάδες εκπαιδευόμενων που αντιμετωπίζουν διαφορετικές γλωσσικές ή γνωστικές προκλήσεις, προάγοντας την ένταξη και την ισότητα στην εκπαίδευση.

Εμβυθιστικές Μαθησιακές Εμπειρίες

Η Εκτεταμένη Πραγματικότητα, που συνδυάζει την Εικονική Πραγματικότητα και την Επαυξημένη Πραγματικότητα, προσφέρει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν με εικονικά περιβάλλοντα που μιμούνται πραγματικές συνθήκες εργασίας. Οι εμβυθιστικές εμπειρίες μάθησης επιτρέπουν την εξάσκηση σύνθετων δεξιοτήτων σε ασφαλή περιβάλλοντα, μειώνοντας τον κίνδυνο λαθών και ενισχύοντας την απόκτηση δεξιοτήτων. Επιπλέον ενισχύεται η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευόμενων, καθώς τους επιτρέπει να συμμετέχουν σε κοινά σενάρια και προσομοιώσεις, βελτιώνοντας την ομαδική μάθηση και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Ciesla, 2024).

Η χρήση εμβυθιστικών τεχνολογιών μπορεί επίσης να ενισχύσει την αφομοίωση γνώσεων και τη μνήμη, καθώς οι εκπαιδευόμενοι/ες βιώνουν τις διαδικασίες μάθησης με πολλαπλές αισθήσεις και ενεργό συμμετοχή. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για ενήλικες εκπαιδευόμενους που χρειάζονται πρακτική εφαρμογή και συνεχή ανατροφοδότηση για την απόκτηση δεξιοτήτων σε δυναμικούς και τεχνολογικά εξελισσόμενους τομείς.

Ηθικές και Πολιτικές Προκλήσεις

Η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση ενηλίκων φέρνει μαζί της και σημαντικές ηθικές προκλήσεις. Η προστασία προσωπικών δεδομένων, η λογοκλοπή είναι ζητήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν με σαφή πολιτικά και θεσμικά πλαίσια. Οι φορείς χάραξης πολιτικής και οι εκπαιδευτές πρέπει να συνεργαστούν για την ανάπτυξη κατευθυντήριων γραμμών που θα εξασφαλίζουν υπεύθυνη και ηθική χρήση, ενώ παράλληλα θα ενισχύουν την καινοτομία και την αποτελεσματικότητα των μαθησιακών προγραμμάτων (UNESCO, 2023).

Η έρευνα και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των λύσεων που υποστηρίζονται από τεχνητή νοημοσύνη είναι επίσης κρίσιμη. Πρέπει να εντοπιστούν οι βέλτιστες πρακτικές, να αναλυθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα και να καθοδηγηθεί η εφαρμογή εξατομικευμένων και προσαρμοστικών εργαλείων μάθησης. Μόνο έτσι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να ενσωματωθεί πλήρως σε ένα οικοσύστημα δια βίου μάθησης που προάγει την ισότητα, την προσβασιμότητα και την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Μελλοντικές Τάσεις

Στο μέλλον, η τεχνητή νοημοσύνη αναμένεται να εξελιχθεί περαιτέρω, παρέχοντας πιο προηγμένα εργαλεία για ανάλυση δεδομένων, πρόβλεψη μαθησιακών αναγκών και υποστήριξη απόφασης σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Η συνδυαστική χρήση με άλλες τεχνολογίες μπορεί να δημιουργήσει ολοκληρωμένα μαθησιακά περιβάλλοντα που προσομοιώνουν πραγματικές συνθήκες εργασίας και ενισχύουν τις δεξιότητες των εκπαιδευόμενων με ασφαλή και αποτελεσματικό τρόπο. Οι εκπαιδευτές θα συνεχίσουν να διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο, καθώς θα καθοδηγούν τους εκπαιδευόμενους στην αξιοποίηση αυτών των εργαλείων και θα προσαρμόζουν τα προγράμματα στις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

Συνολικά, προσφέρονται μοναδικές ευκαιρίες για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης ενηλίκων, συνδυάζοντας εξατομικευμένη μάθηση, ανάπτυξη δεξιοτήτων και προετοιμασία για ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο επαγγελματικό περιβάλλον. Η συνδυαστική προσέγγιση που περιλαμβάνει καινοτομία, ηθική καθοδήγηση και επιστημονική αξιολόγηση μπορεί να δημιουργήσει ένα βιώσιμο και αποτελεσματικό οικοσύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων.

Συμπεράσματα

Η Τεχνητή Νοημοσύνη έχει τη δυνατότητα να φέρει επανάσταση στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθιστώντας τη μάθηση πιο εξατομικευμένη, προσβάσιμη και αποτελεσματική. Ωστόσο, η επιτυχημένη ενσωμάτωσή της απαιτεί μια ισορροπημένη προσέγγιση που να αγκαλιάζει την καινοτομία, ενώ παράλληλα αντιμετωπίζει ζητήματα ηθικής, πρακτικής εφαρμογής και ισότητας.

Αξιοποιώντας τη δύναμη της Τεχνητής Νοημοσύνης, οι εκπαιδευτές μπορούν να δημιουργήσουν δυναμικά μαθησιακά περιβάλλοντα με επίκεντρο τον/την εκπαιδευόμενο/η, τα οποία ενδυναμώνουν τους ενήλικες να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, να προσαρμοστούν στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των κλάδων και να επιτύχουν στόχους δια βίου μάθησης. Οι φορείς χάραξης πολιτικής, οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι/ες πρέπει να συνεργαστούν για την οικοδόμηση ενός συστήματος εμπλουτισμένου με τεχνητή νοημοσύνη, το οποίο προάγει την ένταξη, την καινοτομία και την πρόοδο στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, T. (2008). *The Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca University Press.
- Ciesla, K. (2024). *Virtual and Augmented Reality in Education: Emerging Technologies and Practices*. Springer.
- Ethniko Kentro Dimosias Dioikisis (2020). *Psifiaki Ekpaidefsi kai Katartisi Enilikon*. Athina: EKDDA.
- Guri-Rosenblit, S. (2005). Distance Education in the Digital Era: Common Misconceptions and Challenging Tasks. *Journal of Distance Education*, 20(2), 105–122.
- Holmes, W., & Miao, F. (2023). *Guidance for Generative AI in Education and Research*. UNESCO Publishing.
- Kang, J. (2023). *Artificial Intelligence in Adult Learning: Applications and Trends*. New York: Routledge.
- Kirkwood, A., & Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: what is ‘enhanced’ and how do we know? *Learning, Media and Technology*, 39(1), 6–36.
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge Adult Education.
- Kokkinos, A. (2015). *Epangelmatiki Ekpaidefsi kai Katartisi stin Ellada*. Athina: Ekdoseis Papazisi.
- Mavromatis, D. (2017). *Scholes Anoteris Epangelmatikis Katartisis: Theoria kai Praktiki*. Thessaloniki: Ekdoseis Alexandraia.
- Selwyn, N. (2016). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London: Bloomsbury Academic.
- UNESCO (2023). *AI in Education: Ethics, Policy, and Practice*. Paris: UNESCO.

Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης και Πρακτικής, Σύμβουλος Εκπαίδευσης και Έρευνα Δράσης: ένα μοντέλο ενδοσχολικής επιμόρφωσης

Ελλη Ναούμ, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Νηπιαγωγών, Μ.Α., Διδάκτορας,

Περίληψη

Η ανάγκη για ουσιαστική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και για συνεργατικές μορφές ενδοσχολικής επιμόρφωσης αποτέλεσε το έναυσμα για την ανάληψη πρωτοβουλίας της Συμβούλου Εκπαίδευσης Νηπιαγωγών 1^{ης} Θέσης Δ.Π.Ε. Γ' Αθήνας για τη συγκρότηση και λειτουργία τριών Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης και Πρακτικής μεταξύ όμορων νηπιαγωγείων με σκοπό την ενίσχυση της συνεργασίας, της ανταλλαγής εμπειριών και της αναστοχαστικής πρακτικής μεταξύ των εκπαιδευτικών, τις σχολικές χρονιές 2023-24 και 2024-25. Στην εργασία παρουσιάζεται η εξέλιξη ενός μοντέλου Επαγγελματικής Κοινότητας Μάθησης (ΕΚΜ) που απαρτίζονταν από ομάδες εκπαιδευτικών με παρόμοια επαγγελματικά χαρακτηριστικά και ανάγκες, γεγονός που συνέβαλε στη διαμόρφωση κοινών στόχων για την ενδοσχολική επιμόρφωση και συλλογικού (ανα)στοχασμού στις διδακτικές πρακτικές, λειτουργώντας ως πεδίο επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και επαγγελματικής ανάπτυξης, σε εναρμόνιση με τις αρχές των ΕΚΜ και της Έρευνας Δράσης. Η συμβολή της Συμβούλου Εκπαίδευσης ήταν κομβική για την καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας, στοχασμού και συνεχούς βελτίωσης μεταξύ των σχολικών μονάδων, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός βιώσιμου μοντέλου επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης και Πρακτικής, ενδοσχολική επιμόρφωση, Σύμβουλος Εκπαίδευσης, Έρευνα Δράσης, επαγγελματική ανάπτυξη.

Professional Learning and Practice Communities, Educational Consultant, and Action Research: A Model of School-Based Teacher Professional Development

Elli Naoum, Educational Consultant, MA, PhD,

Abstracts

The need for meaningful professional development and collaborative school-based training led to the initiative of the Early Childhood Education Consultant of Primary Education of Athens to establish and coordinate three Professional Learning and Practice Communities (PLCs) among neighbouring kindergartens during the 2023–24 and 2024–25 school years. This paper presents a proposed model of a Professional Learning Community that consists of groups of teachers with shared professional characteristics and needs, enabling the development of common goals for school-based professional learning and collective reflection on teaching practices. The PLCs operated as spaces for communication, interaction, and professional growth, aligning with the principles of Professional Learning Communities and Action Research. The findings highlight the crucial role of the Educational Consultant in fostering a culture of collaboration, reflective practice, and continuous improvement across schools, contributing to a sustainable

model of professional learning within early childhood education.

Key-Words: Professional Learning and Practice Communities, Action Research, Educational Consultant, Teacher Professional Development, School-Based Training.

Εισαγωγή

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό παράγοντα της βελτίωσης παροχής του εκπαιδευτικού έργου (Darling-Hammond et al., 2017). Οι αυξημένες ανάγκες του σύγχρονου σχολείου που καλείται να ανταποκριθεί σε ένα πολυπολιτισμικό και διαφοροποιημένο μαθητικό δυναμικό προτάσσουν την ανάγκη για διαφορετικές μορφές επιμόρφωσης από τις παραδοσιακές που εστιάζουν στην παθητική μετάδοση γνώσεων. Η γεφύρωση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη θα έρθει μέσω επαγγελματικής εκπαίδευσης που επικεντρώνεται στη βιωματική, συνεργατική και (ανα)στοχαστική διάσταση της επιμόρφωσης (Stoll et al., 2006, Opfer & Pedder, 2022).

Στο πλαίσιο αυτό, οι ΕΚΜ αναγνωρίζονται διεθνώς ως αποτελεσματικοί μηχανισμοί επαγγελματικής ανάπτυξης που προσανατολίζονται στην ανάπτυξη του «ανήκειν» σε μια κοινότητα πρακτικής, με κοινό όραμα και επιδιώξεις, ενισχύοντας τη συλλογική ευθύνη (Liu, et al., 2022, Hadfield & Jopling, 2021). Ταυτόχρονα, η Έρευνα Δράσης (ΕΔ) με την κυκλική (ανα) στοχαστική λειτουργία της αναδεικνύει τον διαρκή επανασχεδιασμό του διδακτικού σχεδιασμού μέσω της συστηματικής παρατήρησης των δράσεων/δραστηριοτήτων και του στοχασμού (Kemmis & McTaggart, 2014, Admiraal, et al, 2021). Ο συνδυασμός, λοιπόν, ΕΚΜ με την ενσωμάτωση της ΕΔ μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό μοντέλο επαγγελματικής μάθησης, ειδικά όταν πρόκειται για δίκτυα μεταξύ σχολικών μονάδων όπου τα πλεονεκτήματα αυξάνονται, αφού ενισχύεται η αλληλεπίδραση, η συνεργασία, ο συλλογικός στοχασμός και η διάχυση καλών πρακτικών (Brändle, et.al., 2023).

Η εν λόγω εργασία παρουσιάζει την εξέλιξη της συγκρότησης, λειτουργίας, δράσης και αξιολόγησης τριών ΕΚΜ που αξιοποίησαν στοιχεία της ΕΔ με σκοπό την ενδοσχολική επιμόρφωση μεταξύ νηπιαγωγείων της ίδιας γεωγραφικής περιοχής και υλοποιήθηκε με την πρωτοβουλία και την υποστήριξη της Συμβούλου Εκπαίδευσης Νηπιαγωγών 1^{ης} Θέσης Δ.Π.Ε. Γ' Αθήνας. Σκοπός του εγχειρήματος ήταν η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της συμμετοχής τους σε μια ΕΚΜ με κύριους στόχους την απόκτηση νέων γνώσεων και τη σύνδεσή τους με την πράξη, την ανταλλαγή εμπειριών, την ανάπτυξη συνεργασίας, την εξοικείωση με την στοχαστική πρακτική, και την ανάδειξη του ρόλου του Συμβούλου Εκπαίδευσης ως «κλειδί» στη διαδικασία.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η ενδοσχολική επιμόρφωση θεσμοθετείται με τον Ν. 1824/1988 (ΦΕΚ 296/Α/30-12-1988 /άρθρο 12) συμπεριλαμβάνοντας τις σχολικές μονάδες στους φορείς της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Με τις διατάξεις του Ν. 4823/2021 ενισχύεται ο ρόλος του/της Διευθυντή/τριας/Προϊσταμένου/ης του σχολείου με την πραγματοποίηση

επιμορφωτικών σεμιναρίων, συνολικής διάρκειας τουλάχιστον δεκαπέντε (15) ωρών ανά σχολικό έτος με προαιρετική τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών (ΦΕΚ Α 136/03-08-2021/αρ.95,96).

Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μορφές επιμόρφωσης, οι οποίες είναι συνήθως εξωτερικές, αποσπασματικές και θεωρητικές, η ενδοσχολική επικεντρώνεται στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και στην επίλυση προβλημάτων που αναδύονται από την εκπαιδευτική πρακτική, συμβάλλοντας έτσι, τόσο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη όσο και στη βελτίωση του σχολικού οργανισμού και της κουλτούρας του (Avalos, 2011). Τα βασικά της χαρακτηριστικά, όπως, η σύνδεση θεωρίας και διδακτικής πράξης ώστε η αποκτηθείσα γνώση να έχει άμεση εφαρμογή στο πεδίο (Darling-Hammond et al., 2017), η συλλογικότητα και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Vangrieken et al., 2017), η στοχαστική της προσέγγιση μέσω της οποίας ερμηνεύεται και αξιολογείται η παιδαγωγική δράση (Schön, 1983) και η συνέχειά της (Fullan, 2007), συνάδουν με τις βασικές αρχές των ΕΚΜ.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, ότι η συγκρότηση ΕΚΜ με σκοπό την ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί μια συμμετοχική και αποτελεσματική μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης, αφού εμπεριέχει την έννοια της κοινότητας πρακτικής, με ομάδες εκπαιδευτικών που μοιράζονται κοινές ανησυχίες και ενδιαφέροντα, αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται συστηματικά με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης μέσα από συλλογική έρευνα, (ανα)στοχασμό και κοινό σχεδιασμό (Stoll et al., 2006, Wenger et al., 2002). Ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύουν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ΕΚΜ οδηγεί σε βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, ενίσχυση της επαγγελματικής αυτονομίας και της δέσμευσης για τη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών/τριών (Vescio et al., 2008). Μάλιστα, όταν η συνεργασία αυτή διευρύνεται μεταξύ σχολείων τότε δημιουργούνται ζωντανά δίκτυα επαγγελματικής μάθησης που ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς και ενισχύουν τη συνοχή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του (Fullan, 2007, Stoll et al., 2006). Επιπρόσθετα, από την ερευνητική δραστηριότητα προκύπτει ότι η υιοθέτηση μιας συλλογικής αξιολόγησης όπου οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν δεδομένα, στοχάζονται τη διδακτική τους πρακτική και συναποφασίζουν, ειδικά μέσω της κυκλικής λειτουργίας της Έρευνας Δράσης (σχεδιασμός-δράση-παρατήρηση-στοχασμός/ανατροφοδότηση-επανασχεδιασμός), ενισχύεται η δυναμική της επαγγελματικής ανάπτυξης και η συνεργατική κουλτούρα (Admiraal et al., 2021, Rodríguez-Campos & Bauman, 2024).

Ταυτόχρονα, ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης (ΣΕ) αποτελεί κομβικό θεσμό στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αφού, εστιάζει στην επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη με σκοπό την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω όχι μόνο της επιμόρφωσης αλλά και της ανατροφοδότησης για τη βελτίωση της παροχής της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Ν. 4823/2021, ΦΕΚ 136/Α΄/3.8.2021). Στο πλαίσιο, λοιπόν, του επαναπροσδιορισμού του ρόλου του ΣΕ που προωθεί την ουσιαστική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και της επιμορφωτικής λειτουργίας των σχολείων, συγκροτήθηκαν και υποστηρίχθηκαν τρεις ΕΚΜ μεταξύ όμορων νηπιαγωγείων

με σκοπό την ενδοσχολική επιμόρφωση, με αφετηρία τη σχολική χρονιά 2023-24 και την εξέλιξή τους τη σχολική χρονιά 2024-25 με την ενσωμάτωση της ΕΔ.

Η πορεία συγκρότησης, λειτουργίας και δράσης Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης και Πρακτικής

Η Σύμβουλος Εκπαίδευσης προτείνει στις Διευθύντριες και στους/στις Προϊστάμενους/ες Νηπιαγωγείων της επιστημονικής και παιδαγωγικής της ευθύνης τη δημιουργία ΕΚΜ με σκοπό την ενδοσχολική επιμόρφωση, σε συνάντηση συνεργασίας (Ιούνιο 2023) και λαμβάνει άμεση θετική ανταπόκριση. Αποφασίζεται το μοντέλο μικτής επιμόρφωσης (πέντε τρίωρες δράσεις, τρεις δια ζώσης και δύο σύγχρονες εξ αποστάσεως), προσφέροντας προσαρμοστικότητα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, αξιοποίηση της τεχνολογίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Garrison & Vaughan, 2008).

Στη συνέχεια, η ΣΕ αποστέλλει στα σχολεία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, δύο ηλεκτρονικές φόρμες (Google Form) για τη συλλογή δεδομένων που περιλάμβαναν ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου με σκοπό, η πρώτη, τη διερεύνηση της επιθυμίας ένταξής τους σε ΕΚΜ, ανάληψης συντονιστικού ρόλου για τη διεύθυνση διοικητικών ζητημάτων, διάθεσης σχολικού κτιρίου των δια ζώσης επιμορφωτικών δράσεων και δήλωσης ημέρας και ώρας για την πραγματοποίησή τους και η δεύτερη, την ανίχνευση των επιμορφωτικών τους αναγκών. Η επιλογή της ηλεκτρονικής φόρμας κρίθηκε κατάλληλη, καθώς επέτρεψε την εύκολη πρόσβαση, ταχεία συλλογή και αυτόματη οργάνωση των δεδομένων, ενώ ενίσχυσε τη συμμετοχή λόγω της ευελιξίας και της απλότητας της διαδικασίας (Cohen et al., 2018).

Με οδηγό τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω της πρώτης ηλεκτρονικής φόρμας (ένταξη 40 εκ των 60 δημοσίων νηπιαγωγείων και 4 εκ των 12 ιδιωτικών) συγκροτήθηκαν τρεις ΕΚΜ με κριτήριο την εντοπιότητα, ώστε να συμμετέχουν όμορα νηπιαγωγεία για τη διευκόλυνση των συναντήσεων και την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων (Stoll et al., 2006), ορίστηκαν τρία σχολεία ως «συντονιστικά», τα νηπιαγωγεία που θα πραγματοποιούνται οι δια ζώσης επιμορφώσεις και οι μέρες και οι ώρες των επιμορφωτικών δράσεων. Κατόπιν, κάθε σχολείο συνέταξε ένα πρακτικό Συλλόγου Διδασκόντων ή/και Διευθύντριας/Προϊστάμενου/ης για τη συμμετοχή του στο αντίστοιχο δίκτυο της ΕΚΜ της περιοχής και απέστειλε τον αριθμό στο συντονιστικό σχολείο προκειμένου να συνταχθεί μια Πράξη Προϊσταμένου/ης για τη συγκρότηση της ΕΚΜ μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων της ίδιας γεωγραφικής περιοχής με σκοπό την ενδοσχολική επιμόρφωση με την υποστήριξη της ΣΕ.

Τα δεδομένα από τη δεύτερη ηλεκτρονική φόρμα εξάχθηκαν με τη χρήση της περιγραφικής στατιστικής και προωθήθηκαν στα σχολεία παρουσιασμένα σε πίνακες και γραφήματα για την καλύτερη κατανόηση των τάσεων και διαφοροποιήσεων των απαντήσεων, δείχνοντας υψηλότερα ποσοστά επιμορφωτικών αναγκών στους τομείς που σχετίζονταν με το νέο πρόγραμμα σπουδών (ΠΣ), μεθοδολογία και διδακτικές πρακτικές, όπως, το μοντέλο 5Ε, ψηφιακές τεχνολογίες, διαχείριση συγκρούσεων, διάχυση καλών πρακτικών κλπ. Με βάσει τα αποτελέσματα αυτά, η ΣΕ σχεδίαζε το περιεχόμενο και

τους προσκεκλημένους εισηγητές/εκπαιδευτές τόσο για τις επιμορφωτικές Ημερίδες όσο και για τις ενδοσχολικές με τη συνεργασία και των Διευθύνσεων των σχολείων. Επιδίωξη ήταν η σύνδεση των επιμορφωτικών ημερίδων (θεωρητική προσέγγιση) και των απογευματινών προαιρετικών επιμορφωτικών δράσεων με την εκπαιδευτική πρακτική μέσω της βιωματικής, διερευνητικής και συνεργατικής μορφής των ενδοσχολικών επιμορφώσεων. Σε συνεργασία με τα τρία συντονιστικά σχολεία, συντάσσονταν κάθε φορά τα σχετικά έγγραφα της πρόσκλησης και αποστέλλονταν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στα νηπιαγωγεία που συμμετείχαν στις ΕΚΜ. Η Διεύθυνση κάθε σχολείου τηρούσε παρουσιολόγιο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις επιμορφώσεις και εξέδιδε τις σχετικές βεβαιώσεις συμμετοχής τους. Με τη λήξη κάθε επιμορφωτικής συνάντησης το επιμορφωτικό υλικό που αξιοποιούσαν οι εκπαιδευτές/τριες αποστέλλονταν από τη ΣΕ μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στα συντονιστικά σχολεία και εκείνα το προωθούσαν στα σχολεία της αντίστοιχης ΕΚΜ.

Έτσι, τη σχολική χρονιά 2023-24 πραγματοποιήθηκαν πέντε (5) ενδοσχολικές επιμορφώσεις σε απογευματινές ώρες (17.00-20.00), για καθεμία από τις τρεις ΕΚΜ με ζητήματα, όπως, «Η εφαρμογή του ηθικού διλήμματος ως μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης στο νηπιαγωγείο για την αποσαφήνιση των αξιών: βιωματικό εργαστήριο», «Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο», «Το διδακτικό μοντέλο 5Ε και η εφαρμογή του στο Νηπιαγωγείο, σύμφωνα με το νέο ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση» (δια ζώσης) και «Εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης για την Εκπαίδευση», «Δημιουργία και διαχείριση ιστολογίου στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο» (σύγχρονη, εξ αποστάσεως). Σε κάθε επιμορφωτική δράση η ΣΕ σε ρόλο επιμορφώτριας σε συνεργασία και με τους προσκεκλημένους εισηγητές/εκπαιδευτές είχε ταυτόχρονα και ρόλο συντονιστικό και καθοδηγητικό των ομάδων εργασίας. Επίσης, προβλέπονταν χρόνος για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ομάδων εργασίας, την ανατροφοδότηση από τις έτερες ομάδες και τη ΣΕ και τη συνολική αποτίμησή της επιμορφωτικής δράσης. Η ΣΕ και τα συντονιστικά σχολεία τηρούσαν παιδαγωγικό ημερολόγιο σε όλη τη διάρκεια των επιμορφωτικών συναντήσεων καταγράφοντας βασικά σημεία της πορείας τους και τους στοχασμούς των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και των ομάδων εργασίας, τα οποία συζητούσαν σε παιδαγωγικές συναντήσεις και αντάλλασσαν απόψεις για τη βελτίωση του σχεδιασμού και της εφαρμογής των επόμενων ενδοσχολικών.

Η αξιοποίηση της αναστοχαστικής διαδικασίας στην εξέλιξη των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης και Πρακτικής

Με τη λήξη της εν λόγω σχολικής χρονιάς (Ιούνιος 2024) πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση της λειτουργίας των ΕΚΜ μέσω μιας συλλογικής αναστοχαστικής διαδικασίας, στην οποία συμμετείχαν η ΣΕ και οι Διευθύντριες/Προϊστάμενοι/ες των νηπιαγωγείων. Κατά τη διάρκεια της συνάντησης, οι Διευθύντριες/Προϊστάμενοι/ες παρουσίασαν παιδαγωγικά ημερολόγια με καταγεγραμμένες τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή τους στις ΕΚΜ, τα οφέλη, τις προκλήσεις και προτάσεις για τη συνέχιση και τη βελτίωση των δράσεων την επόμενη σχολική χρονιά, όπως είχαν αποτυπωθεί σε παιδαγωγικές συναντήσεις. Η διαδικασία αυτή λειτούργησε ως μορφή

καθοδηγούμενης συζήτησης από τη ΣΕ, με στόχο την αποτίμηση και τον συλλογικό αναστοχασμό πάνω στις πρακτικές επιμόρφωσης και συνεργασίας. Έτσι, αφού συλλέχθηκαν και καταγράφηκαν τα από κοινού οφέλη, όπως, το περιεχόμενο των επιμορφωτικών δράσεων που άπτονταν των αναγκών τους, ο βιωματικός χαρακτήρας, η γνωριμία, η ανάπτυξη επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών από όμορα σχολεία, η ανταλλαγή καλών πρακτικών και εμπειριών, η δημιουργία ενός συλλογικού και συνεργατικού κλίματος μεταξύ των συμμετεχόντων, της ΣΕ και των εκπαιδευτών/τριών κ.ά., προσδιορίστηκαν οι προκλήσεις που εστίαζαν κυρίως στην απογευματινή ώρα λειτουργίας τους και αναδείχθηκε η ανάγκη οι επιμορφώσεις να συνδέονται με την ανατροφοδότηση από την εκπαιδευτική πρακτική. Συγκεκριμένα, προτάθηκε οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόζουν όσα αποκομίζουν από μια επιμορφωτική δράση στην εκπαιδευτική πράξη, να παρατηρούν, να καταγράφουν τους στοχασμούς τους και να μοιράζονται εμπειρίες, προβληματισμούς και δυσκολίες στη επόμενη επιμορφωτική συνάντηση. Επιπλέον, πολλά σχολεία πρότειναν να εντάξουν τη συμμετοχή τους στην ΕΚΜ στον Συλλογικό Προγραμματισμό, σχεδιάζοντας σχέδια δράσης στον άξονα Διοικητική λειτουργία «Σχολείο και κοινότητα» ή Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, «Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις» την επόμενη σχολική χρονιά.

Η ενσωμάτωση της Έρευνας Δράσης στις επιμορφωτικές διαδικασίες

Η συνέχιση της συγκρότησης και λειτουργίας των τριών ΕΚΜ με σκοπό την ενδοσχολική επιμόρφωση τη σχολική χρονιά 2024-25 εμπλουτίστηκε με την ένταξη περισσότερων σχολείων (44 εκ των 54 δημοσίων νηπιαγωγείων ύστερα από συγχωνεύσεις, 4 εκ των 12 ιδιωτικών και του ειδικού νηπιαγωγείου). Με οδηγό τα αποτελέσματα της συλλογικής αναστοχαστικής διαδικασίας αποφασίστηκε να διατηρηθεί η βασική δομή λειτουργίας των ΕΚΜ (όπως, ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών μέσω συμπλήρωσης ηλεκτρονικής φόρμας, συνεργασία της ΣΕ με τα ίδια συντονιστικά σχολεία, μικτή μορφή επιμόρφωσης, υποστήριξη και συντονισμός από τη ΣΕ και με προσκεκλημένους εισηγητές, βιωματικός χαρακτήρας, κ.ά.), να σχεδιαστούν σχετικά σχέδια δράσης στο πλαίσιο του Συλλογικού Προγραμματισμού των σχολικών μονάδων και να ενισχυθεί μέσω της Έρευνας Δράσης (ΕΔ).

Πραγματοποιήθηκαν, λοιπόν, πέντε (5) ενδοσχολικές επιμορφώσεις σε απογευματινές ώρες (17.00-20.00), για καθεμία από τις τρεις ΕΚΜ με ζητήματα, όπως, «Σχεδιασμός και εφαρμογή στην τάξη εκπαιδευτικού σεναρίου με βάσει το διδακτικό μοντέλο 5Ε: βιωματικό εργαστήριο», «Δράσεις Ενεργού Πολίτη», «Η αξιοποίηση των silent books («σιωπηλά βιβλία»), στο νηπιαγωγείο» (δια ζώσης) και «Η αξιοποίηση του ScratchJr και του λογισμικού ΕΛΠειΔΑ στο νέο ΠΣ», «Η μετάβαση και η σχολική ένταξη παιδιών προσχολικής ηλικίας» (σύγχρονη εξ αποστάσεως) και εισάχθηκε η ΕΔ μέσω ενός συνεχούς κύκλου σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης, (ανα)στοχασμού/ανατροφοδότησης και επανασχεδιασμού (Kemmis, et al., 2014).

Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια των ενδοσχολικών επιμορφώσεων, το παραγόμενο υλικό των ομάδων εργασίας τροποποιούνταν στα σχολεία, ώστε το εκπαιδευτικό

σενάριο που σχεδιαζόταν να προσαρμόζεται στις ανάγκες κάθε μαθητικού δυναμικού και σχολικού πλαισίου. Οι εκπαιδευτικοί εφάρμοζαν τις σχεδιασμένες δράσεις ή/και δραστηριότητες, παρατηρούσαν (σε αρκετές περιπτώσεις μέσω ετεροπαρατήρησης σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής), στοχάζονταν στις παιδαγωγικές συναντήσεις βάσει των παιδαγωγικών τους ημερολογίων και, όπου χρειάζονταν, επανασχεδίαζαν τις δραστηριότητες και δράσεις τους. Η ΣΕ λειτουργούσε ως κριτική φίλη, παρέχοντας διαρκή ανατροφοδότηση μέσω επισκέψεων στα σχολεία, παρατήρησης διδασκαλιών και συστηματικής επικοινωνίας (δια ζώσης, τηλεφωνικά ή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου). Στη συνέχεια, κάθε επιμορφωτική συνάντηση ξεκινούσε με την παρουσίαση στοχασμών από σχολεία που επιθυμούσαν να μοιραστούν την εμπειρία τους και να λάβουν ανατροφοδοτική υποστήριξη από τη ΣΕ και τους ομότιμους τους.

Τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση της λειτουργίας των ΕΚΜ τη σχολική χρονιά 2024-25 με την ενσωμάτωση της ΕΔ μέσω μιας συλλογικής αναστοχαστικής διαδικασίας (Ιούνιος 2025) στην οποία συμμετείχαν η ΣΕ και οι Διευθύντριες/Προϊστάμενοι/ες των σχολικών μονάδων, των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε ερωτηματολόγιο που απέστειλε η ΣΕ μέσω ηλεκτρονικής φόρμας και των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε ερωτηματολόγια που συνέταζαν τα δύο συντονιστικά σχολεία στο πλαίσιο του Συλλογικού Προγραμματισμού τους, επιβεβαίωσε τα οφέλη της συγκρότησης και της δράσης των ΕΚΜ και τα συγκεκριμενοποίησε περισσότερο σε σχέση με την πρώτη χρονιά λειτουργίας τους: εμπλουτισμός γνώσεων, θεματικές που άπτονταν του ενδιαφέροντος και των αναγκών τους, γεφύρωση θεωρητικών προσεγγίσεων με την εκπαιδευτική πρακτική, εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας και τεχνικών στην πράξη και ανατροφοδότηση αυτών που βελτίωσαν τη μαθησιακή διαδικασία και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών, αλληλεπίδραση, διάδραση, ευκαιρία ανταλλαγής απόψεων και κατανόησης ζητημάτων, άμεση εφαρμογή της νέας γνώσης μέσω της εργασίας σε ομάδες, μεταδοτικότητα των εισηγητών/τριών, δημιουργία συνεργατικού κλίματος μεταξύ των συμμετεχόντων, δομή που ευνόησε την ενεργό συμμετοχή και κυρίως, επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της διαδικασίας της ΕΔ και του άμεσου στοχασμού και ανατροφοδότησης. Οι δυσκολίες επικεντρώθηκαν ξανά στο απογευματινό ωράριο λειτουργίας τους και οι προτάσεις αφορούσαν τη μεγαλύτερη συχνότητα των επιμορφωτικών δράσεων μέσω κυρίως της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα-Προοπτικές

Οι ΕΚΜ λειτούργησαν σε τακτική βάση καθ' όλη τη διάρκεια των δύο σχολικών χρονιών, με επιμορφωτικές συναντήσεις που πραγματοποιούνταν τόσο δια ζώσης όσο και εξ αποστάσεως, αξιοποιώντας εργαλεία, όπως, ηλεκτρονικές φόρμες, διαδικτυακές πλατφόρμες, παρουσιάσεις, παιδαγωγικά ημερολόγια, ερωτηματολόγια, κ.ά., με μεγάλη σε ποσοστό και ενεργή συμμετοχή, δημιουργώντας ένα μοντέλο ενδοσχολικής επιμόρφωσης που αναδεικνύει τη συμβολή του ΣΕ και της Διεύθυνσης των σχολείων στην ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Κατά τη λειτουργία τους, οι ΕΚΜ επικεντρώθηκαν σε θεματικές που αναδείχθηκαν από τις επιμορφωτικές

ανάγκες των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα σχετικά με την εφαρμογή του μικτού μοντέλου εκπαίδευσης συμφωνούν με τα ευρήματα ερευνών, όπως, η βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων, η αυτορρύθμιση της μάθησης και η ενίσχυση της συνεργατικής κουλτούρας (Trust & Horrocks, 2019).

Ο κομβικός ρόλος της ΣΕ στον σχεδιασμό και τον τρόπο λειτουργίας των ενδοσχολικών επιμορφώσεων λαμβάνοντας υπόψη κάθε ανατροφοδότηση και λειτουργώντας όχι ως «ειδήμονων» που μεταφέρει γνώση, αλλά, ως διαμεσολαβητής και εμπυχωτής που διευκολύνει τη δημιουργία μιας κουλτούρας διαρκούς επαγγελματικής μάθησης (Fullan, 2007, Harris, 2014), συνέβαλλε στη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος και συλλογικής ευθύνης απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Stoll et al., 2006, Patterson et al., 2023). Έτσι, η επιλογή από τη ΣΕ της βιωματικής, διερευνητικής και συνεργατικής προσέγγισης που εφαρμόστηκε στις επιμορφώσεις, της συμμετοχικής μορφής αξιολόγησής τους και της ενσωμάτωσης της κυκλικής στοχαστικής λειτουργίας της ΕΔ, όπως εξελίχθηκε και εφαρμόστηκε τη δεύτερη σχολική χρονιά, λειτούργησε ως μηχανισμός επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ενισχύοντας τη συλλογική διερεύνηση της εκπαιδευτικής πρακτικής μέσω της ανταλλαγής γνώσεων, εμπειριών και συνδιαμόρφωσης εκπαιδευτικών σχεδιασμών και παρεμβάσεων και της στοχαστικής στάσης απέναντι στο έργο τους (Admiraal et al., 2021, Cochran-Smith & Lytle, 2020), στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις αποτελεσματικές ΕΚΜ (Schön, 1983).

Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και ενισχύονται από πρόσφατα ερευνητικά συμπεράσματα που εστιάζουν στα οφέλη της συμμετοχής σε ΕΚΜ που λειτουργούν ως μοχλός σύνδεσης θεωρίας και πράξης διευκολύνοντας τη δια βίου επαγγελματική κατάρτιση μέσα από συλλογικό στοχασμό και συνεχή αλληλοϋποστήριξη (Admiraal et al., 2021, Rodríguez-Campos & Bauman, 2024) και προωθούν την καινοτομία στη διδασκαλία και την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και δέσμευσης (Liu et al., 2022, Brändle et al., 2023).

Επιπρόσθετα, καθοριστικό ρόλο έπαιξε η σχολική ηγεσία, η στάση και η βούληση των Διευθυντριών/Προϊσταμένων των νηπιαγωγείων και ιδιαίτερα των συντονιστικών σχολείων να συμμετέχουν ενεργά στη συγκρότηση των ΕΚΜ και τη διαρκή ανατροφοδότηση των επιμορφωτικών δράσεων ενθαρρύνοντας την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών και διαμορφώνοντας κουλτούρα μάθησης και «πειραματισμού» στα σχολεία (Harris, 2014). Τέλος, η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας που επιτεύχθηκε με τη συμβολή της ΣΕ ενίσχυσε τη βιωσιμότητα των ΕΚΜ ως κοινοτήτων επαγγελματικής εξέλιξης (Burns et al., 2023), αφού, της προτάθηκε να συνεχίσουν τη λειτουργία τους τη σχολική χρονιά 2025-26 με την ένταξη ακόμη περισσότερων σχολικών μονάδων.

Το εξελιγμένο, λοιπόν, μοντέλο, όπως παρουσιάστηκε, μπορεί να αποτελέσει μια πρόταση ανάληψης πρωτοβουλίας από τους/τις Συμβούλους Εκπαίδευσης για τη συγκρότηση ΕΚΜ μεταξύ όμορων σχολείων που να λειτουργούν ως σταθεροί πυρήνες ενδοσχολικής επιμόρφωσης με την ενσωμάτωση της ΕΔ, όπου οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, σχεδιάζουν, δρουν στην πράξη, παρατηρούν, στοχάζονται, επανασχεδιάζουν και τελικά παράγουν συλλογική γνώση και ανταλλάσσουν καλές

πρακτικές προάγοντας την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Pandian et al., 2022).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Admiraal, W., Lockhorst, D., & Kirschner, P. (2021). *Teacher learning through action research: Professional development and school improvement. Educational Action Research*, 29(1), 1–19.
- Avalos, B. (2011). *Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Brändle, T., van Braak, J., & Tondeur, J. (2023). *Professional learning communities as a mediating link between digital professional development and instructional integration. International Journal of STEM Education*, 10(1), 1–16.
- Burns, J., Edwards, A., & Showler, K. (2023). Teacher professional development in collaborative networks: A systematic review. *Professional Development in Education*, 49(3), 389–406.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2020). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Darling-Hammond, L., Hylar, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. Jossey-Bass.
- Hadfield, M., & Jopling, M. (2021). Building and sustaining professional learning communities: Leadership, learning and accountability. *School Leadership & Management*, 41(2), 93–110.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Corwin.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing critical participatory action research* (Revised ed.). Springer.
- Law 1824/1988. (1988). *Establishment of university departments of education and*

- other provisions*. Government Gazette of the Hellenic Republic, Issue A 296/30-12-1988).
- Law 4823/2021. (2021). *Upgrading the school, empowering teachers, and other provisions*. Government Gazette of the Hellenic Republic, Issue A 136/3-8-2021.
- Liu, Y., Xu, L., & Ma, J. (2022). Collective identity, resilience, and engagement in teacher learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103817.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2022). The lost promise of teacher professional learning: Policy, research, and practice. *Cambridge Journal of Education*, 52(5), 637–654.
- Pandian, A., Noor, N. M., & Abdullah, N. (2022). Teacher professional learning communities: A review of models, practices, and challenges. *Education and Information Technologies*, 27, 13345–13368.
- Patterson, T., Irvine, J., & Rowland, L. (2023). Leadership for professional learning communities: Building cultures of collaborative professionalism. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(3), 415–433.
- Rodríguez-Campos, L., & Bauman, C. B. (2024). Collaborative evaluation: A catalyst for transforming professional networks. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 16(2), 24–33.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.
- Trust, T., & Horrocks, B. (2019). Amplifying teacher voice: Investigating how and why teachers engage in professional learning networks. *Computers & Education*, 128, 292–302.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.

Έμφυλες ανισότητες στη διοίκηση της εκπαίδευσης: Διαστάσεις, πολιτικές και προοπτικές

Βασιλική Σίψα, Φιλολόγος, MA, MSc

Περίληψη

Η ισότητα των φύλων στην εκπαιδευτική διοίκηση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα κοινωνικής προόδου και ποιοτικής εκπαίδευσης. Παρά τη σημαντική παρουσία των γυναικών στο διδακτικό προσωπικό, η συμμετοχή τους σε διοικητικές θέσεις παραμένει περιορισμένη. Η διερεύνηση θεωρητικών προσεγγίσεων για το φύλο και την ηγεσία, σε συνδυασμό με το ιστορικό και διεθνές πλαίσιο, δείχνει ότι οι ανισότητες πηγάζουν από θεσμικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Η διεθνής εμπειρία χωρών όπως η Σουηδία, η Ισλανδία και η Φινλανδία αποδεικνύει ότι οι πολιτικές ισότητας οδηγούν σε πρόοδο, ενώ στην Ελλάδα, παρά τη θεσμική κατοχύρωση, οι ανισότητες παραμένουν λόγω ανεπαρκών μηχανισμών και στερεοτύπων. Η συμμετοχική και μετασχηματιστική ηγεσία αναδεικνύονται ως σύγχρονα πρότυπα που μπορούν να ενισχύσουν τη δημοκρατική και ποιοτική λειτουργία των σχολείων. Συνολικά, η προώθηση της ισότητας αποτελεί στρατηγική επιλογή για ένα δικαιότερο και αποδοτικότερο εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις-κλειδιά: ισότητα φύλων, εκπαιδευτική διοίκηση, γυάλινη οροφή, εκπαιδευτική ηγεσία

Gender Inequalities in Educational Leadership: Dimensions, Policies and Prospects

Vasiliki Sipsa, Philologist, M.A., M.Sc.

Abstract

Gender equality in educational leadership is a key factor for social progress and educational quality. Despite women's strong presence in teaching staff, their participation in management positions remains limited. Theoretical approaches to gender and leadership, combined with historical and international perspectives, show that inequalities stem from institutional, social, and cultural factors. Experiences from countries such as Sweden, Iceland, and Finland demonstrate that equality policies can foster significant progress. In Greece, despite formal recognition, inequalities persist due to weak implementation mechanisms and enduring stereotypes. Participatory and transformational leadership models emerge as contemporary approaches that strengthen democratic and effective school management. Overall, promoting gender equality in education leadership is not only a moral and legal obligation but also a strategic choice for building a fairer and higher-quality educational system.

Key-words: gender equality, educational leadership, glass ceiling, school leadership

Εισαγωγή

Η ισότητα των φύλων αποτελεί κεντρικό στόχο των σύγχρονων κοινωνιών και αναγνωρίζεται διεθνώς ως προϋπόθεση για την επίτευξη βιώσιμης ανάπτυξης (United Nations, 2015). Στον χώρο της εκπαίδευσης, η ανισότητα μεταξύ των φύλων εμφανίζει μια ιδιαίτερη αντίφαση: ενώ οι γυναίκες αποτελούν την πλειονότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, οι άνδρες κυριαρχούν στις θέσεις διοίκησης (EIGE, 2022). Η αντίφαση αυτή δεν είναι τυχαία: απορρέει από ιστορικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που αναπαράγουν τις έμφυλες ανισότητες και περιορίζουν την πρόσβαση των γυναικών σε ηγετικούς ρόλους.

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να εξετάσει τους παράγοντες που συντηρούν τις ανισότητες φύλου στη διοίκηση της εκπαίδευσης, να αναλύσει τις πολιτικές που έχουν εφαρμοστεί στην Ελλάδα και διεθνώς, καθώς και να προτείνει κατευθύνσεις για την άρση αυτών των ανισοτήτων.

Θεωρητικό πλαίσιο: Φύλο, στερεότυπα και ηγεσία στην εκπαίδευση

Η διερεύνηση των έμφυλων ανισοτήτων στη διοίκηση της εκπαίδευσης βασίζεται στη διάκριση ανάμεσα στο βιολογικό και το κοινωνικό φύλο. Το πρώτο αναφέρεται σε βιολογικά χαρακτηριστικά, ενώ το δεύτερο (gender) αφορά τους κοινωνικούς ρόλους και τις προσδοκίες που αποδίδονται σε άνδρες και γυναίκες (Oakley, 1972). Οι ρόλοι αυτοί διαμορφώνονται μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια και συχνά ενσωματώνουν στερεότυπα που επηρεάζουν την πρόσβαση και την εξέλιξη των γυναικών σε ηγετικούς ρόλους (Κουτούζης & Αθανασούλα-Ρέππα, 2002).

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχει αναδειχθεί ότι η ηγεσία συχνά ταυτίζεται με χαρακτηριστικά που θεωρούνται «ανδρικά», όπως η αποφασιστικότητα, η αυστηρότητα και η ανάλυση ρίσκου (Schein, 2001· Heilman, 2001). Αυτή η αντίληψη οδηγεί σε μια μορφή «ασυμφωνίας ρόλων» (role incongruity), καθώς τα στερεότυπα για το «γυναικείο» φύλο (π.χ. συνεργατικότητα, φροντίδα) δεν συνάδουν με τις κοινωνικές προσδοκίες για τον ηγέτη (Eagly & Karau, 2002). Στην ελληνική πραγματικότητα, η Σαΐτη (2000) κατέδειξε ότι οι γυναίκες διευθύντριες αντιμετωπίζουν συχνά αμφισβήτηση της ικανότητάς τους, ακριβώς επειδή ταυτίζονται με πιο «ήπιες» μορφές ηγεσίας, οι οποίες δεν αναγνωρίζονται ως αποτελεσματικές από το κυρίαρχο ανδρικό πρότυπο.

Η θεωρία της «γυάλινης οροφής» (Davidson & Cooper, 1992) περιγράφει τα αόρατα εμπόδια που περιορίζουν την ανέλιξη των γυναικών σε ανώτερες βαθμίδες. Στο εκπαιδευτικό πεδίο, το φαινόμενο εκδηλώνεται με την κυριαρχία των γυναικών στη διδασκαλία αλλά την περιορισμένη συμμετοχή τους σε διευθυντικές θέσεις (Acker, 1989· Blackmore, 1999). Οι Κουτούζης & Αθανασούλα-Ρέππα (2002) επισημαίνουν ότι στην Ελλάδα η κατάσταση αυτή συνδέεται όχι μόνο με θεσμικούς μηχανισμούς αλλά και με τον τρόπο που η κοινωνία προσλαμβάνει τον ρόλο της γυναίκας στην εκπαίδευση: ως δασκάλας ή καθηγήτριας, αλλά όχι ως διοικητικού στελέχους.

Συμπληρωματικά, η θεωρία του «λαβύρινθου» (Eagly & Carli, 2007) τονίζει ότι οι γυναίκες δεν συναντούν ένα μοναδικό εμπόδιο αλλά μια σειρά δυσκολιών σε όλη τη σταδιοδρομία τους. Στην ελληνική περίπτωση, αυτές περιλαμβάνουν το αυξημένο βάρος των οικογενειακών υποχρεώσεων, την απουσία θεσμοθετημένων μηχανισμών υποστήριξης (π.χ. mentoring, δίκτυα γυναικών) και την ανδροκρατούμενη σύνθεση των συμβουλίων επιλογής στελεχών (Χαμπίδης, 2023).

Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία συγκλίνουν στο ότι οι γυναίκες τείνουν να αναπτύσσουν περισσότερο συνεργατικά και συμμετοχικά στυλ ηγεσίας, τα οποία συνδέονται με θετικά αποτελέσματα για τις σχολικές μονάδες (Eagly, Johannesen-Schmidt, & Van Engen, 2003· Grogan & Shakeshaft, 2011). Η Σαϊτή (2000) κατέγραψε ότι τα γυναικεία στελέχη συχνά δίνουν έμφαση στην επικοινωνία και τη δημιουργία θετικού κλίματος, πρακτικές που σχετίζονται με τη μετασχηματιστική ηγεσία και θεωρούνται πλέον απαραίτητες για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Συνολικά, το θεωρητικό πλαίσιο αναδεικνύει ότι οι ανισότητες φύλου στη διοίκηση της εκπαίδευσης αποτελούν συστημικό φαινόμενο, το οποίο ενισχύεται από στερεότυπα, κοινωνικές προσδοκίες και θεσμικές αδυναμίες. Η αναγνώριση αυτών των παραγόντων τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη πολιτικών που θα ενισχύσουν την παρουσία των γυναικών σε ηγετικούς ρόλους.

Ιστορικό και διεθνές πλαίσιο

Οι ανισότητες φύλου στη διοίκηση της εκπαίδευσης έχουν ιστορικές ρίζες που συνδέονται με τον κοινωνικό ρόλο της γυναίκας. Στον 19ο και στις αρχές του 20ού αιώνα, η παρουσία των γυναικών στον εκπαιδευτικό χώρο περιοριζόταν κυρίως στη διδασκαλία των μικρών παιδιών, ενώ οι διοικητικές θέσεις παρέμεναν σχεδόν αποκλειστικά ανδρικές (Blount, 1998). Η εικόνα αυτή δεν ήταν τυχαία· στηριζόταν σε κοινωνικές αντιλήψεις που προσδιόριζαν τη γυναίκα ως «φυσική παιδαγωγό» και τον άνδρα ως «φυσικό ηγέτη» (Blackmore, 1999). Παρά την πρόοδο που συντελέστηκε με την είσοδο των γυναικών στα πανεπιστήμια και την αύξηση της συμμετοχής τους στο διδακτικό έργο, η μετάβασή τους σε θέσεις διοίκησης υπήρξε βραδεία και άνιση.

Στις σκανδιναβικές χώρες, η μετάβαση αυτή συνοδεύτηκε από στοχευμένες πολιτικές ισότητας. Στη Σουηδία, ήδη από τη δεκαετία του 1990 εφαρμόστηκαν ποσοστώσεις για την ισόρροπη εκπροσώπηση των φύλων σε διοικητικές θέσεις, καθώς και γενναιόδωρα προγράμματα γονικής άδειας, τα οποία μοιράζονται μεταξύ μητέρων και πατέρων (European Commission, 2020). Οι πολιτικές αυτές, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη δημόσιων δομών φροντίδας, διευκόλυναν την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών και αύξησαν τη συμμετοχή τους σε θέσεις σχολικής ηγεσίας.

Η Ισλανδία αποτελεί επίσης χαρακτηριστικό παράδειγμα. Με τον νόμο του 2008 για την ισότητα αμοιβών και την καθιέρωση μηχανισμών παρακολούθησης, η χώρα πέτυχε να περιορίσει τις έμφυλες διαφορές στους μισθούς και να ενισχύσει τη γυναικεία παρουσία σε διοικητικά

αξιώματα (OECD, 2022). Επιπλέον, η υποχρεωτική επιμόρφωση των διοικητικών στελεχών σε θέματα φύλου κατέστησε την ισότητα οργανικό μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η Φινλανδία υιοθέτησε διαφορετική στρατηγική, εστιάζοντας σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και mentoring για γυναίκες που επιθυμούν να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους. Έρευνες έδειξαν ότι τα προγράμματα αυτά οδήγησαν σε σημαντική αύξηση της παρουσίας γυναικών στις διευθυντικές θέσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Lumby & Azaola, 2014). Η φινλανδική εμπειρία αναδεικνύει τη σημασία της υποστήριξης σε όλα τα στάδια της επαγγελματικής πορείας, και όχι μόνο στη στιγμή της επιλογής στελεχών.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω παραδείγματα, σε χώρες του Νότου, όπως η Ελλάδα, η εφαρμογή πολιτικών ισότητας υπήρξε αποσπασματική και λιγότερο συστηματική (Κουτούζης & Αθανασούλα-Ρέππα, 2002). Αν και το νομικό πλαίσιο βελτιώθηκε σταδιακά, η υλοποίηση των μέτρων συχνά περιορίστηκε σε τυπικές διακηρύξεις χωρίς μηχανισμούς παρακολούθησης και αξιολόγησης. Ως αποτέλεσμα, η «γυάλινη οροφή» παραμένει ισχυρή και οι γυναίκες συνεχίζουν να υποεκπροσωπούνται στις θέσεις σχολικής ηγεσίας.

Συνολικά, η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι οι ανισότητες φύλου στη διοίκηση της εκπαίδευσης δεν μπορούν να αρθούν μόνο μέσω της νομοθετικής κατοχύρωσης. Απαιτούνται συνεκτικές πολιτικές, συνδυασμός θεσμικών μέτρων και υποστηρικτικών δομών, καθώς και αλλαγή κοινωνικών αντιλήψεων. Τα παραδείγματα της Σουηδίας, της Ισλανδίας και της Φινλανδίας επιβεβαιώνουν ότι η πολιτική βούληση και η συστηματική εφαρμογή πολιτικών ισότητας μπορούν να οδηγήσουν σε ουσιαστική πρόοδο.

Η ελληνική πραγματικότητα

Στην Ελλάδα, η ισότητα των φύλων κατοχυρώθηκε συνταγματικά το 1975, γεγονός που σηματοδότησε μια νέα εποχή για τη θέση των γυναικών στην κοινωνία και την εκπαίδευση. Σταδιακά θεσπίστηκαν και ειδικοί νόμοι, όπως ο Ν. 3896/2010 για την εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης στην εργασία και ο Ν. 4604/2019 για την προώθηση της ουσιαστικής ισότητας των φύλων. Παράλληλα, το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Ισότητα των Φύλων 2021–2025 περιλαμβάνει δράσεις που σχετίζονται με την εκπαίδευση και τη συμμετοχή των γυναικών σε θέσεις ευθύνης (ΓΓΙΦ, 2022). Ωστόσο, παρά τις θεσμικές αυτές προβλέψεις, η εφαρμογή τους υπήρξε περιορισμένη και άνιση.

Στην πράξη, η ελληνική εκπαίδευση εμφανίζει μια έντονη αντίφαση: οι γυναίκες αποτελούν την πλειονότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά παραμένουν μειοψηφία στις θέσεις διοίκησης. Σύμφωνα με στοιχεία του EIGE (2022), μόλις το 18% των διευθυντικών θέσεων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατέχεται από γυναίκες, ποσοστό σημαντικά χαμηλότερο σε σύγκριση με τον μέσο όρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το φαινόμενο αυτό ερμηνεύεται με βάση τρεις διαστάσεις:

Πρώτον, σε θεσμικό επίπεδο, η διαδικασία επιλογής στελεχών χαρακτηρίζεται από ασάφεια και περιορισμένη διαφάνεια. Όπως υπογραμμίζουν οι Κουτούζης & Αθανασούλα-Ρέππα

(2002), τα συμβούλια επιλογής στελεχών παραμένουν ανδροκρατούμενα, ενώ οι διαδικασίες αξιολόγησης δεν ενσωματώνουν δείκτες ισότητας. Έτσι, οι γυναίκες υποψήφιες συχνά μειονεκτούν, ανεξάρτητα από τα τυπικά τους προσόντα.

Δεύτερον, σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο, οι αντιλήψεις για τους ρόλους των φύλων παραμένουν ισχυρές. Η γυναίκα εξακολουθεί να ταυτίζεται με τον ρόλο της δασκάλας ή καθηγήτριας, αλλά όχι με τον ρόλο της διοικήτριας ή διευθύντριας (Χαμπίδης, 2023). Η αμφισβήτηση της γυναικείας ηγεσίας καταγράφεται σε έρευνες που δείχνουν ότι οι γυναίκες διευθύντριες συχνά αντιμετωπίζουν δυσπιστία τόσο από συναδέλφους όσο και από την τοπική κοινωνία (Σαΐτη, 2000).

Τρίτον, σε πρακτικό επίπεδο, οι αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις που επωμίζονται οι γυναίκες λειτουργούν ανασταλτικά για την επαγγελματική τους ανέλιξη. Η απουσία δομών υποστήριξης, όπως παιδικοί σταθμοί με ευέλικτα ωράρια, αλλά και η έλλειψη θεσμοθετημένων προγραμμάτων mentoring, ενισχύουν τις ανισότητες (Κουτούζης & Αθανασούλα-Ρέπα, 2002).

Συνολικά, η ελληνική περίπτωση δείχνει ότι η ύπαρξη νομικού πλαισίου δεν αρκεί. Οι έμφυλες ανισότητες στη διοίκηση της εκπαίδευσης συντηρούνται από τον συνδυασμό θεσμικών, κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων. Όπως καταγράφεται και σε συγκριτικές έρευνες, η απόσταση που χωρίζει την Ελλάδα από χώρες της Βόρειας Ευρώπης δεν οφείλεται τόσο στην απουσία ρυθμιστικού πλαισίου όσο στην έλλειψη συνεκτικής εφαρμογής και μηχανισμών λογοδοσίας (European Commission, 2020).

Σύγχρονες θεωρήσεις για την ηγεσία και το φύλο

Τα τελευταία χρόνια, η βιβλιογραφία για την εκπαιδευτική ηγεσία έχει αναδείξει ότι τα παραδοσιακά, ιεραρχικά και αυταρχικά μοντέλα διοίκησης δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των σύγχρονων σχολικών μονάδων. Αντίθετα, δίνεται έμφαση σε μοντέλα ηγεσίας που στηρίζονται στη συνεργασία, την επικοινωνία και την ενδυνάμωση του προσωπικού (Bush, 2020). Σε αυτό το πλαίσιο, οι γυναίκες φαίνεται να διαθέτουν ιδιαίτερα πλεονεκτήματα, καθώς συχνά υιοθετούν στυλ ηγεσίας που χαρακτηρίζονται από συμμετοχικότητα και προσανατολισμό στις σχέσεις (Shakeshaft, 1989· Coleman, 2003).

Η μετασχηματιστική ηγεσία, που συνδέεται με την ικανότητα έμπνευσης, καθοδήγησης και ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, θεωρείται πλέον κλειδί για την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Eagly, Johannesen-Schmidt & Van Engen, 2003). Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι γυναίκες τείνουν να υιοθετούν πιο συχνά αυτό το στυλ, γεγονός που καθιστά την παρουσία τους στη διοίκηση κρίσιμη όχι μόνο για λόγους ισότητας αλλά και για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου (Grogan & Shakeshaft, 2011). Στο ελληνικό πλαίσιο, η Σαΐτη (2000) επισήμανε ότι οι γυναίκες διευθύντριες συχνά δίνουν έμφαση στη δημιουργία θετικού κλίματος και στη συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό. Η μελέτη αυτή συνάδει με νεότερες διεθνείς έρευνες που δείχνουν ότι η συμμετοχική ηγεσία προωθεί την

επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ενισχύει την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Hallinger, 2018).

Παρά τα θετικά αυτά στοιχεία, οι γυναίκες εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν αμφισβήτηση. Η αντίληψη ότι η ηγεσία πρέπει να συνδέεται με «ανδρικά» χαρακτηριστικά οδηγεί σε διπλά πρότυπα: οι γυναίκες που ασκούν συνεργατική ηγεσία θεωρούνται «αδύναμες», ενώ όσες επιδεικνύουν αυστηρότητα κρίνονται «υπερβολικά αυστηρές» (Heilman, 2001· Eagly & Carli, 2007). Το παράδοξο αυτό περιορίζει την αναγνώριση των γυναικών ως αποτελεσματικών ηγετών, ακόμη και όταν τα αποτελέσματα της διοίκησής τους είναι θετικά.

Συνεπώς, οι σύγχρονες θεωρήσεις για την ηγεσία και το φύλο αναδεικνύουν μια σημαντική αντίφαση: από τη μία πλευρά, οι γυναίκες διαθέτουν δεξιότητες που συνδέονται με τα πιο αποτελεσματικά μοντέλα διοίκησης, από την άλλη όμως, κοινωνικές και πολιτισμικές αντιλήψεις εξακολουθούν να περιορίζουν την αναγνώριση της ηγετικής τους ικανότητας. Η αντίφαση αυτή καταδεικνύει την ανάγκη για αλλαγή όχι μόνο στις θεσμικές διαδικασίες αλλά και στην κουλτούρα της εκπαιδευτικής διοίκησης, ώστε να αναγνωριστεί η αξία της διαφορετικότητας στα στυλ ηγεσίας.

Ηγεσία, πολιτικές ισότητας και κοινωνική δικαιοσύνη

Η ισότητα φύλων στη διοίκηση της εκπαίδευσης δεν αποτελεί μόνο θεμελιώδες δικαίωμα, αλλά και βασικό στόχο κοινωνικής δικαιοσύνης. Σε διεθνές επίπεδο, η αρχή του gender mainstreaming έχει καθιερωθεί από τη δεκαετία του 1990 ως εργαλείο ενσωμάτωσης της διάστασης του φύλου σε όλες τις εκπαιδευτικές πολιτικές (European Commission, 2020). Παραδείγματα όπως η Φινλανδία και η Ισλανδία δείχνουν ότι η συστηματική εφαρμογή μέτρων — όπως προγράμματα mentoring, δίκτυα στήριξης και υποχρεωτική επιμόρφωση στελεχών — μπορεί να μειώσει τις ανισότητες και να ενισχύσει την ισότιμη συμμετοχή (OECD, 2022· EIGE, 2022).

Στην Ελλάδα, το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Ισότητα των Φύλων (ΓΓΙΦ, 2022) προβλέπει παρεμβάσεις για την εκπαίδευση, ωστόσο η εφαρμογή τους παραμένει περιορισμένη. Οι γυναίκες εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν εμπόδια στην πρόσβαση σε θέσεις διοίκησης, κυρίως λόγω της ανδροκρατούμενης κουλτούρας και της έλλειψης μηχανισμών στήριξης (Σαΐτη, 2000· Χαμπίδης, 2023).

Η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η προώθηση της ισότητας δεν συμβάλλει μόνο στη δικαιότερη κατανομή ευκαιριών, αλλά και στη βελτίωση της ποιότητας των σχολικών μονάδων, καθώς η διαφορετικότητα στην ηγεσία ενισχύει τη λήψη αποφάσεων και την κοινωνική συνοχή (UNESCO, 2024).

Παράγοντες ανισότητας και συμπεράσματα

Η υποεκπροσώπηση των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης δεν είναι αποτέλεσμα μιας μόνο αιτίας αλλά προϊόν αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων. Σε θεσμικό επίπεδο, η διαδι-

κασία επιλογής στελεχών στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από ελλιπή διαφάνεια και περιορισμένη ενσωμάτωση κριτηρίων ισότητας. Όπως επισημαίνουν οι Κουτούζης και Αθανασούλα-Ρέππα (2002), τα συμβούλια επιλογής στελεχών παραμένουν ανδροκρατούμενα, γεγονός που συχνά οδηγεί σε αναπαραγωγή ανισοτήτων. Αντίστοιχα ευρήματα παρουσιάζονται και από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020), η οποία καταγράφει ότι χώρες με αδύναμους μηχανισμούς παρακολούθησης ισότητας εμφανίζουν χαμηλή συμμετοχή γυναικών στη σχολική ηγεσία.

Σε κοινωνικό επίπεδο, τα στερεότυπα φύλου συνεχίζουν να επηρεάζουν τις αντιλήψεις για την ηγεσία. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συχνά θεωρούνται «κατάλληλες» για τη διδασκαλία αλλά όχι για τη διοίκηση, καθώς η ηγεσία εξακολουθεί να ταυτίζεται με «ανδρικά» χαρακτηριστικά, όπως η αυστηρότητα και η αποφασιστικότητα (Schein, 2001· Heilman, 2001). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ασυμφωνία ρόλων (Eagly & Karau, 2002), η οποία οδηγεί σε αμφισβήτηση των γυναικών ηγετών ακόμη και όταν τα αποτελέσματά τους είναι θετικά. Η Σαΐτη (2000) έδειξε ότι οι γυναίκες διευθύντριες στην Ελλάδα συχνά έρχονται αντιμέτωπες με αμφισβήτηση τόσο από συναδέλφους όσο και από την τοπική κοινωνία, γεγονός που τις αποτρέπει από το να διεκδικήσουν ανώτερες θέσεις.

Παράλληλα, η άνιση κατανομή οικογενειακών υποχρεώσεων επιβαρύνει τις γυναίκες και περιορίζει τη δυνατότητά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις διοικητικών θέσεων (Χαμπίδης, 2023). Η απουσία ευέλικτων πολιτικών για τη συμφιλίωση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής, όπως αυτές που εφαρμόζονται σε χώρες της Βόρειας Ευρώπης, συντηρεί το πρόβλημα. Αντίθετα, στη Σουηδία και την Ισλανδία, η θεσμοθέτηση γενναιόδωρων γονικών αδειών και η ύπαρξη δημόσιων δομών φροντίδας διευκολύνουν την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών (European Commission, 2020· OECD, 2022).

Εξίσου σημαντικός είναι ο πολιτισμικός παράγοντας. Η αντίληψη της σχολικής μονάδας ως «ουδέτερου» οργανισμού αγνοεί το γεγονός ότι η ίδια η εκπαιδευτική διοίκηση είναι έμφυλα δομημένη (Blackmore, 1999). Στην Ελλάδα, η επικράτηση ενός ανδροκεντρικού μοντέλου ηγεσίας δημιουργεί ένα πλαίσιο στο οποίο η γυναικεία ηγεσία εμφανίζεται ως «εξαίρεση». Αυτό συντηρείται από την απουσία θεσμοθετημένων δομών υποστήριξης, όπως προγράμματα mentoring, που σε άλλες χώρες έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικά (Lumby & Azaola, 2014).

Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι η νομοθεσία από μόνη της δεν αρκεί για την άρση των ανισοτήτων. Στη Φινλανδία, η ενίσχυση της γυναικείας παρουσίας στη διοίκηση δεν επιτεύχθηκε μόνο μέσω θεσμικών ρυθμίσεων αλλά και με συστηματικά προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων, δημιουργία δικτύων υποστήριξης και καλλιέργεια μιας κουλτούρας που αναγνωρίζει την αξία της διαφορετικότητας (OECD, 2022). Αντίστοιχα, η UNESCO (2024) υπογραμμίζει ότι η ισότητα φύλων στην εκπαιδευτική ηγεσία είναι αναγκαία προϋπόθεση για την επίτευξη του Στόχου Βιώσιμης Ανάπτυξης 4, που αφορά την ποιοτική εκπαίδευση.

Συνεπώς, τα συμπεράσματα της ανάλυσης είναι σαφή. Οι ανισότητες φύλου στη διοίκηση της εκπαίδευσης είναι πολυπαραγοντικές και δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν αποσπασματικά.

Απαιτείται μια ολιστική στρατηγική που θα περιλαμβάνει θεσμικές μεταρρυθμίσεις, μηχανισμούς παρακολούθησης της ισότητας, προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και mentoring, καθώς και κοινωνικές πολιτικές που θα διευκολύνουν τη συμφιλίωση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής. Μόνο έτσι μπορεί να αμφισβητηθεί η «γυάλινη οροφή» και να δημιουργηθούν πραγματικά ίσες ευκαιρίες για γυναίκες και άνδρες στη σχολική ηγεσία.

Η ελληνική περίπτωση δείχνει ότι η πρόοδος είναι εφικτή αλλά απαιτεί συστηματική προσπάθεια και πολιτική βούληση. Η ενίσχυση της παρουσίας των γυναικών στη διοίκηση δεν αποτελεί μόνο ηθική επιταγή αλλά και στρατηγική επιλογή για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως καταδεικνύουν τα διεθνή παραδείγματα, η ισότητα φύλων στην εκπαιδευτική ηγεσία δεν είναι ουτοπικός στόχος· είναι ζήτημα συνεκτικών πολιτικών, κοινωνικής υποστήριξης και αλλαγής κουλτούρας.

Βιβλιογραφία

- Acker, S. (1989). *Teachers, gender and resistance*. Routledge.
- Blackmore, J. (1999). *Troubling women: Feminism, leadership and educational change*. Open University Press.
- Blount, J. M. (1998). *Destined to rule the schools: Women and the superintendency, 1873–1995*. SUNY Press.
- Bush, T. (2020). *Leadership and management development in education* (3rd ed.). Sage.
- Chabidis, G. (2023). *Emfyles diakriseis sti dimosia dioikisi* [Gender inequalities in public administration]. Papazisis.
- Coleman, M. (2003). Gender and the orthodoxies of leadership. *School Leadership & Management*, 23(3), 325–339. <https://doi.org/10.1080/1363243032000112810>
- Davidson, M., & Cooper, C. (1992). *Shattering the glass ceiling: The woman manager*. Paul Chapman.
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2007). *Through the labyrinth: The truth about how women become leaders*. Harvard Business School Press.
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573–598. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.109.3.573>
- Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C., & van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: A meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin*, 129(4), 569–591. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.4.569>

- European Commission. (2020). *A Union of equality: Gender equality strategy 2020–2025* (COM(2020) 152 final). Publications Office of the European Union. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0152>
- European Institute for Gender Equality. (2022). *Gender equality index 2022: The COVID-19 pandemic and care*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2839/035888>
- General Secretariat for Gender Equality (GSGE). (2022). *National action plan for gender equality 2021–2025*. Ministry of Labour and Social Affairs.
- Grogan, M., & Shakeshaft, C. (2011). *Women and educational leadership*. Jossey-Bass.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- Heilman, M. E. (2001). Description and prescription: How gender stereotypes prevent women's ascent up the organizational ladder. *Journal of Social Issues*, 57(4), 657–674. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00234>
- Koutouzis, M., & Athanassoula-Reppa, A. (2002). *Ekpaideftiki dioikisi kai fylo stin Ellada* [Educational administration and gender in Greece]. Metaichmio.
- Lumby, J., & Azaola, M. C. (2014). Women principals in South Africa: Gender, mothering and leadership. *British Educational Research Journal*, 40(1), 30–44. <https://doi.org/10.1002/berj.3028>
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender and society*. Temple Smith.
- OECD. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Saiti, A. (2000). Women in primary school management in Greece: The case of headteachers. *International Studies in Educational Administration*, 28(2), 5–14.
- Schein, V. E. (2001). A global look at psychological barriers to women's progress in management. *Journal of Social Issues*, 57(4), 675–688. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00235>
- Shakeshaft, C. (1989). *Women in educational administration*. Sage.
- UNESCO. (2024). *Women in educational leadership: Global report*. UNESCO Publishing.

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development* (A/RES/70/1). United Nations. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>

Επαγγελματική Εξουθένωση στα Στελέχη Εκπαίδευσης: Αίτια, Επιπτώσεις και Στρατηγικές Πρόληψης

Αθανασία Αντωνοπούλου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 ΕΑΕ

Περίληψη

Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί μια σοβαρή πρόκληση για τα στελέχη εκπαίδευσης, η οποία επηρεάζει τόσο την προσωπική τους ευημερία όσο και την ποιότητα της ηγεσίας τους στα σχολικά ιδρύματα. Η εργασία αυτή εξετάζει τα αίτια και τις συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης στους διευθυντές και τους συμβούλους εκπαίδευσης, εστιάζοντας στους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση αυτής της κατάστασης, όπως η υπερβολική φόρτος εργασίας, οι υψηλές προσδοκίες και η συναισθηματική πίεση. Επιπλέον, αναλύονται στρατηγικές πρόληψης και παρέμβασης που μπορούν να εφαρμοστούν από τα σχολικά στελέχη και τις εκπαιδευτικές αρχές, για να μειωθεί η επίδραση της εξουθένωσης. Η μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία της υποστήριξης, της διαχείρισης του άγχους, της ανάπτυξης θετικών σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον και της ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης ως μέσα για την αποτροπή της εξουθένωσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν την ανάγκη για μια ολιστική προσέγγιση στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών στελεχών.

Λέξεις-κλειδιά: Επαγγελματική εξουθένωση, Στελέχη Εκπαίδευσης, Σχολική Ηγεσία

Professional Burnout among Educational Leaders: Causes, Impacts, and Prevention Strategies

Athanasia Antonopoulou, Primary School Special Education Teacher

Abstract

Professional burnout constitutes a serious challenge for educational leaders, affecting both their personal well-being and the quality of their leadership within school institutions. This paper examines the causes and consequences of professional burnout among school principals and educational advisors, focusing on factors that contribute to its occurrence, such as excessive workload, high expectations, and emotional strain. Furthermore, it analyzes prevention and intervention strategies that can be implemented by school leaders and educational authorities to reduce the impact of burnout. The study highlights the importance of support, stress management, the development of positive relationships within the workplace, and the enhancement of professional development as key means of preventing burnout. The findings underscore the need for a holistic approach to supporting educational leaders.

Key-words: Professional Burnout, Educational Leaders, School Leadership

Εισαγωγή

Η επαγγελματική εξουθένωση, ή αλλιώς burnout, είναι ένα φαινόμενο που έχει προσελκύσει την προσοχή ερευνητών και επαγγελματιών τα τελευταία χρόνια, κυρίως στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη εκπαίδευσης, όπως οι διευθυντές και οι σύμβουλοι, αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες προκλήσεις λόγω του φόρτου εργασίας, της συναισθηματικής πίεσης και των αυξημένων απαιτήσεων της δουλειάς τους. Σύμφωνα με τη θεωρία του Maslach (2003), η επαγγελματική εξουθένωση εκδηλώνεται με τρία βασικά χαρακτηριστικά: την εξάντληση, την αποξένωση από τη δουλειά και την αίσθηση μειωμένης προσωπικής επίτευξης.

Η έρευνα για την επαγγελματική εξουθένωση έχει γίνει πιο έντονη από τη δεκαετία του 1980, καθώς όλο και περισσότεροι επαγγελματίες εντοπίζουν τα σημάδια της εξουθένωσης στους χώρους εργασίας. Η σχολική κοινότητα, λόγω της φύσης της δουλειάς, όπου οι σχέσεις και η συναισθηματική επένδυση είναι υψηλές, είναι ιδιαίτερα επιρρεπής σε αυτό το φαινόμενο (Leiter & Maslach, 2005). Οι διευθυντές σχολείων και οι εκπαιδευτικοί συχνά αναλαμβάνουν έναν υπερβολικό αριθμό καθηκόντων που τους οδηγούν στην υπερφόρτωση και την απογοήτευση, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει τόσο την προσωπική τους υγεία όσο και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Kyriacou, 2001).

Ένας βασικός παράγοντας για την ανάπτυξη επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ο υπερβολικός φόρτος εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη εκπαίδευσης καλούνται να επιτελούν πολλαπλές εργασίες, οι οποίες συχνά δεν συνοδεύονται από την κατάλληλη υποστήριξη ή αναγνώριση (Hakanen & Schaufeli, 2012). Οι αυξημένες ώρες εργασίας, η έλλειψη ξεκούρασης και οι πιέσεις για επίτευξη στόχων συμβάλλουν στην αίσθηση της εξάντλησης (Taris & Schaufeli, 2005). Η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να οδηγήσει σε διάφορες ψυχοσωματικές επιπτώσεις, όπως άγχος, κατάθλιψη και ακόμη και σωματικά προβλήματα, όπως καρδιοαγγειακές παθήσεις και εξασθένιση του ανοσοποιητικού συστήματος (Maslach & Leiter, 2017).

Η φύση των εκπαιδευτικών εργασιακών σχέσεων και η υπερβολική συναισθηματική φόρτιση είναι επίσης σημαντικοί παράγοντες στην ανάπτυξη επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη εκπαίδευσης συχνά έρχονται σε επαφή με παιδιά και νέους ανθρώπους που αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες, γεγονός που καθιστά την εργασία τους ιδιαίτερα συναισθηματικά απαιτητική (Maslach & Pines, 2005). Αυτός ο συναισθηματικός φόρτος μπορεί να γίνει ιδιαίτερα βαρύς όταν τα στελέχη εκπαίδευσης δεν έχουν τα κατάλληλα εργαλεία ή υποστήριξη για να διαχειριστούν την πίεση, κάτι που ενδέχεται να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση (Golembiewski & Munzenrider, 1998).

Η επαγγελματική εξουθένωση έχει και σημαντικές συνέπειες για τη σχολική κοινότητα. Σύμφωνα με τους Bakker και Demerouti (2007), η μείωση του ενθουσιασμού και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών λόγω της εξουθένωσης επηρεάζει αρνητικά τη

δυναμική της ομάδας και την ποιότητα της διδασκαλίας. Σχολικές μονάδες που πλήττονται από επαγγελματική εξουθένωση παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά απογοήτευσης και μειωμένη παραγωγικότητα, γεγονός που επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών και την εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της (Kyriacou, 2001).

Η πρόληψη και η παρέμβαση είναι ζωτικής σημασίας για την αντιμετώπιση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Έχουν αναπτυχθεί διάφορες στρατηγικές για την πρόληψη και την ανακούφιση από την επαγγελματική εξουθένωση, όπως η ενίσχυση της υποστήριξης από τη διοίκηση, η εκπαίδευση στη διαχείριση άγχους και η δημιουργία ενός υγιούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος εργασίας (Taris & Schaufeli, 2005). Η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και η δημιουργία ευκαιριών για προσωπική ανάπτυξη και επαγγελματική υποστήριξη είναι καίρια για την πρόληψη της εξουθένωσης στους επαγγελματίες του τομέα της εκπαίδευσης (Golembiewski & Munzenrider, 1998).

Συνοψίζοντας, η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο φαινόμενο που επηρεάζει τα στελέχη εκπαίδευσης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Αν και οι αιτίες είναι πολλές και ποικίλες, η σωστή αναγνώριση και παρέμβαση μπορεί να οδηγήσει στη μείωση των επιπτώσεων και στην ενίσχυση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αίτια και Παράγοντες Εξουθένωσης

Η επαγγελματική εξουθένωση, ως ένα φαινόμενο που πλήττει ιδιαίτερα τους εργαζομένους σε επαγγελματικές καταστάσεις υψηλής συναισθηματικής έντασης, έχει αναγνωριστεί ως ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα στον τομέα της εκπαίδευσης. Τα αίτια της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς είναι πολυδιάστατα και συνδέονται με διάφορους προσωπικούς, οργανωτικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Στην προσπάθεια κατανόησης των αιτίων, η βιβλιογραφία αποκαλύπτει ότι τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά, η υποστήριξη από το σχολικό περιβάλλον και οι συνθήκες εργασίας διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εμφάνιση αυτής της κατάστασης (Maslach & Leiter, 2017· Kyriacou, 2001).

Ένας από τους κύριους παράγοντες που οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση είναι η υπερβολική φόρτος εργασίας. Όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν σε υπερβολικές απαιτήσεις χωρίς την κατάλληλη υποστήριξη, αυτό μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματική εξάντληση και απογοήτευση. Ο Chang (2009) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά καταναλώνουν πολλή συναισθηματική ενέργεια κατά τη διάρκεια της καθημερινής διδασκαλίας και όταν δεν έχουν την κατάλληλη υποστήριξη ή αναγνώριση, το αποτέλεσμα είναι η αίσθηση αδυναμίας και συναισθηματικής εξουθένωσης.

Οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν σε σχολεία με υψηλή ένταση και αυξημένες κοινωνικές ανάγκες αντιμετωπίζουν συχνά προκλήσεις που σχετίζονται με την έλλειψη πόρων

και την έλλειψη συναισθηματικής υποστήριξης. Οι συνθήκες αυτές εντείνουν την αίσθηση απομόνωσης και άγνοιας από την πλευρά των εκπαιδευτικών για το πώς να χειριστούν το άγχος τους (Fontana, 1989). Ενδεχομένως, να επηρεάζει και η έλλειψη επαγγελματικής ανάπτυξης, κάτι που οδηγεί σε ανασφάλεια και αίσθημα αναποτελεσματικότητας στον ρόλο τους (Gu & Day, 2013).

Η συναισθηματική εξάντληση, ένας από τους κύριους δείκτες της επαγγελματικής εξουθένωσης, συνδέεται με την αίσθηση του να είναι κάποιος “εκτός από τη ζωή”, που ενδέχεται να επηρεάζει όχι μόνο τους δασκάλους, αλλά και τους μαθητές τους. Αυτό, σύμφωνα με την έρευνα του Chang (2009), ενδέχεται να οδηγήσει σε αδυναμία να συνδεθούν με τους μαθητές τους, προκαλώντας περαιτέρω αποξένωση και αίσθηση ανικανότητας. Οι ίδιοι οι δάσκαλοι, αντιλαμβανόμενοι την αποτυχία να βοηθήσουν τους μαθητές τους, συχνά αντιμετωπίζουν συναισθηματική δυσφορία και απογοήτευση.

Επιπλέον, η έλλειψη ενσωμάτωσης σε μια υποστηρικτική σχολική κοινότητα μπορεί να έχει αρνητική επίδραση στη συναισθηματική ευημερία των δασκάλων. Η συνεργασία με συναδέλφους και η υποστήριξη από τη σχολική διοίκηση είναι παράγοντες-κλειδιά για την αποτροπή της επαγγελματικής εξουθένωσης Shackleton et al. (2019). Σε πολλά σχολεία, οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε απομόνωση, χωρίς την ευκαιρία να μοιραστούν τις ανησυχίες τους ή να λάβουν ανατροφοδότηση, γεγονός που οδηγεί σε αίσθημα μοναξιάς.

Επιπτώσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στους Εκπαιδευτικούς

Η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να έχει σοβαρές συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Οι συνέπειες αυτής της κατάστασης επηρεάζουν την ευημερία του ατόμου και την ποιότητα της διδασκαλίας που παρέχει, ενώ ενδέχεται να έχουν και αρνητικό αντίκτυπο στους μαθητές, το σχολικό κλίμα και την κοινωνία γενικότερα (Maslach, 2003). Ο Maslach και οι συνεργάτες του (2016) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση συχνά αισθάνονται απογοητευμένοι και εξαντλημένοι, γεγονός που επηρεάζει την επαγγελματική τους απόδοση και τη σχέση τους με τους μαθητές τους.

Προσωπικές Επιπτώσεις

Μια από τις κύριες επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η συναισθηματική εξάντληση. Οι δάσκαλοι που υποφέρουν από εξουθένωση συχνά παρουσιάζουν αυξημένο άγχος, κατάθλιψη και αίσθημα μοναξιάς (Freudenberger, 1974). Σύμφωνα με τον Maslach και τον Leiter (2017), οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν λιγότερη συναισθηματική ενέργεια για να αντεπεξέλθουν στις καθημερινές απαιτήσεις της διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να βιώνουν συνεχείς συναισθηματικές διακυμάνσεις και ψυχική κόπωση. Επιπλέον, αυτή η συναισθηματική εξάντληση μπορεί να οδηγήσει σε σωματικά προβλήματα, όπως αυξημένα επίπεδα πίεσης και καρδιολογικά προβλήματα (Schaufeli & Bakker, 2004).

Επαγγελματικές Επιπτώσεις

Οι επαγγελματικές συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι επίσης εκτεταμένες. Εκπαιδευτικοί που έχουν υποστεί επαγγελματική εξουθένωση συχνά εμφανίζουν μείωση της επαγγελματικής τους ικανοποίησης και αφοσίωσης. Η αίσθηση αναποτελεσματικότητας μπορεί να τους κάνει να αποφεύγουν τη συνεργασία με άλλους συναδέλφους ή να μην επιθυμούν να αναλάβουν νέες προκλήσεις ή πρωτοβουλίες στο σχολείο (Kyriacou, 2001). Έχουν επίσης λιγότερη διάθεση να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα ή να αναπτύξουν νέες μεθόδους διδασκαλίας (Hakanen et al., 2006).

Ο Kahn (1990) υπογραμμίζει ότι οι δάσκαλοι που βιώνουν εξουθένωση τείνουν να μειώνουν τη συναισθηματική τους επένδυση στην εργασία και να επενδύουν λιγότερη ενέργεια στους μαθητές, πράγμα που ενδέχεται να επηρεάσει αρνητικά τη μαθησιακή τους διαδικασία.

Επιπτώσεις στους Μαθητές και το Σχολικό Περιβάλλον

Οι αρνητικές συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών δεν περιορίζονται μόνο στον ίδιο τον δάσκαλο, αλλά επηρεάζουν και το σχολικό περιβάλλον. Οι μαθητές, όταν αντιλαμβάνονται τη συναισθηματική και επαγγελματική απομάκρυνση των δασκάλων τους, ενδέχεται να επηρεαστούν από την έλλειψη ενδιαφέροντος και τη μειωμένη ποιότητα της διδασκαλίας (Brouwers & Tomic, 2000). Οι δάσκαλοι που υποφέρουν από εξουθένωση συχνά καταφεύγουν σε τυποποιημένες μεθόδους διδασκαλίας και είναι λιγότερο διατεθειμένοι να δημιουργήσουν θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους, γεγονός που περιορίζει την εμπλοκή και την ανατροφοδότηση.

Η έλλειψη υποστήριξης και ενθάρρυνσης από τη σχολική διοίκηση ενδέχεται να ενισχύσει την αίσθηση απογοήτευσης των δασκάλων και να αυξήσει τα ποσοστά αποχώρησης από το επαγγελματικό τους περιβάλλον (Ingersoll, 2001). Επίσης, η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να οδηγήσει σε μια αρνητική εργασιακή κουλτούρα, όπου οι δάσκαλοι απομονώνονται και δυσκολεύονται να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους (Leiter & Maslach, 2005).

Στρατηγικές Πρόληψης και Παρέμβασης για την Επαγγελματική Εξουθένωση

Η πρόληψη και η παρέμβαση για την επαγγελματική εξουθένωση είναι θεμελιώδη ζητήματα για την ευημερία των εκπαιδευτικών και την αποδοτικότητα των σχολικών συστημάτων. Διάφοροι ερευνητές και οργανισμοί έχουν αναπτύξει στρατηγικές που στοχεύουν στη μείωση των αιτίων και των επιπτώσεων της εξουθένωσης, προσφέροντας τρόπους ενίσχυσης της υποστήριξης και της ευημερίας των δασκάλων (Maslach & Leiter, 2017).

Ενίσχυση της Συναισθηματικής Υποστήριξης

Η ενίσχυση της συναισθηματικής υποστήριξης είναι μια από τις βασικές στρατηγικές για την πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σύμφωνα με την έρευνα του Schaufeli και Bakker (2004), η υποστήριξη από συναδέλφους και διευθυντές μπορεί να μειώσει σημαντικά τα επίπεδα άγχους και εξάντλησης των δασκάλων. Δημιουργώντας ένα θετικό και υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον, οι δάσκαλοι αισθάνονται λιγότερο απομονωμένοι και πιο ικανοί να διαχειριστούν τις προκλήσεις της καθημερινής διδασκαλίας (Bakker & Demerouti, 2007).

Διαχείριση Άγχους και Εκπαιδευτικά Προγράμματα

Η διαχείριση άγχους αποτελεί κεντρικό στοιχείο για την αποτροπή της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ο Kyriacou (2001) επισημαίνει ότι η εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης άγχους μέσω ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων μπορεί να ενισχύσει την ψυχική ανθεκτικότητα των δασκάλων. Τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν ασκήσεις για την ανάπτυξη δεξιοτήτων χαλάρωσης και αυτοεκτίμησης, ενώ οι δάσκαλοι εκπαιδεύονται στο να αναγνωρίζουν τα πρώτα σημάδια επαγγελματικής εξουθένωσης και να ζητούν υποστήριξη προτού τα προβλήματα γίνουν ανυπέρβλητα (Maslach, 2003· Schaufeli, 2007).

Ανάπτυξη Επαγγελματικών Δεξιοτήτων

Η ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων είναι μια ακόμη στρατηγική που μπορεί να μειώσει την επαγγελματική εξουθένωση. Στηρίζοντας τους δασκάλους στην ανάπτυξη νέων μεθόδων διδασκαλίας, η σχολική διοίκηση μπορεί να ενισχύσει την αίσθηση αυτοεκπλήρωσης και να μειώσει την αίσθηση ανεπάρκειας που συχνά συνοδεύει την εξουθένωση (Hakanen et al., 2006). Σύμφωνα με την έρευνα του Gu & Day (2013), η εκπαίδευση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων ενισχύουν την επαγγελματική αφοσίωση των δασκάλων και τους βοηθούν να προσαρμοστούν καλύτερα στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης.

Ενίσχυση του Επαγγελματικού Ρόλου και Ανταμοιβές

Η αναγνώριση και η επιβράβευση των δασκάλων για την καθημερινή τους προσπάθεια αποτελούν θεμελιώδη εργαλεία για την πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η έλλειψη αναγνώρισης μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματική απογοήτευση και να μειώσει το αίσθημα ικανοποίησης από τη δουλειά (Brouwers & Tomic, 2000). Σύμφωνα με τον Ingersoll (2001), η παροχή επαγγελματικών ευκαιριών και ανταμοιβών μπορεί να βελτιώσει την εμπιστοσύνη των δασκάλων στις ικανότητές τους και να μειώσει την επαγγελματική εξουθένωση.

Συμπεράσματα και Στρατηγικές Παρέμβασης

Η εφαρμογή στρατηγικών πρόληψης και παρέμβασης είναι κρίσιμη για την αποφυγή της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ενίσχυση της συναισθηματικής υποστήριξης, διαχείριση άγχους, ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων και αναγνώριση των επιτευγμάτων των δασκάλων είναι μερικές από τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές. Σύμφωνα με τον Leiter & Maslach (2005), η συνδυασμένη εφαρμογή αυτών των στρατηγικών μπορεί να μειώσει την επαγγελματική εξουθένωση και να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Επίδραση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στην Εκπαιδευτική Ποιότητα και Συστημική Διαχείριση

Η επαγγελματική εξουθένωση των δασκάλων δεν επηρεάζει μόνο την προσωπική τους ευημερία, αλλά έχει και σημαντικές συνέπειες στην ποιότητα της διδασκαλίας και τη λειτουργία του σχολείου ως σύνολο. Οι δάσκαλοι που βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση έχουν μειωμένη διάθεση να αφοσιωθούν στη δουλειά τους και να επιδείξουν την απαιτούμενη επαγγελματική συμπεριφορά, κάτι που επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία και τη σχολική κοινότητα γενικότερα (Leiter & Maslach, 2005).

Ανασφάλεια και Μείωση Αποτελεσματικότητας

Η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματική και φυσική εξάντληση των δασκάλων, προκαλώντας ανασφάλεια και μείωση της αποδοτικότητας στη διδασκαλία. Σύμφωνα με τον Maslach και τον Leiter (2017), οι δάσκαλοι που αντιμετωπίζουν συναισθηματική εξάντληση και απογοήτευση είναι πιο πιθανό να έχουν αίσθημα αδυναμίας ή αποτυχίας στον επαγγελματικό τους ρόλο. Αυτή η ανασφάλεια επηρεάζει αρνητικά την επικοινωνία τους με τους μαθητές, μειώνοντας τη συναισθηματική σύνδεση και τη θετική αλληλεπίδραση στην τάξη.

Διαταραχή Σχέσεων και Σχολική Κουλτούρα

Η επαγγελματική εξουθένωση έχει επίσης αρνητικές συνέπειες για τις σχέσεις μεταξύ των δασκάλων και των συναδέλφων τους, αλλά και για τη σχολική κουλτούρα. Ο Kyriacou (2001) τονίζει ότι οι δάσκαλοι που αντιμετωπίζουν εξουθένωση έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να απομονωθούν και να μειώσουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με άλλους. Αυτή η απομόνωση οδηγεί σε αρνητική ατμόσφαιρα στα σχολεία, όπου οι δάσκαλοι αισθάνονται λιγότερο υποστηριγμένοι και απογοητευμένοι από την εργασιακή τους ζωή. Στη συνέχεια, αυτό έχει αντίκτυπο στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς οι μαθητές συχνά αντιλαμβάνονται την ψυχική κατάσταση του δασκάλου και μπορεί να χάσουν το ενδιαφέρον για το μάθημα ή να δείξουν συμπεριφορές αντίστασης (Bakker & Demerouti, 2007).

Στρατηγικές για την Ενίσχυση της Εκπαιδευτικής Ποιότητας

Η εφαρμογή στρατηγικών πρόληψης και παρέμβασης για την επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να βελτιώσει την εκπαιδευτική ποιότητα και τη σχολική διαχείριση. Σύμφωνα με την έρευνα του Schaufeli (2007), η θετική υποστήριξη από τη σχολική διοίκηση και οι στρατηγικές επαγγελματικής ανάπτυξης μπορούν να βελτιώσουν την επαγγελματική αυτοεκτίμηση των δασκάλων και να ενισχύσουν την ικανότητά τους να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις της δουλειάς τους. Επίσης, η εφαρμογή προγραμμάτων ευημερίας για τους δασκάλους έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει την αίσθηση ικανοποίησης και τη δέσμευση στην επαγγελματική τους πορεία (Brouwers & Tomic, 2000).

Σχολική Διαχείριση και Υποστήριξη για Πρόληψη της Εξουθένωσης

Η σχολική διαχείριση έχει κρίσιμο ρόλο στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η υιοθέτηση στρατηγικών που ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη, παρέχουν επαρκή πόρους και υποστήριξη, καθώς και την προώθηση ενός θετικού εργασιακού κλίματος είναι καίριας σημασίας. Σύμφωνα με τον Ingersoll (2001), η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των δασκάλων και της διοίκησης, καθώς και η παροχή ευκαιριών για επαγγελματική εξέλιξη, μπορούν να μειώσουν την επαγγελματική εξουθένωση και να ενισχύσουν την εκπαιδευτική ποιότητα. Η διατήρηση ενός υποστηρικτικού και συνεργατικού περιβάλλοντος για τους δασκάλους μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη θετικής σχολικής κουλτούρας και στην ενίσχυση της απόδοσης των μαθητών.

Συμπεράσματα

Η επαγγελματική εξουθένωση έχει σοβαρές συνέπειες στην εκπαιδευτική ποιότητα και στη λειτουργία του σχολείου. Οι στρατηγικές πρόληψης και παρέμβασης, όπως η συναισθηματική υποστήριξη, η επαγγελματική ανάπτυξη, η βελτίωση της επικοινωνίας και η ενίσχυση της σχολικής διοίκησης, είναι κρίσιμες για την αποφυγή της εξουθένωσης και τη διατήρηση ενός υγιούς και αποδοτικού εργασιακού περιβάλλοντος. Η εφαρμογή αυτών των στρατηγικών μπορεί να βελτιώσει τη γενικότερη εκπαιδευτική ποιότητα, να ενισχύσει τις σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών και να συμβάλλει στη συνολική ευημερία των δασκάλων (Leiter & Maslach, 2005).

Βιβλιογραφία

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). *A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management*. Teaching and Teacher Education, 16(2), 239–253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)

- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Fontana, D. (1989). *Managing Stress* (Problems in Practice). British Psychological Society / Routledge.
- Freudenberger, H. J. (1974). *Staff Burn-Out*. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Golembiewski, R. T., & Munzenrider, R. F. (1988). *Phases of burnout: Developments in concepts and applications*. <https://doi.org/10.5860/choice.26-5926>
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22–44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- Hakanen, J. J., & Schaufeli, W. B. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders*, 141(2–3), 415–424. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.02.043>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35.
- Malach-Pines, A. (2005). The Burnout Measure, Short Version. *International Journal of Stress Management*, 12(1), 78–88. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.12.1.78>
- Maslach, C. (2003). *Burnout: The cost of caring*. Cambridge, MA: Malor Books.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2017). Understanding burnout: New models. In C. L. Cooper & J. C. Quick (Eds.), *The handbook of stress and health: A guide to research and practice* (pp. 36–56). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118993811.ch3>
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2005). *Banishing burnout: Six strategies for improving your relationship with work*. Jossey-Bass.

- Shackleton, N., Bonell, C., Jamal, F., Allen, E., Mathiot, A., Elbourne, D., & Viner, R. M. (2019). Teacher burnout and contextual and compositional elements of school environment. *Journal of School Health*, 89(12), 977–993.
- Schaufeli, W. B. (2007). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. CRC Press.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Verhoeven, L. C. (2005). Workaholism in the Netherlands: Measurement and implications for job strain and work–nonwork conflict. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 37–60. DOI: 10.1111/j.1464-0597.2005.00195.

Ο ρόλος του Διευθυντή Σχολείου στην διαχείριση συγκρούσεων

Κεσούλη Αναστασία, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 01 Διοικ. Οικονομ. Μ.Σc.

Κεσούλη Λεμονιά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11 Μ.Σc.

Περίληψη

Η σύγχρονη άποψη είναι ότι οι συγκρούσεις αποτελούν μια ευκαιρία για ανάπτυξη και πηγή ανατροφοδότησης, που θα κατευθύνουν το σχολείο σε νέα πιο αποτελεσματική πορεία. Και πάλι όμως, οι συγκρούσεις μπορεί να φέρουν αναστάτωση, να παρεμποδίσουν το πρόγραμμα του και να επιφέρουν μείωση στην αποτελεσματικότητά του. Έτσι, κρίνεται απαραίτητη η καλλιέργεια μιας εποικοδομητικής στρατηγικής διαχείρισης των συγκρούσεων, με κεντρικό πρόσωπο τον Διευθυντή του σχολείου, ώστε να πραγματοποιηθεί η ενίσχυση του σχολείου στην οργάνωσή, λειτουργία και αποτελεσματικότητά του. Το παρόν άρθρο πραγματεύεται την διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολικό πλαίσιο μέσα από μια σύντομη προσέγγιση της σύγκρουσης στο χώρο του σχολείου, ενώ επιπλέον γίνεται αναφορά στους παράγοντες που τις προκαλούν και στις επικρατέστερες προσεγγίσεις για τη διαχείρισή τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο καταδεικνύεται ο κομβικός ρόλος του διευθυντή στην διαχείριση των συγκρούσεων, μια εξαιρετικά απαιτητική, πολύπλοκη αλλά και απαραίτητη διαδικασία, η οποία ολοκληρώνει το έργο του.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικές συγκρούσεις, διαχείριση συγκρούσεων, διευθυντές σχολείων

The Role of the School Principal in Conflict Management

Kesouli Anastasia, Civil Servant of Secondary Education, M.Sc.

Kesouli LEMONIA, Secondary School Teacher, M.Sc.

Abstract

The modern approach is that conflict is an opportunity for growth and a source of feedback that will steer the school in a new, more effective direction. But again, conflicts can cause disruption, disrupt his schedule, and reduce his effectiveness. Thus, it is deemed necessary to cultivate a constructive conflict management strategy, with the principal of the school as a central figure, in order to strengthen the school in its organization, operation and effectiveness. This article deals with the management of conflicts in the school context through a brief approach to the conflict in the school area, while in addition, reference is made to the factors that cause them and the prevailing approaches to their management. Within this context, the key role of the manager in conflict management is demonstrated, an extremely demanding, complex but also necessary process, which completes his work.

Key-words: school conflicts, conflicts management, school principals

Εισαγωγή

Η σύγκρουση είναι μέρος της καθημερινής ζωής και αναπόφευκτο κομμάτι των ανθρώπινων σχέσεων. Συγκρούσεις εμφανίζονται και στο οργανωσιακό περιβάλλον, εφόσον αυτό στηρίζεται στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων διαφορετικών ηλικιών, προσωπικοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων (Tourish and Robson, 2003). Ως φυσικό κομμάτι της λειτουργίας του οργανισμού, σύμφωνα με σύγχρονες θεωρίες, η απουσία τους θεωρείται κακός οιωνός διότι μπορεί να σημαίνει αποποίηση ευθυνών, στασιμότητα και έλλειψη ενδιαφέροντος (Everard & Morris, 1999). Για το σχολικό περιβάλλον ιδιαίτερα, μπορούν να εκλαμβάνονται ως πολύτιμες για την εξέλιξη του οργανισμού, όταν διαχειρίζονται ορθά και μπορούν να αποτελέσουν πηγή ανατροφοδότησης για τα μέλη του οργανισμού και βελτίωσης των ληφθέντων αποφάσεων. Ωστόσο, για να συμβούν τα παραπάνω είναι αναγκαία η αποτελεσματική τους διαχείριση.

Η αναγνώριση των θετικών συνεπειών των συγκρούσεων μετατόπισε το ενδιαφέρον των διευθυντών από την εξάλειψη ή την πρόληψη στη διαχείριση των συγκρούσεων (Dalin & Roiff, 1993). Δεδομένου ότι ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία και αποτελεσματικότητα του σχολείου, κρίνεται αναγκαία η κατάλληλη προετοιμασία του σε επίπεδο διαχείρισης των συγκρούσεων. Όταν τύχει σωστού χειρισμού, η σύγκρουση, μπορεί να αποτελέσει μια ευκαιρία για επίτευξη συμφωνίας (Omisore & Abiodun, 2014). Δίνει την ευκαιρία στους εμπλεκόμενους να μάθουν κάτι για τον εαυτό τους και τους άλλους, να αμφισβητήσουν απαρχαιωμένους τρόπους σκέψης και να καλλιεργήσουν νέους τρόπους συσχετισμού και συνεργασίας (Φασουλή, 2006). Είναι επίσης ευκαιρία για προσωπική ανάπτυξη, αφού η διαδικασία μέσα από την οποία επιτυγχάνεται συμφωνία βοηθά το καθένα από τα εμπλεκόμενα μέρη να αναπτύξει δεξιότητες και τρόπο σκέψης, ο οποίος επιζητά την ειρηνική επίλυση των διαφορών με τρόπο που να διασφαλίζει στο μέγιστο δυνατό βαθμό τα δικαιώματα όλων.

Η Σύγκρουση στο Σχολείο

Η σύγκρουση είναι ένα σύνθετο φαινόμενο και μπορεί να είναι διαπροσωπική (interpersonal) ή επικεντρωμένη στο έργο (task focused), καταστροφική ή παραγωγική και μπορεί κάποιος να τη διαχειρισθεί, να την αγνοήσει ή απλώς να την ανεχθεί (Rahim, 2001). Η σύγκρουση είναι μια δυναμική διαδικασία, η οποία διέρχεται από στάδια, κατά τα οποία είτε κορυφώνεται και προκαλείται συναισθηματική έκρηξη με εκδηλώσεις θυμού των δύο αντιπάλων πλευρών, είτε επιλύεται με ώριμο τρόπο προς κοινή ικανοποίηση πριν η συναισθηματική φόρτιση λάβει μεγάλες διαστάσεις και επηρεάσει την κρίση και την ικανότητα της σωστής αντιμετώπισης του προβλήματος (James & Callister, 1995).

Στη βιβλιογραφία όλου/ες οι ερευνητές/ριες συμφωνούν ότι για να υφίσταται η σύγκρουση είναι απαραίτητη η ύπαρξη διαφορετικών, ασυμβίβαστων μεταξύ τους από-

ψεων, διαφοροποιημένων αναγκών, οι οποίες εκδηλώνονται από ανταγωνιστικά αλληλεπιδρώντα άτομα ή ομάδες και προκαλούν διαμάχες-αντιπαραθέσεις. Αυτές οι διαμάχες-αντιπαραθέσεις επηρεάζουν το περιβάλλον και τη δομή των σχέσεων των μελών ενός οργανισμού (Rahim, 2002).

Η σχολική μονάδα αποτελείται από μεγάλες ομάδες ατόμων που διαφέρουν ως προς την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση, το φύλο, την ηλικία, τα ενδιαφέροντα, τους στόχους, τις αντιλήψεις και τις αξίες, γεγονός που κάνει τις συγκρούσεις αναπόφευκτες (Tourish and Robson, 2003). Είναι μια αυτορυθμιζόμενη κοινότητα διαφορετικών ομάδων, συμφερόντων και αξιών, όπου το περιβάλλον είναι περίπλοκο και έτσι οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες. Συγκρούσεις μπορεί να προκληθούν ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς, σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, μεταξύ εκπαιδευτικών, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διευθυντή αλλά και μεταξύ των μαθητών/τριών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Οι συγκρούσεις, αυτές μπορούν να συμβούν στην πιο απομακρυσμένη γωνία της αυλής, την τάξη, το γραφείο των δασκάλων, το γραφείο του/της διευθυντή/τριας κλπ. και σύμφωνα με θεωρητικούς της εξελικτικής ψυχολογίας (Shantz & Hartup, 1992), η εμπλοκή των μαθητών/ριών σε σύγκρουση αποτελεί διαδικασία ανάπτυξης και μάθησης.

Οι συγκρούσεις στο σχολείο προέρχονται κυρίως από διαπροσωπικούς και οργανωτικούς λόγους. Η μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης παρατηρείται σε αστικά κέντρα σε σύγκριση με άλλες περιοχές (Μπουραντάς, 2002). Δυστυχώς, πολλές φορές, η σύγκρουση ανάμεσα σε μαθητές/τριες, εκδηλώνεται με βίαιη συμπεριφορά όπως καβγάδες, ύβρεις, κοροϊδευτικά σχόλια, βιαιοπραγίες, απειλές, ταπείνωση συμμαθητών, δυσφήμιση συμμαθητών, περιθωριοποίηση και βανδαλισμούς (Μαυροσκούφης, 2007). Ως εκ τούτου, η διαχείριση και η επίλυση της σύγκρουσης ανάγεται σε επιτακτική ανάγκη, τόσο για την ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και για την αποτροπή σωματικής βλάβης των μαθητών/ριών.

Διαχείριση Συγκρούσεων

Η διαχείριση των συγκρούσεων είναι μιας βαρύνουσας σημασίας διαδικασία και ο βαθμός αποτελεσματικότητας του τρόπου διαχείρισης, καθορίζει τον τύπο των επιπτώσεων τους στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου. Η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων σε έναν οργανισμό είναι ιδιαίτερα σημαντική και επηρεάζει την αποτελεσματικότητά του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων αποτελούν τόσο οι διαχειριστές της τόσο και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται από αυτούς.

Οι πέντε επικρατέστεροι τρόποι με τους οποίους οι διευθυντές των οργανισμών αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις είναι: η αποφυγή, η χρήση εξουσίας /αναγκαστική, η εξομάλυνση ή παραχώρηση, ο συμβιβασμός, και η συνεργασία/ενσωμάτωση (Χυτήρης, 2001, Behfaretal, 2008, Robbins&Judge, 2011, Greenberg&Baron, 2013).

Προσέγγιση αποφυγής : Αυτή η προσέγγιση προάγει την αναβολή μιας κατάστασης και αποφεύγει οποιαδήποτε συζήτηση του προβλήματος με τα μέρη που εμπλέκονται (Tourish and Robson, 2003). Η διοίκηση αγνοεί ηθελημένα τη σύγκρουση και δεν ασχολείται με τις αιτίες που την προκάλεσαν, ή εάν δεν μπορεί να την αγνοήσει, δεν θέλει να αντιμετωπίσει τις βαθύτερες αιτίες του προβλήματος και επιβάλλει μερικό διαχωρισμό των διαφωνούντων περιορίζοντας την επαφή ανάμεσά τους.

Η χρήση εξουσίας / αναγκαστική : Η απλούστερη μέθοδος επίλυσης μιας σύγκρουσης είναι η μέθοδος επιβολής της εξουσίας ή κυριαρχίας, όπου ο ισχυρός επιβάλλει την άποψή του αναφορικά με τον τρόπο επίλυσης της σύγκρουσης. Αυτή η προσέγγιση έχει δυαδικό αποτέλεσμα "win-lose" καθώς όταν εφαρμόζεται δημιουργεί διφορούμενες απόψεις στα ενδιαφερόμενα μέρη (Rahim και Bonoma, 1979). Σε περίπτωση που ο χρόνος λήψης αποφάσεων είναι πολύ περιορισμένος χρησιμοποιείται η χρήση της εξουσίας ως ταχύτερη και ευκολότερη τεχνική διευθέτησης της σύγκρουσης (Σαϊτής, 2002).

Εξομάλυνση / παραχώρηση : Στόχος είναι η διατήρηση μιας ειρηνικής συνύπαρξης. Αυτό που επικρατεί είναι η υποχωρητικότητα, η υποταγή και η συμμόρφωση προκειμένου να επέλθει η εργασιακή ειρήνη. Πολύ συχνά η σύγκρουση επανέρχεται στο προσκήνιο και μάλιστα υπάρχει πιθανότητα να εκδηλωθεί με μεγαλύτερη ένταση σε κάποια άλλη χρονική στιγμή (Greenberg & Baron, 2013). Η μέθοδος είναι αποτελεσματική μόνο για βραχυχρόνια αντιμετώπιση της σύγκρουσης

Συμβατική προσέγγιση : Με αυτήν την προσέγγιση οι αντίπαλοι διατηρούν τις διαφορές τους ενώ υποχρεούνται να βρουν μια λύση που να είναι εξίσου αποδεκτή και για τα δύο μέρη. Έχει σαν στόχο να ικανοποιήσει ένα μέρος τουλάχιστον των θέσεων κάθε πλευράς (Dalín & Rolff, 1993), Αυτή η τεχνική δίνει μερική ικανοποίηση σε κάθε πλευρά και κανείς δε θεωρείται ολοκληρωτικά νικητής ή ηττημένος.

Συνεργασία / Προσέγγιση ενσωμάτωσης : Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση οι αντίπαλοι με μια ευνοϊκή στάση αναπτύσσουν την επικοινωνία που είναι απαραίτητη για να ξεπεραστεί οποιαδήποτε παρεξήγηση και να βρεθεί η καλύτερη δυνατή λύση (Robbins&Judge, 2011). Επιπλέον, η προσέγγιση πρέπει να περιλαμβάνει αντιπαράθεση και ανοικτή συζήτηση στο πρόβλημα αν είναι να επιτύχουμε να δημιουργήσουμε καινοτόμες λύσεις και να προωθήσουμε τη δικαιοσύνη με δύο βασικά στοιχεία για την αποτελεσματική ομαδική εργασία (ChenandTjosvold, 2002, Rahim, 2001, Tjosvold, 2008). Τα οφέλη της μεθόδου της συνεργασίας υπερτερούν απέναντι στις συναισθηματικές εκρήξεις που εκδηλώνονται. Η εφαρμογή αυτής της μεθόδου απαιτεί την προσοχή και την προσπάθεια της διοίκησης. Με τη συγκεκριμένη στρατηγική, αν και είναι χρονοβόρα, προάγεται η δημιουργικότητα, απομακρύνονται τα εμπόδια και αυξάνεται η απόδοση του οργανισμού.

Ο Κομβικός Ρόλος του Διευθυντή του Σχολείου

Ο διευθυντής έχει πρωταρχικό καθήκον να δημιουργήσει και να διατηρήσει ένα σχολικό κλίμα τέτοιο μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους (Σαΐτης, 2008). Ο διευθυντής και το πλέγμα των επικοινωνιακών σχέσεων που δημιουργείται στο σχολείο με κεντρικό παράγοντα τον ίδιο, καθορίζουν το θετικό σχολικό κλίμα, παράγοντα πολύ σημαντικό στην πρόληψη και την επίλυση των συγκρούσεων που μπορεί να παρουσιαστούν. Η ανάπτυξη κλίματος καλής συνεργασίας, επικοινωνίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης στη σχολική μονάδα, τα οποία διαμορφώνονται κυρίως από τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας, αποτελούν καθοριστικό παράγοντα (Μπουραντάς, 2005). Η εξέλιξη των συγκρούσεων και οι συνέπειες που αυτές θα επιφέρουν στον οργανισμό, εξαρτώνται από τις γνώσεις και τις δεξιότητες των ατόμων που τις διαχειρίζονται (Omisoré & Abiodun, 2014). Ο ρόλος του διευθυντή είναι ο σημαντικότερος στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων και η ικανότητα του αυτή αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διοικητική του επιτυχία (Everard & Morris, 1999). Για να επιτελέσει βέβαια σωστά το έργο του πρέπει να έχει τις απαραίτητες διοικητικές γνώσεις, ώστε να διαχειρίζεται σωστά τον ανθρώπινο παράγοντα και να μην θεωρεί τη σύγκρουση ένα αρνητικό φαινόμενο αλλά μια ευκαιρία που μπορεί να προκαλέσει θετικές αλλαγές τόσο στα εμπλεκόμενα μέρη όσο και στον ίδιο το σχολικό οργανισμό. Επίσης, πρέπει να διαθέτει ορισμένες δεξιότητες όπως αποτελεσματική επικοινωνία, συναισθηματική νοημοσύνη, ευελιξία, αντικειμενικότητα, γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους κ.ά. (Σαΐτης, 2014). Ορισμένα από αυτά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τις ειδικές δεξιότητες, μπορεί να τα διαθέτει ένας διευθυντής, αλλά επιπλέον διδάσκονται και καλλιεργούνται. Αναφέρονται τα παρακάτω :

Διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες: Θα πρέπει να γνωρίζει τις τεχνικές διευθέτησης των συγκρούσεων αλλά και να είναι διορατικός, ώστε να είναι σε θέση να επιλέξει την καταλληλότερη τεχνική ανάλογα με την περίπτωση (Mullins, 2007). Η επαγγελματική εξέλιξη έχει βαρύνουσα σημασία για τον κάθε εκπαιδευτικό και συμβάλλει στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης από μια στάσιμη κατάσταση σε ένα καλύτερο μέλλον. Ιδιαίτερα ο διευθυντής πρέπει να δίνει μέγιστη σημασία στην επιμόρφωση τόσο την προσωπική όσο και των υφισταμένων του, να μεταδίδει τον ενθουσιασμό του στους άλλους και να τους παρακινεί στην συνεχή εξέλιξη και στην επίτευξη κάθε στόχου (Scott Ladd & Chan, 2004). Αν και η κατάρτιση των διευθυντών σε θέματα χειρισμού συγκρουσιακών καταστάσεων θεωρείται πρωτίστης σημασίας, οι έρευνες στη χώρα μας (Φασουλής, 2006) δείχνουν ότι οι σημερινοί διευθυντές δεν έχουν επιμορφωθεί επαρκώς σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης.

Επικοινωνιακές δεξιότητες: Η αποτελεσματική επικοινωνία είναι ένα ισχυρό προτέρημα ενός διοικητικού στελέχους, όχι μόνο για τη δημιουργία και διατήρηση θετικού σχολικού κλίματος και καλών διαπροσωπικών σχέσεων που συμβάλλουν στην πρόληψη των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα αλλά και για τη δημιουργική επίλυση των διαφορών, όταν αυτές προκύπτουν (Robbins & Judge, 2011). Τα προβλήματα επι-

κοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας όχι μόνο οδηγούν σε παρανοήσεις, διαφωνίες και συγκρούσεις μεταξύ τους αλλά δυσκολεύουν και τη διαδικασία επίλυσης των συγκρούσεων (Καμπουρίδης, 2002). Ο πολιτικά ορθός χειρισμός της διαφορετικότητας, ο οποίος περιλαμβάνει το σεβασμό και την αποδοχή απέναντι σε άτομα με φυλετικές, κοινωνικές, μορφωτικές ή πολιτισμικές διαφορές αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Για τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του διευθυντή και των εκπαιδευτικών απαιτείται καλλιέργεια της ενεργητικής ακρόασης, προσαρμογή στις διαφορές προσωπικότητας και κουλτούρας, οριοθέτηση των προδιαγραφών του μηνύματος και καθορισμός των συνθηκών λήψης και μετάδοσής του (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012 α, Σαΐτης, 2014).

Συναισθηματική νοημοσύνη: Η συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να κατανοεί τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων και να τα διαχειρίζεται σωστά και αποτελεσματικά (Μπουραντάς, 2016), είναι μια σημαντική δεξιότητα που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής σχολικής μονάδας, αφού του δίνει τη δυνατότητα όχι μόνο να διαχειρίζεται συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις, αλλά και να προλαμβάνει προβλήματα πριν εξελιχθούν σε συγκρούσεις (Goleman, 2000). Μέσω της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, που είναι καλό να τον χαρακτηρίζει, ο διευθυντής θα μπορέσει να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες ειλικρίνειας προωθώντας το διάλογο ενώ επιφορτίζεται να διατηρεί χαμηλό το επίπεδο των εντάσεων. Η πιθανή κριτική που δύναται να ασκηθεί όταν βασίζεται στην ενσυναίσθηση (σημαντικό χαρακτηριστικό της συναισθηματικής νοημοσύνης) γίνεται ευκολότερα αποδεκτή από όλους.

Η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να επιτευχθεί μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων τα οποία αποβλέπουν στη βελτίωση των ικανοτήτων της. Κάθε άτομο διαφέρει ως προς τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά ο εγκέφαλος είναι εύπλαστος και μαθαίνει ασταμάτητα (ευτυχώς). Τα άτομα αναπτύσσουν ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης κατά ένα ακολουθιακό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά αναπτύσσουν την ικανότητα της αυτογνωσίας, μέσω της οποίας μπορούν να αναγνωρίζουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους και στη συνέχεια αποκτούν την ικανότητα να κατανοούν τα συναισθήματα και τις σκέψεις των άλλων και να χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες προς όφελος των διαπροσωπικών τους σχέσεων (Dulewicz & Diggins, 2001; Diggins 2004). Σύμφωνα με έρευνες, τα ηγετικά στελέχη που παρακολούθησαν προγράμματα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης βελτίωσαν τις ικανότητές τους στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν στις σχέσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού (George, 2000).

Αξίζει να σημειωθεί ότι πέρα από προγράμματα που είναι εστιασμένα στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης σε αρκετά από τα μεταπτυχιακά και διδακτορικά προγράμματα σπουδών που επιλέγονται από Διευθυντές περιλαμβάνονται μεταξύ των μαθημάτων και μαθήματα που επικεντρώνονται στις ανθρώπινες σχέσεις και

στην επι- κοινωνία οπότε και ένα ποσοστό αυτών καλλιεργεί μέσω των επιπρόσθετων μεταπτυχιακών σπουδών του και τη συναισθηματική νοημοσύνη του.

Με την κατάλληλη διαχείριση, από την πλευρά του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, η σύγκρουση μπορεί να αποδειχθεί υγιής για το σχολείο. Μπορεί να προσθέσει δημιουργικότητα και μέσα από την ποικιλία διαφορετικών απόψεων να οδηγήσει στη λήψη καθοριστικών αποφάσεων. Προκειμένου, λοιπόν, να γίνει αποτελεσματική διαχείριση της, ο Διευθυντής καλείται να παίζει πολλούς και διαφορετικούς ρόλους, όπως του επικοινωνιολόγου, του μεσολαβητή, του προστάτη των δικαιωμάτων των υφισταμένων του (Collins, 2003). Το έργο αυτό είναι μια εξαιρετικά δύσκολη, πολύπλοκη αλλά και απαραίτητη διαδικασία, ο οποίος με τις επικοινωνιακές, ηγετικές και διοικητικές του δεξιότητες, καθώς με την εμπειρία και τη συνεχή επιμόρφωση θα οδηγηθεί να επιτελέσει με επιτυχία το έργο του (Omisore & Abiodun, 2014). Άλλωστε, ειρήνη δεν είναι η απουσία σύγκρουσης, αλλά η παρουσία δημιουργικών εναλλακτικών λύσεων που ανταποκρίνονται στη σύγκρουση.

Συμπεράσματα

«Ειρήνη δεν είναι η απουσία της σύγκρουσης, αλλά η παρουσία δημιουργικών εναλλακτικών λύσεων που ανταποκρίνονται στη σύγκρουση». Dorothy Thomson

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Athanasoula-Reppa, A. (2008). Ekpaideytiki dioikisi kai organosiaki symperifora. Athina: Ellin.
- Androulakis, E. and Stamatis, P. (2009). Communication style of educators during the meeting of teachers council: A case study. EpistimonikoVima, pp.107-118.
- Collins, L. (2003). Building caring communities through conflict resolutions: The new challenge for principals. The Delta Kappa Gamma Bulletin
- Dalin, P. & Rolff, H. G. (1993), Changing the school culture. London: Cassel.
- Deutsch, M. (1969). Conflicts: Productive and Destructive. Journal of Social Issues, 25(1), pp.7-42.
- Everard K.B., Morris G., 1999. Effective Educational Management. Patras: Hellenic Open University
- Fasoulis, K.(2006). I dimiourgiki dialektiki oe meso antimetopisis kai diefthetisis tou synkrousiakou fainomenou sto scholiko perivallon. Praktika 3ou Panelliniou Synedriou tou Ellinikou Institoutou Efarnosmenis Paidagogikis kai Ekpaidefsis, Athina.

- Filippou, D., (2016), «Sygkrouseis metaxy ekpaideytikon kai Dieythynton deyterobathmias ekpaideysis kai o rolos tou Dieythynti sti diaxeirisi tous,». Diplomatiki ergasia , EAP. Patra
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligent. Human Relations.
- Goleman, D. (2000). I synaisthimatiki noimosyni sto xoro tis ergasias. (mtfr Megaloudi Foteini). Ekdoseis Ellinika Grammata, Athina.
- Greenberg, j. & Baron, r.a. (2013). «Organosiaki psychologia kai Symperifora». Athina: gutenber.
- James A.Wall Jr.& Callister, R. R. (1995). Conflict and Its Management. Journal of Management, 21, 515-558.
- Kabanoff, B. (1985). Potential influence structures as sources of interpersonal conflict in groups and organizations. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 36(1), pp.113
- Kampouridis, G. (2002). Organosi kai Dioikisi Sxolikon Monadon. Ekdoseis Kleidarithmos.
- Koula, B. (2011). Oi diaprosoyikes sxeseis dieythynton sxolikon monadon kai ekpaideytikon: symboli stin apotelesmatiki leitourgia tis sxolikis monadas. didaktoriki diatrivi Aristoteleio
- Mpourantas, D. (2002). Manatzment: Theoritiko ypobathro, sygxrones praktikes. Athina: G. Mpenou.
- Mpourantas, D.(2005), Igesia. O dromos tis diarkous epityxias. Athina: Kritiki.
- Mpourantas, D. (2016). Oi megaloi filosofoi kai to prosopiko manatzment. G' ekdosi. Ekdoseis Pataki, Athina
- Mayroskoufis, D. (2007). Stratigikes gia ti diaxeirisi sygkrousiakon katastaseon kai problimatikon symperiforon sti sxoliki taxi. Diathesimo ston diktyako topo: http://www.ekadeve.gr/old/gr/articles_edu.php (16/6/2023).
- Mullins, L. (2007). Management and Organisational Behaviour. 4th ed. London: Pitman.
- Omisore, B. & Abiodun, A., R. (2014). Organizational conflicts: Causes, effects and remedies. International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences, 3(6), 118-137. Ανακτήθηκε στις 14/06/2023 από:

https://www.researchgate.net/publication/273493998_Organizational_Conflicts_Causes_Effects_and_Remedies

- Rahim, A. and Bonoma, T. (1979). Managing Organizational Conflict: A Model for Diagnosis and Intervention. *Psychological Reports*, 44(3_suppl), pp.1323-1344.
- Rahim, M. (2001). *Managing Conflicts in Organizations*. 3rd ed. London and Westport: Quorum Books.
- Robbins P. Stephen, Judge A. Timothy, 2011 *Organosiaki Symperifora*, Kritiki
- Saitis, X., (2002), *O Dieythyntis sto sygxrono sxoleio*, Athina: Aytoekdosi
- Saitis, X. (2014). *Myisi ton ekpaideytikon sta mystika tis sxolikis igesias. Sygxrones taseis kai praktikes*. Aytoekdosi, Athina.
- Shantz, C. U., & Hartup, W. W. (Eds.). (1992). *Conflict in child and adolescent development*. Cambridge University Press.
- Tjosvold, D. (1998). Cooperative and Competitive Goal Approach to Conflict: Accomplishments and Challenges. *Applied Psychology*, 47(3), pp.285-313.
- Tjosvold, D. and Chen, G. (2002). Journal search results - Cite This For Me. *Asia Pacific Journal of Management*, 19(4), pp.557-572.
- Tourish, D. and Robson, P. (2003). Critical upward feedback in organisations: Processes, problems and implications for communication management. *Journal of Communication Management*, 8(2), pp.150-167.
- Tourish, T. and Hargie, O. (2004). Motivating critical upward communication: a key challenge for management decision making. Tourish D and Hargie O (eds) *Key Issues in Organizational Communication*., pp.188-204.
- Van De Vliert E (1998). Conflict and conflict management. Drenth PJD, Thierry H and de Wolff CJ (eds) *Handbook of Work and Organizational Psychology: Personnel Psychology*., pp.351-369
- Xytiris s. Leonidas, (2001) *Διοικισι Anthropon Poron*, Inderbooks

Οι ρόλοι του διευθυντή στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής ως μάνατζερ και ηγέτης

Τσιμπούκας Σωτήριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε 70, Μ. Ed.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο, υπό τον τίτλο: «Οι ρόλοι του διευθυντή στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής ως μάνατζερ και ηγέτης», φιλοδοξεί να διερευνήσει τους διαφορετικούς και συνάμα αλληλοσυμπληρούμενους ρόλους που καλείται να διαδραματίσει ο διευθυντής του σύγχρονου δημοτικού σχολείου. Ο διευθυντής κατέχει κεντρικό ρόλο στη διοίκηση, την εκπαιδευτική καθοδήγηση και τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Οι βασικές του αρμοδιότητες, μεταξύ άλλων, περιλαμβάνουν την εποπτεία και οργάνωση του διδακτικού προσωπικού, τη διαμόρφωση κουλτούρας στον χώρο του σχολείου και τη διαχείριση συγκρούσεων. Επιπλέον, ο διευθυντής αποτελεί τον συνεκτικό κρίκο με την κοινωνία και φροντίζει να αναδεικνύει το έργο της σχολικής του μονάδας. Συνεπώς, ο διευθυντής κατέχει, ουσιαστικά, και το ρόλο του μάνατζερ, αφού το σχολείο είναι ένας οργανισμός με πολλές και διαφορετικές απαιτήσεις διοίκησης. Πρωτίστως, όμως, όλοι οι παραπάνω ρόλοι, για να κριθούν επιτυχείς, απαιτούν την ύπαρξη των χαρακτηριστικών εκείνων ηγεσιών, που τελικά θα διακρίνουν έναν διευθυντή από τυπικό manager σε πραγματικό και χαρισματικό ηγέτη.

Λέξεις-Κλειδιά: Ρόλοι διευθυντή, σχολική μονάδα, μάνατζερ, ηγέτης

The Roles of the Principal in School Administration: The Principal as Manager and Leader

Tsimpoukas Sotirios, Teacher, M Ed.

Abstract

This article, titled “The roles of the Principal in School Administration: The Principal as Manager and Leader,” aims to explore the various and complementary roles that the principal of a modern primary school is called upon to fulfill. The principal holds a central position in administration, educational leadership, and the assurance of teaching quality. His or her main responsibilities include supervising and organizing the teaching staff, shaping a positive school culture, and managing conflicts effectively. In addition, the principal serves as a key link between the school and the wider community, ensuring that the schools’ work and achievements are recognized and promoted. Consequently, the principal also performs the role of a manager, since the school functions as an organization with diverse and demanding administrative requirements. However, the success of all these roles ultimately depends on the presence of genuine leadership qualities – those traits that distinguish a principal who simply manages from one who truly inspires as a capable and charismatic leader.

Key-words: Principal's roles, school administration, manager, leader

Εισαγωγή

Αποτελεί κοινή διαπίστωση πως το έργο, που συντελείται στον χώρο της εκπαίδευσης, είναι πολύμορφο και σύνθετο αφού απαιτείται να αντιμετωπιστούν προβλήματα και δυσκολίες που σχετίζονται τόσο με παιδαγωγικά ζητήματα όσο και με διοικητικά θέματα (Σαϊτής, 1992). Η ευθύνη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου βρίσκεται στο σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού, το συντονισμό όλων, όμως, οπότε και το μεγαλύτερο μερίδιο αυτής επωμίζεται ο διευθυντής του σχολείου (Σαϊτής, 1992). Εκείνος καλείται να διαθέτει γνώσεις και δεξιότητες διοίκησης της σχολικής μονάδας, διαχείρισης πόρων, διαμόρφωσης θετικού κλίματος στο σχολείο αλλά και να συνδέει με επιτυχία το σχολείο του με την ευρύτερη τοπική κοινωνία (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013). Στο παρόν άρθρο, θα επιχειρηθεί να παρουσιαστούν οι βασικότεροι ρόλοι που καλείται να διαδραματίσει ένας διευθυντής, ώστε να συμβάλει στην αποδοτική λειτουργία του σχολείου, στο οποίο ηγείται, ενώ παράλληλα γίνεται μια προσπάθεια να καταγραφούν τα βασικά χαρακτηριστικά του διευθυντή ως μάνατζερ και του διευθυντή ως ηγέτη μιας σχολικής μονάδας.

Ο διευθυντής ως επόπτης και οργανωτής

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό, ωστόσο, παρουσιάζει τάσεις διοικητικής αποκέντρωσης (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Αυτό συνεπάγεται τη δυνατότητα κάθε σχολικής μονάδας για άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων (Μαυρογιώργος, 1999). Την όλη οργάνωση του διδακτικού προσωπικού, τον συντονισμό τους και την εποπτεία τους επωμίζεται ο διευθυντής του σχολείου. Εκείνος είναι που θα δώσει κατευθύνσεις, θα καθοδηγήσει και θα υποκινήσει την ομάδα και τελικά θα θέσει στόχους και θα αναμένει αποτελέσματα, στα πλαίσια της άσκησης του εκπαιδευτικού έργου. Παράλληλα, στα πλαίσια του ρόλου του, οφείλει να λειτουργεί, να διοικεί δημοκρατικά, με βάση τις αρχές της συλλογικότητας και του καταμερισμού των ευθυνών (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Τέλος, ο διευθυντής, ως οργανωτής, απαιτείται να διαχειριστεί άρτια και με επιτυχία τους διαθέσιμους πόρους, προς όφελος της σχολικής μονάδας, όπερ σημαίνει πως πρέπει να ασχοληθεί με δραστηριότητες όπως η οργάνωση του γραφείου, της γραμματείας, του σχολικού αρχείου, ο έλεγχος και συντήρηση των σχολικών κτιρίων, η τήρηση των υπηρεσιακών βιβλίων και άλλες τέτοιες διεκπεραιώσεις διοικητικών θεμάτων (Σαϊτής, 2008β).

Ο διευθυντής ως διαμορφωτής της κουλτούρας

Με τον όρο «κουλτούρα» σκιαγραφείται το κλίμα του σχολικού οργανισμού, η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολείο και δημιουργεί ευχάριστα ή δυσάρεστα συναισθήματα, που μπορούν να επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την διάθεση των εκπαιδευτικών ως προς την εκτέλεση των καθηκόντων τους και ως προς την επίδοση

των μαθητών (Σαϊτής, 2008α). Γίνεται αντιληπτό πως ένας σχολικός οργανισμός που τον χαρακτηρίζει ένα ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα, πλεονεκτεί έναντι άλλων, ως προς την αποδοτικότητά του, αφού τα μέλη του καλούνται να εργαστούν μέσα σε συνθήκες αισιοδοξίας, έμπνευσης και εγρήγορσης. Στη διαμόρφωση του κλίματος, της κουλτούρας του σχολείου, ο διευθυντής αποτελεί την κινητήρια δύναμη, αφού είναι σε θέση να διαμορφώσει την ατμόσφαιρα που θεωρεί ως την πιο κατάλληλη (Ανθοπούλου, 1999). Όπως σημειώνει και ο Σαϊτής (2008α), η δημιουργία καλού κλίματος εργασίας στο σχολείο εξαρτάται κυρίως από την ικανότητα - δεξιότητα του διευθυντή να χειρίζεται αποτελεσματικά τον ανθρώπινο παράγοντα και λιγότερο από την ίδια την εξουσία που εκ της θέσης του διαθέτει.

Η προσωπικότητα και ιδιοσυγκρασία του εκάστοτε διευθυντή, με το προσωπικό του παράδειγμα, αποτελούν στοιχεία που διαμορφώνουν το κλίμα του σχολείου είτε θετικά είτε αρνητικά. Ένας διευθυντής, με τις στάσεις και συμπεριφορές του, χαράζει τις κατευθυντήριες γραμμές και καθοδηγεί τους συναδέλφους του, δημιουργώντας μια κουλτούρα, μια ατμόσφαιρα προσιτή και ευχάριστη. Εφόσον, μάλιστα, ο διευθυντής επιδιώξει και πετύχει τη συμμετοχή όλων στη λήψη των αποφάσεων και στον καθορισμό των στόχων, τότε οι στόχοι αυτοί θα «είναι κοινοί και όχι οι στόχοι του διευθυντή» (Ανθοπούλου, 1999, σ. 24).

Παράλληλα, ο διευθυντής λειτουργεί και ως εμψυχωτής, τόσο των υφισταμένων του συναδέλφων όσο και των παιδιών με τους γονείς τους στις προσπάθειες που καταβάλλουν μέσα και έξω από το σχολείο (Στραβάκου, 2003). Είναι εκείνος που θα ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συνεχίσουν τον αγώνα τους για προσφορά, να καινοτομήσουν, να αναζητήσουν νέες μεθόδους και τρόπους διδασκαλίας, θα σταθεί αρωγός και συμπαράστατής τους. Με τον ίδιο τρόπο, θα ενισχύσει τους μαθητές να προσπαθούν περισσότερο, θα τους επιβραβεύει και θα τους δίνει κίνητρα μάθησης. Βέβαια, στην περίπτωση που ο διευθυντής έχει επιβάλει ένα δυσάρεστο, αρνητικό κλίμα στον σχολικό οργανισμό, τότε θα προκύψουν τα αντίθετα αποτελέσματα, με τους εκπαιδευτικούς αρνητικούς σε κάθε νέα προσπάθεια, αναποτελεσματικούς και μίζερους και τους μαθητές φοβισμένους και με χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Ο διευθυντής ως εκπρόσωπος του σχολείου και συνεκτικός κρίκος με την κοινωνία

Ο κάθε σχολικός οργανισμός αποτελεί μέρος, κύτταρο της ευρύτερης κοινωνίας, άρα δεν μπορεί να λειτουργεί αποκομμένος από αυτή. Στόχος του κάθε σχολείου είναι να υπάρχει άμεση σχέση και συνεργασία με την τοπική κοινωνία. Τούτο μεταφράζεται, αρχικά, ως συνεργασία με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, στα πλαίσια της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, αλλά και ως συνεργασία και αλληλεπίδραση με τον κοινωνικό περίγυρο. Η οικοδόμηση μιας τέτοιας σχέσης αποτελεί έργο του συνόλου των εκπαιδευτικών του σχολείου, πρωτεύοντα, ωστόσο, ρόλο κατέχει και εδώ ο διευθυντής. Εκείνος θα ενεργοποιήσει τους εμπλεκόμενους φορείς και θα συντονίσει την όλη προσπάθεια προσέγγισης και αλληλεπίδρασης, προς όφελος, τόσο του

σχολείου και των μαθητών του όσο και της τοπικής κοινωνίας γενικότερα. Λειτουργώντας, δηλαδή ως εκπρόσωπος του σχολείου, θα επεκτείνει την ενεργό συμμετοχή του στον κοινωνικό περίγυρο (Σαϊτης, 2008β). Και η ίδια η νομοθεσία αναφέρει πως ο διευθυντής εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τρίτους, συγκαλεί το σχολικό συμβούλιο, καλεί τον σύλλογο γονέων ή τους γονείς ξεχωριστά για ενημέρωση, συνεργάζεται με τον δήμο, με τους διάφορους συλλόγους (πολιτιστικούς, αθλητικούς κ.τ.λ) και γενικότερα παρέχει πληροφορίες σε κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον (ν1566/85).

Στη σημερινή εποχή, κατά την οποία όλο και περισσότερο, καλείται το σχολείο να αναλάβει δράσεις, εντός του κοινωνικού περιγύρου, στο οποίο βρίσκεται, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει να διατηρεί το σχολείο του «ανοιχτό» στην κοινωνία και τις δράσεις της και παράλληλα να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες που θα έχουν αντίκτυπο στην κοινωνία και τα μέλη της. Το σύγχρονο σχολείο βρίσκεται σε μια διαρκή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση με την κοινωνία και τους φορείς της (ελέω και της αποκεντρωμένης διοίκησης), δεν παραμένει περιχαρακωμένο στα στενά όριά του, αναλαμβάνει δράσεις με κοινωνικές προεκτάσεις, επιζητά τη συμμετοχή και βοήθεια των δομών της κοινωνίας και έτσι πορεύεται στη νέα εποχή. Σ' αυτή την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, ο διευθυντής, ως εκπρόσωπος και συνεκτικός κρίκος με την κοινωνία, επωμίζεται τον σημαντικό ρόλο να ενεργοποιήσει εκπαιδευτικούς και μαθητές, να αναδείξει τις δράσεις του σχολείου στην τοπική κοινωνία και από την άλλη, να πετύχει τη συμμετοχή, ηθική και οικονομική της κοινωνίας, προς όφελος της σχολικής μονάδας στο σύνολό της.

Ο διευθυντής ως εκπαιδευτικός και παιδαγωγός

Το σύγχρονο σχολείο, με τις πολλαπλές και ποικίλες διοικητικές αρμοδιότητες, θέλει τον διευθυντή ενός σχολείου να λειτουργεί κυρίως ως διοικητικός ηγέτης. Αυτό όμως δεν θέτει σε δεύτερη μοίρα τον παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό του ρόλο. Ο εκάστοτε διευθυντής προέρχεται από τον κλάδο των εκπαιδευτικών, και κατά τη διάρκεια της άσκησης της θητείας του ως διευθυντής, παραμένει και εκπαιδευτικός, αφού η νομοθεσία προβλέπει και την άσκηση του διδακτικού του έργου, με μειωμένο, ωστόσο, ωράριο (ν2517/97). Οφείλει, λοιπόν, να ρυθμίζει έτσι τον χρόνο και τις διοικητικές του υποχρεώσεις ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέρχεται και στα διδακτικά του καθήκοντα. Όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Σαϊτης (2008 α), ο διευθυντής πρέπει να λειτουργεί ο ίδιος ως παράδειγμα και να διδάσκει κανονικά τις ώρες που του αναλογούν.

Αυτό επισημαίνεται διότι σε αρκετές περιπτώσεις οι διευθυντές αποφεύγουν να ασκήσουν τον διδακτικό τους ρόλο, επικαλούμενοι λόγους έλλειψης χρόνου και φόρτου διοικητικής εργασίας. Τούτο, βέβαια, δεν απέχει και πολύ από την πραγματικότητα, αφού σήμερα, με τις αυξανόμενες απαιτήσεις που η διοίκηση της εκπαίδευσης αναθέτει στους διευθυντές, ο χρόνος τους είναι πολύ περιορισμένος. Η διεκπεραίωση των υποχρεώσεων αυτών, απαιτεί άφθονο χρόνο και έτσι περιορίζει τη

δυνατότητα των διευθυντών να ασχοληθούν και με το διδακτικό τους έργο. Μ' όλα αυτά, ο διευθυντής οφείλει να παραμένει ενεργός ως εκπαιδευτικός, να μην αποκόπτεται από την τάξη και διατηρώντας επαφή, «να λειτουργεί ο ίδιος ως παράδειγμα προς μίμηση» (Σαϊτής, 2008^α, σ. 40). Ο κάθε εκπαιδευτικός που βλέπει τον διευθυντή του να μην αδιαφορεί για τα διδακτικά του καθήκοντα αλλά αντίθετα να τα ασκεί με προθυμία και όρεξη, λειτουργεί και ο ίδιος με μεγαλύτερο ζήλο. Στην αντίθετη περίπτωση, και ο διευθυντής απαξιώνεται, περιορίζει την επιρροή του πάνω στους εκπαιδευτικούς, ως προς τη διδακτική τους εργασία, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ίσως λειτουργούν πιο αδιάφορα, μιμούμενοι τον διευθυντή τους.

Εδώ προκύπτει και η αναγκαιότητα ο κάθε διευθυντής της σχολικής μονάδας να αναδεικνύει τον παιδαγωγικό του ρόλο, προς όφελος τόσο των συναδέλφων του όσο και της σχολικής μονάδας που προΐσταται. Ο διευθυντής απαιτείται να λειτουργεί μακριά από τη νοοτροπία και πρακτική ενός γραφειοκράτη, να μην διοικεί απρόσωπα, όντας αποστασιοποιημένος από το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου του αλλά αντιθέτως να επιδιώκει τη δημιουργία ενός παιδαγωγικού κλίματος και ειλικρινών ανθρώπινων σχέσεων ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική ζωή, μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013).

Παράλληλα, ο παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή δύναται να αποδειχθεί πολύτιμος στις περιπτώσεις εκείνες που το σχολείο υποδέχεται στο δυναμικό του νέους εκπαιδευτικούς. Η ένταξη νέων εκπαιδευτικών είναι μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί ειδικούς χειρισμούς εκ μέρους του διευθυντή. Εδώ οφείλει ο διευθυντής να προτάξει τον παιδαγωγικό του ρόλο και να πληροφορήσει, να προσανατολίσει, να παρακινήσει, να επιλύσει προβλήματα και τελικά να αξιολογήσει, πάντα με βάση την παιδαγωγική του επάρκεια, τον νέο εκπαιδευτικό (Κατσουλάκης, 1999).

Ο διευθυντής ως διαχειριστής συγκρούσεων στη σχολική μονάδα

Το σύγχρονο σχολείο καλείται να διαδραματίσει έναν ρόλο γενικότερο και εντελώς διαφορετικό απ' ό,τι παλιότερα. Το εκπαιδευτικό σύστημα, πλέον, οφείλει να θέτει και να διαχειρίζεται πολύπλοκους, σύνθετους και ποικίλους στόχους και καταστάσεις και να ανταπεξέρχεται με επιτυχία. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, πρέπει να συνυπολογιστεί και το γεγονός πως το σχολείο αποτελεί μια κοινωνία ατόμων, ένα ζωντανό κύτταρο της κοινωνίας, με κάθε μέλος του να διέπεται με διαφορετικές αρχές και στόχους, άλλη νοοτροπία και προσδοκίες.

Στο σχολείο συχνά λαμβάνουν χώρα διάφορες συγκρούσεις, τόσο ανάμεσα στη διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς όσο και ανάμεσα στο ίδιο το προσωπικό της σχολικής μονάδας (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Με τον όρο σύγκρουση περιγράφεται η προσπάθεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας να περιορίσουν ή αποτρέψουν συνειδητά τις προσπάθειες – δράσεις – επιθυμίες ενός άλλου ατόμου ή μιας άλλης ομάδας, για την επίτευξη κάποιων στόχων (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008· Σαϊτής, 2002). Οι λόγοι για να επέλθει μια σύγκρουση ανάμεσα στα στελέχη του σχολείου ποικίλλουν.

Η λήψη μιας εκπαιδευτικής απόφασης, η οργανωτική ανεπάρκεια, οι αντικρουόμενοι στόχοι, η προβληματική επικοινωνία μεταξύ των μελών, ο ανταγωνισμός ή οι προσωπικές διαφορές είναι κάποιοι από τους λόγους που οδηγούν σε συγκρούσεις στον χώρο του σχολείου (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008· Σαϊτής, 2002).

Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση και αντιμετώπιση τέτοιων συγκρούσεων στον χώρο του σχολείου αναδεικνύεται σε πρωτεύων και καθοριστικός, αρκεί να αναλογιστεί κανείς την ποικιλόμορφη σύνθεση του συλλόγου διδασκόντων, με εκπαιδευτικούς μόνιμους ή αναπληρωτές, με περισσότερα ή λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, αποσπασμένους ή οργανικά τοποθετημένους στο συγκεκριμένο σχολείο κ. ο. κ. Ο διευθυντής θα αναδείξει τον ηγετικό του χαρακτήρα, εφόσον αντιμετωπίσει με επιτυχία, δίκαια και αμερόληπτα τις συγκρούσεις αυτές. Ο τρόπος που χειρίζεται ο διευθυντής τις συγκρούσεις αυτές, αποκαλύπτει και το στιλ ηγεσίας που πρεσβεύει ως διευθυντής – ηγέτης. Κατά μεγάλο ποσοστό, εξαρτάται από εκείνον και τον τρόπο διαχείρισης που θα ακολουθήσει, η έκβαση των συγκρούσεων και η πρόοδος της σχολικής μονάδας. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Μπουραντάς (2005), οι όποιες αντιθέσεις και διαφωνίες μπορούν να λειτουργήσουν θετικά ως προς την ενεργοποίηση των ατόμων για μεγαλύτερη προσπάθεια και αποτελεσματικότερη οργάνωση. Όταν πρόκειται για μια σύγκρουση, εντός του συλλόγου διδασκόντων με θέμα διαφωνίας την ύπαρξη διαφορετικών απόψεων, προτάσεων για τον τρόπο που θα δράσει η ομάδα, τότε η σύγκρουση αυτή κρίνεται πολύτιμη, αφού έτσι θα διατυπωθούν διαφορετικές στρατηγικές και εναλλακτικές λύσεις, που θα οδηγήσουν στις αντίστοιχες δράσεις (Everard & Morris, 1999).

Ο διευθυντής ως μάνατζερ

Το κάθε σχολείο, ανεξάρτητα από το μέγεθός του, αποτελεί έναν οργανισμό. Ως οργανισμός ορίζεται «μια ομάδα από δύο ή περισσότερους ανθρώπους που εργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού σύμφωνα με κάποιες καθιερωμένες σχέσεις» (Κουτούζης, 1999:13). Κάθε οργάνωση χαρακτηρίζεται από κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Αυτά είναι οι άνθρωποι, η ύπαρξη κοινών αντικειμενικών σκοπών και η ύπαρξη μιας οργανωτικής δομής (Κουτούζης, 1999 · Σαϊτής, 1992 · Κατσαρός, 2008). Φυσικά, γίνεται αντιληπτό πως άλλα δεδομένα ισχύουν για μια επιχείρηση και άλλα για έναν σχολικό οργανισμό. Το σχολείο έχει κάποιες ιδιαιτερότητες και ιδιομορφίες ως οργάνωση αφού χαρακτηρίζεται από δύο υποστάσεις:

α) Το σχολείο είναι ένας διοικητικός θεσμός με γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, ιεραρχία, ύπαρξη κανόνων, ορισμός καθηκόντων με βάση, πάντα, τη σχετική νομοθεσία.

β) Το σχολείο είναι ένας κοινωνικός θεσμός, αφού παρουσιάζει έντονη παρουσία σε τοπικό και ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο, διαμορφώνει, εξάλλου, τις σχέσεις και τη δράση του με άλλους θεσμούς, στη βάση των γενικότερων ιστορικών, κοινωνικών, οικονομικών και άλλων ιδιαίτερων τοπικών παραγόντων (Κατσαρός, 2008).

Παράλληλα, οι Everard και Morris (1999) συμπληρώνουν ως ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου, που το διαχωρίζουν από άλλες οργανώσεις:

α) Τη δυσκολία στον σαφή καθορισμό του σκοπού, αφού οι έννοιες παιδεία και εκπαίδευση επιδέχονται πολλών ερμηνειών και διαθέτουν τεράστιο περιεχόμενο.

β) Την αδυναμία ακριβούς προσδιορισμού των εννοιών «εξυπηρετούμενοι», «εργαζόμενοι» και «αποτέλεσμα - προϊόν», αφού επιδέχονται διάφορες ερμηνείες και μπορούμε να τοποθετήσουμε σε κάθε έννοια τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την παρεχόμενη εκπαίδευση, αλλά κυρίως τους ίδιους τους μαθητές.

Ως προς το πρώτο χαρακτηριστικό, ο Κουτούζης (2008, σ. 30) αναφέρει πως «ο όρος "εκπαίδευση" είναι ευρύτατος και περιλαμβάνει διάφορες παραμέτρους όπως η παροχή γνώσεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η μετάδοση ηθικών αξιών, η κοινωνικοποίηση, η παραγωγή κατάλληλου δυναμικού για τις ανάγκες της κοινωνίας».

Ως προς το δεύτερο χαρακτηριστικό, δηλαδή, της δυσκολίας να ορίσουμε σε ποια κατηγορία από τις βασικές ενός οργανισμού (εργαζόμενος, πελάτης, προϊόν) τοποθετείται ο μαθητής, αυτός μπορεί να θεωρηθεί και εργαζόμενος, αφού διαβάξει για να προοδεύσει, και πελάτης στο σχολείο, αλλά και αποτέλεσμα, έμμεσο της λειτουργίας του οργανισμού, εφόσον αποφοιτήσει με επιτυχία (Κουτούζης, 2008).

Από τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα πως δεν είναι τόσο δόκιμο να επιχειρείται η ολοκληρωτική, αυτούσια και «άκριτη μεταφορά των αρχών του management στη διοίκηση της εκπαίδευσης και ότι απαιτείται η κατάλληλη προσαρμογή τους στις ιδιαίτερες συνθήκες της εκπαίδευσης» (Ανδρέου, 1998, σ. 10-11). Άλλοι είναι οι στόχοι που καλείται να φέρει σε πέρας ένας μάνατζερ – στέλεχος μιας πολυεθνικής εταιρείας, με το κέρδος να αποτελεί την κορωνίδα των δράσεών του και άλλοι είναι οι στόχοι που επιχειρεί να εκπληρώσει ένας μάνατζερ – διευθυντής σχολείου, αφού εκεί προέχει η ολοκληρωμένη και πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, η προώθηση της μάθησης και οι υπόλοιποι σκοποί της εκπαίδευσης.

Όπως κάθε οργανισμός, ωστόσο, έτσι και το σχολείο έχει ανάγκη από διοίκηση, έστω και με τους περιορισμούς και τις ιδιαιτερότητες, που αναφέρθηκαν πιο πάνω, για να μπορεί να σταθεί, να λειτουργεί και να αναπτυχθεί, θέτοντας και πετυχαίνοντας τους στόχους του.

Η διοίκηση ενός σχολικού οργανισμού, αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για τον ορισμό και την υλοποίηση σκοπών και στόχων. Τον πιο αποφασιστικό ρόλο καλείται να αναλάβει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Εκείνος είναι που θα αναλάβει να συντονίσει και να κατευθύνει ολόκληρο το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, με τέτοιο τρόπο, ώστε να οδηγηθεί στην εκπλήρωση των σκοπών ύπαρξης και λειτουργίας του. Ο διευθυντής αποτελεί τον κινητήριο μοχλό, μέσω του οποίου θα δρομολογηθούν

οι λειτουργίες της διοίκησης, ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η διεύθυνση/καθοδήγηση και ο έλεγχος, όπως είδαμε αναλυτικά πιο πάνω.

Ο τρόπος διοίκησης της κάθε σχολικής μονάδας επαφίεται – εξαρτάται από τη μορφή που το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας οργανώνεται, δομείται και λειτουργεί. Έτσι, εφόσον έχουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ενισχύει την πρωτοβουλία και επιδιώκει την αυτονομία των οργανισμών και υπηρεσιών που το συναποτελούν, τότε και οι διευθυντές των εκπαιδευτικών μονάδων αποκτούν τη δυνατότητα να είναι και να λειτουργούν ως πραγματικοί managers με ουσιαστικές αρμοδιότητες και δυνατότητες διοίκησης και λήψης αποφάσεων. Αντίθετα, όταν το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί συγκεντρωτικά, τότε τα περιθώρια αυτενέργειας συρρικνώνονται και η διοίκηση των οργανισμών παίρνει έναν απλό διαχειριστικό και διεκπεραιωτικό χαρακτήρα, αφού άλλοι (υπουργείο) αποφασίζουν και οριοθετούν τα πλαίσια και οι ενδιαμέσες εξουσίες μετατρέπονται σε εκτελεστικά όργανα, χωρίς πρωτοβουλίες (Κουτούζης, 2008).

Είτε στη μία είτε στην άλλη περίπτωση, ο διευθυντής οφείλει να διαχειρίζεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα μέσα που διαθέτει για να επιτύχει τους στόχους του σχολείου. Έτσι, ως μάνατζερ χρησιμοποιεί τη νόμιμη εξουσία που του παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα, προς όφελος της εκπλήρωσης των σκοπών του σχολείου. Καλείται να δίνει οδηγίες, να καθοδηγεί και να προχωρά σε αξιολόγηση των υφισταμένων του. Είναι επιφορτισμένος με το χρέος του ελέγχου του ανθρώπινου δυναμικού και των δομών του σχολικού οργανισμού, που προΐσταται. Κινείται σε προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια, δεχόμενος το έργο της διαχείρισης της κατεστημένης κατάστασης και, αποδεχόμενος την πραγματικότητα, προσπαθεί να κάνει τα πράγματα σωστά (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Ο διευθυντής ως ηγέτης – χαρακτηριστικά επιτυχημένου ηγέτη

Χωρίς να παραγνωρίζουμε το γεγονός πως η επιτυχία ενός σχολείου εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικό σύστημα, βιβλία, κοινωνικός περίγυρος κ.τ.λ.), θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε πως ο κυριότερος παράγοντας είναι ο διευθυντής κάθε σχολείου και η ποιότητα ηγεσίας, που εκείνος ασκεί. Γι' αυτό τον λόγο οι ερευνητές επιχειρούν να σκιαγραφήσουν τα χαρακτηριστικά, που οφείλουν να διακρίνουν έναν διευθυντή από τυπικό manager σε πραγματικό ηγέτη. Παρακάτω θα παραθέσουμε τα κυριότερα από αυτά τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη.

Εδώ αξίζει να αναφέρουμε πως υπάρχει η πεποίθηση για την ύπαρξη χαρισματικών ηγετών, όπου το χάρισμα είναι εκείνο που τους αναδεικνύει, γίνεται δηλαδή αποδεκτή η «ύπαρξη του ηγέτη του οποίου η αποτελεσματικότητα οφείλεται, κατά ένα μεγάλο ποσοστό, σε μία εξαιρετική ικανότητά του να εμπνέει ενθουσιασμό και αφοσίωση» (Κουτούζης, 1999, σ. 157). Πρόκειται για μια προσέγγιση που υπήρξε αρκετά δημοφιλής, ωστόσο δεν επαληθεύτηκε από τον επιστημονικό έλεγχο των υποθέσεων

της. Και τούτο διότι αναδείχθηκαν αντιφάσεις κατά τη διάρκεια ερμηνείας του φαινομένου, αφού αναγνωρισμένοι και επιτυχημένοι ηγέτες, διαπιστωμένα δεν διέθεταν ευφυΐα ή σωματική διάπλαση πάνω από τον γενικό μέσο όρο (Κατσαρός, 2008).

Φυσικά, για να αποδειχθεί επιτυχημένος ένας χαρισματικός ηγέτης, θα πρέπει να συντρέχουν και άλλες προϋποθέσεις, πέρα από το χάρισμα, όπως οι χρονικές συγκυρίες, οι ανάγκες και αξίες που χαρακτηρίζουν τους μελλοντικούς «οπαδούς» του και φυσικά ο χαρακτήρας του ηγέτη.

Η παραδοχή του σημαντικού ρόλου που δύναται να διαδραματίσει η ηγεσία στην αναβάθμιση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης «έχει οδηγήσει στην αναζήτηση τρόπων ανάπτυξης των ηγετικών ικανοτήτων των στελεχών» (Κατσαρός, 2008, σ. 121). Ολοένα και πιο συχνά, πλέον, η πολιτεία επιδιώκει, μέσω διαφόρων και διαφορετικών προσεγγίσεων και μεθόδων, να αναπτύξει τις ικανότητες των στελεχών και να τους εκπαιδεύσει κατάλληλα ώστε να αναδειχθούν και εξελιχθούν στους νέους ηγέτες της εκπαίδευσης.

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία διαπιστώθηκε πως υπάρχει μια πληθώρα χαρακτηριστικών που χαρακτηρίζουν τον ηγέτη. Ο κάθε ερευνητής καταγράφει ποικίλες δεξιότητες, χαρακτηριστικά, γνώσεις, ικανότητες και γνωρίσματα που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής – ηγέτης για να ανταποκρίνεται με επιτυχία στον ρόλο του.

Έτσι, ο Πασιαρδής (2004) θεωρεί πως ο διευθυντής – ηγέτης διαθέτει όραμα και επιχειρεί να το μεταδώσει στους γύρω του (προσωπικό, μαθητές, γονείς), δημιουργεί ένα ευχάριστο και θετικό περιβάλλον, κατανέμει δίκαια τις αρμοδιότητες, φροντίζει για την άρτια υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, προωθεί τη σωστή επικοινωνία και συνεργασία, συμμετέχει ενεργά σε κάθε διαδικασία του σχολείου, αξιολογεί και έχει μεγάλες προσδοκίες τόσο από τον εαυτό του, όσο και από τους άλλους. Παράλληλα, έχει τον τρόπο να βοηθά και στηρίζει τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους για να προγραμματίσουν έτσι τις στρατηγικές τους, ώστε να αποδειχθούν χρήσιμες για τους μαθητές τους (Πασιαρδής, 2004).

Ο Σαϊτης (1992) δίνει μεγάλη έμφαση στον τρόπο που ο διευθυντής ηγέτης αντιμετωπίζει τον ανθρώπινο παράγοντα, πως δηλαδή χειρίζεται τα μέλη του σχολείου, είτε αυτοί ονομάζονται εκπαιδευτικοί είτε μαθητές είτε διοικητικοί υπάλληλοι. Επισημαίνεται πως «ο χειρισμός του ανθρώπινου παράγοντα δεν είναι εύκολη υπόθεση» (Σαϊτης, 1992, σ. 312). Υπεισέρχονται παράγοντες όπως ο χαρακτήρας των ανθρώπων, η ηλικία τους, η ειδικότητά τους καθώς και τα συμφέροντά τους, μικρά και μεγάλα, που μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα. Έτσι ο διευθυντής οφείλει να τα λαμβάνει όλα υπόψη του και λειτουργώντας ως ηγέτης, να προσπαθεί για την διατήρηση και βελτίωση καλού και αποτελεσματικού εργασιακού περιβάλλοντος. Συμπερασματικά, ο Σαϊτης (1992) θεωρεί πως ο διευθυντής ηγέτης δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε τρεις παράγοντες, τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του,

την επικοινωνία με τους μαθητές και τέλος τη διεξαγωγή των εργασιών του συλλόγου διδασκόντων.

Ο Sutcliffe (2013) απαριθμεί οχτώ (8) δεξιότητες, ηγετικές ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ο ηγέτης. Καταρχήν, απαιτείται όραμα για να διαμορφώνουν το μέλλον και όχι να το αφήνουν να διαμορφώνεται από τα γεγονότα, πάντα, βέβαια, εμπορούμενοι από αίσθημα ήθους. Πρέπει να έχουν θάρρος και αποφασιστικότητα και να αναλαμβάνουν ρίσκα. Οφείλουν να επιδεικνύουν πάθος για τη δουλειά τους και να μην ξεχνούν ποτέ πως βρίσκονται εκεί για χάρη των παιδιών. Απαιτείται να έχουν αναπτυγμένη τη συναισθηματική νοημοσύνη, να μπορούν να κατανοήσουν τη σημασία των σχέσεων, να επιδιώκουν την ενδυνάμωση του προσωπικού και των μαθητών τους και να δείχνουν μεγάλη συμπάθεια. Παράλληλα, πρέπει να διαθέτουν σωστή κρίση και οι όποιες αποφάσεις τους να περικλείουν και τη συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας. Τέλος, οι διευθυντές – ηγέτες οφείλουν να είναι ανθεκτικοί και να αντέχουν στις κρίσεις και τα προβλήματα, να διαθέτουν πειθώ και περιέργεια για τις αλλαγές γύρω τους, με σκοπό τη βελτίωση και της δικής τους σχολικής μονάδας.

Ο Katz (1974) αναγνωρίζει τρεις (3) βασικές δεξιότητες που χρειάζεται ένας ηγέτης για να αποδειχθεί επιτυχημένος:

α) τεχνικές δεξιότητες, να μπορεί, δηλαδή, ο ηγέτης να ενεργεί με δράσεις που περιέχουν τη μέθοδο, τη διαδικασία και την τεχνική. Κυριαρχεί η εξειδίκευση και τούτο από μόνο του θέτει τις τεχνικές δεξιότητες στην κορυφή των προτιμήσεων και απαιτήσεων.

β) ανθρώπινες δεξιότητες, σε αντίθεση, δηλαδή, με τις τεχνικές δεξιότητες που αναφέρονται κυρίως σε «πράγματα» όπως διαδικασίες και φυσικά αντικείμενα, ο Katz μας λέει πως οι ανθρώπινες δεξιότητες σχετίζονται με την ικανότητα, το ταλέντο του ηγέτη να αναπτύσσει τη συνεργασία και να λειτουργεί αποτελεσματικά ως μέλος της ομάδας. Έτσι, αυτός ο ηγέτης καταφέρνει να διατηρεί ένα ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον, να δίνει τη δυνατότητα στους υφισταμένους του να νιώθουν και να εκφράζονται ελεύθερα, χωρίς πίεση και άγχος, ενθαρρυμένοι να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να υποβάλλουν προτάσεις. Σέβεται τους γύρω του και τηρεί συνεπή στάση και συμπεριφορά, ανεξάρτητα από κρίσεις και προβλήματα, που πιθανόν προκύπτουν.

γ) νοητικές δεξιότητες που περικλείουν «την ικανότητα ενός προϊσταμένου να βλέπει όλη την οργάνωση ως σύνολο, να αναγνωρίζει ότι οι διάφορες λειτουργίες της οργάνωσης είναι αλληλοεξαρτώμενες και ότι μια αλλαγή που θα συμβεί σε μία απ' αυτές θα επηρεάσει όλες τις άλλες» (Σαϊτης, 1992, σ. 38).

Από την άλλη πλευρά, ο Κουτούζης (1999) παρουσιάζει τη γενετική θεωρία, τη θεωρία των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, τις προσεγγίσεις της συμπεριφοράς και τις προσεγγίσεις εξάρτησης για την ηγεσία. Έτσι, σύμφωνα με τη γενετική θεωρία, οι

ικανότητες του ηγέτη είναι κληρονομικές. Πρόκειται για μια θεωρία που κυριάρχησε σε ορισμένες περιόδους της ιστορίας και αποδείχθηκε πολιτικά αποτελεσματική, ωστόσο, η ίδια η εξέλιξη της κοινωνίας και των θεσμών την ανέτρεψε. Η θεωρία των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων υποστηρίζει πως υπάρχουν «καθορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα (ηλικία, ύψος, κοινωνική θέση, ικανότητα στον προφορικό λόγο, μεγάλη αυτοπεποίθηση, φιλοδοξία, διαπροσωπικές ικανότητες, εμφάνιση κ.α.) που διαχωρίζουν τους ηγέτες από τους κοινούς ανθρώπους, και τους επιτυχημένους από τους αποτυχημένους ηγέτες» (Κουτούζης, 1999, σ. 162). Οι προσεγγίσεις της συμπεριφοράς επιχείρησαν να επισημάνουν συγκεκριμένες συμπεριφορές που διακρίνουν τους αποτελεσματικούς ηγέτες. Τέλος, οι προσεγγίσεις εξάρτησης για την ηγεσία αναφέρονται στην πεποίθηση πως η επιτυχημένη ηγεσία πραγματώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση των συνθηκών, και του τρόπου άσκησης της ηγεσίας.

Επίλογος

Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό, πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, δεν αρκεί να είναι ένας καλός γραφειοκράτης για να φέρει εις πέρας την αποστολή του. Στη σημερινή εποχή, που συντελούνται κοσμογονικές αλλαγές, και ο χώρος της εκπαίδευσης διαμορφώνεται σε εντελώς νέες συνθήκες και απαιτήσεις, είναι υποχρεωμένος να υποδυθεί πολλούς και διαφορετικούς ρόλους, ώστε να ανταπεξέλθει στα σύνθετα καθήκοντά του. Χρειάζεται να είναι ταυτόχρονα και μάνατζερ και ηγέτης. Έτσι θα καταφέρει να αντιμετωπίσει τις πάγιες και διαρκείς ανάγκες διοίκησης της σχολικής μονάδας, ενώ ταυτόχρονα, με το ηγετικό του προφίλ, θα μπορέσει να εμπνεύσει, να καθοδηγήσει, να διαχειριστεί δυσλειτουργίες και συγκρούσεις και να δημιουργήσει την κατάλληλη κουλτούρα στον χώρο του σχολείου, που θα αποτελέσει εφαλτήριο για όλους τους εμπλεκόμενους, εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, να αποδώσουν τα μέγιστα, προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Λήψη Αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης*, Στο: *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τ. Α., (σ. 71-118), Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ανδρέου, Α. (1998). *Ζητήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Βιβλιογονία, Στο: Κατσαρός, Ι., (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα
- Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Στο: *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τ. Β. (σ. 17 – 92). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Everard, K., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, μτφρ.: Δ. Κίικιας, εκδ. Ε.Α.Π., Πάτρα

- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα
- Κατσουλάκης, Σ. (1999). *Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών*, Στο: *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τ. Β., (σ. 17 – 92). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*, Τόμος Α, Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Λεμονή, Ι., & Κολεζάκης, Α. (2013). *Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»*, Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», Τόμος 1, Τεύχος 3, 2013
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*, Στο: *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τ. Β., (σ. 93-135). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*, Εκδόσεις ΚΡΙΤΙΚΗ, Αθήνα
- N.1566/85 - ΦΕΚ 167/1985, *Δομή και Λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*
- NΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 2517 ΦΕΚ Α' 160/11.8.1997, *Εκλογή Διδακτικού Προσωπικού των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις*.
- Παρασκευά, Φ., & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές & Παιδαγωγικές Δεξιότητες για τα Στελέχη της Εκπαίδευσης*. ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ
- Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*, Δεύτερη Έκδοση, Αυτοέκδοση, Αθήνα
- Σαΐτης, Χ. (2008α). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα
- Σαΐτης, Χ. (2008β). *Σχολική ηγεσία. Από τη θεωρία στην πράξη*, Στο: «Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις – Αποτελέσματα – Προοπτικές», Πρακτικά Συνεδρίου, 19–20 Ιουνίου 2008, ΒΟΛΟΣ

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί ΑΕ

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003) *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί ΑΕ

Katz, R. L. (1974). *Skills of a n Effective Administrator*, Στο: Harvard Business Review, Retrieved from

<https://hbr.org/1974/09/skills-of-an-effective-administrator/ar/> [accessed on 12 November 2024]

Sutcliffe, J. (2013). *8 Qualities of Successful School Leaders*, The Desert Island Challenge, Bloomsbury Education, Retrieved from <http://www.bloomsbury.com/uk/8-qualities-of-successful-school-leaders-9781441197504/#sthash.phhHMOR9.dpuf> [accessed on 14 December 2024]

Η ίδρυση νέων δημοτικών σχολείων στην Πιερία κατά την περίοδο 1960–1980: Αποτύπωση των δημογραφικών αναγκών

Στέργιος Ι. Καλλέργης

Υποψήφιος Διδάκτωρ Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία με τίτλο επιχειρεί να διερευνήσει τη δυναμική σχέση ανάμεσα στη δημογραφική εξέλιξη και την εκπαιδευτική πολιτική σε τοπικό επίπεδο. Η περίοδος 1960–1980 υπήρξε κρίσιμη για την Πιερία, καθώς χαρακτηρίστηκε από έντονες πληθυσμιακές μεταβολές, εσωτερική μετανάστευση και ανακατανομή του μαθητικού πληθυσμού, οι οποίες οδήγησαν σε αυξημένες πιέσεις για την ίδρυση νέων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός της εργασίας είναι να αποτυπωθεί η ίδρυση νέων δημοτικών σχολείων στην περιοχή και να αναδειχθούν οι παράγοντες που την καθόρισαν, μέσα από την ανάλυση ποσοτικών δεδομένων, αρχείων και στατιστικών στοιχείων, αλλά και την ερμηνεία τους στο ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο. Ο στόχος εστιάζεται στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικές ανάγκες που προέκυψαν από τη δημογραφική πραγματικότητα της Πιερίας οδήγησαν σε συγκεκριμένες πολιτικές επιλογές και πρακτικές για την κάλυψη του μαθητικού πληθυσμού. Μέσα από αυτήν τη μελέτη καθίσταται δυνατό να φωτιστούν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ πληθυσμιακής αύξησης, αστικοποίησης και ανάπτυξης της εκπαιδευτικής υποδομής, προσφέροντας έτσι ένα χρήσιμο παράδειγμα για τη μελέτη της σχέσης ανάμεσα στη δημογραφία και την εκπαίδευση στη μεταπολεμική Ελλάδα.

Λέξεις-Κλειδιά: δημογραφία, σχολεία, μαθητές, πληθυσμός

The establishment of new primary schools in Pieria during the period 1960–1980: Recording demographic needs

Stergios I. Kallergis, Doctoral Candidate

Abstracts

This paper attempts to explore the dynamic relationship between demographic change and educational policy at the local level. The period 1960–1980 was critical for Pieria, as it was characterized by intense population changes, internal migration, and redistribution of the student population, which led to increased pressure to establish new primary schools. The aim of this study is to document the establishment of new primary schools in the region and to highlight the factors that determined it, through the analysis of quantitative data, archives, and statistics, as well as their interpretation in the broader socio-economic context. The focus is on understanding how the educational needs arising from the demographic reality of Pieria led to specific policy choices and practices to meet the needs of the student population. This study sheds light on the interactions

between population growth, urbanization and the development of educational infrastructure, thus providing a useful example for studying the relationship between demography and education in post-war Greece.

Key-Words: demography, schools, students, population

Εισαγωγή

Η περίοδος 1960–1980 αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική φάση στην κοινωνική και εκπαιδευτική ιστορία της Πιερίας, καθώς συνδέεται με ευρύτερες μεταβολές που σημειώθηκαν στον ελληνικό χώρο κατά τη μεταπολεμική και μεταπολεμική περίοδο. Η δεκαετία του 1960 σηματοδοτεί την *απαρχή* μιας νέας αναπτυξιακής πορείας, που χαρακτηρίζεται από τη σταδιακή οικονομική ανάκαμψη, την ενίσχυση της αστικοποίησης και τη μετατόπιση πληθυσμιακών κέντρων από την ύπαιθρο προς τις αναπτυσσόμενες αστικές περιοχές. Οι μετακινήσεις αυτές, τόσο εσωτερικές όσο και εξωτερικές, επέφεραν σημαντικές δημογραφικές ανακατατάξεις, οι οποίες με τη σειρά τους επηρέασαν καθοριστικά τη σύνθεση και τη χωρική κατανομή του μαθητικού πληθυσμού (Καλλέργης, 2024;2025).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ίδρυση νέων δημοτικών σχολείων στην Πιερία δεν υπήρξε απλώς μια διοικητική ή εκπαιδευτική πρωτοβουλία, αλλά μια αναγκαιότητα που απορρέει από τις πληθυσμιακές και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της εποχής. Η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής υποδομής αποτέλεσε αναπόσπαστο στοιχείο του γενικότερου εκσυγχρονιστικού προσανατολισμού του ελληνικού κράτους, το οποίο επιδίωκε να εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και πρόσβαση στη γνώση για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως γεωγραφικής προέλευσης. Παράλληλα, η αύξηση του αριθμού των μαθητών, η διαφοροποίηση των μορφωτικών αναγκών και η μεταβολή του κοινωνικού ιστού ανέδειξαν την ανάγκη για ένα νέο δίκτυο σχολικών μονάδων που θα ανταποκρινόταν στις απαιτήσεις της εποχής (Καλλέργης, 2024).

Η μελέτη της ίδρυσης νέων δημοτικών σχολείων στην Πιερία κατά το διάστημα 1960–1980 προσφέρει μια γόνιμη ερευνητική οπτική για την κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στη δημογραφική εξέλιξη και την εκπαιδευτική πολιτική. Εξετάζοντας τη χρονική αλληλουχία των ιδρύσεων, τη χωροθέτηση των σχολικών μονάδων και τους κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες που τις επηρέασαν, καθίσταται εφικτό να αναδειχθεί πώς οι τοπικές ανάγκες και οι κρατικές κατευθύνσεις συνυφαίνονται σε μια διαδικασία δυναμικής αλληλεπίδρασης. Η παρούσα εργασία επιδιώκει, επομένως, να συμβάλει στην κατανόηση αυτής της ιστορικής πορείας, φωτίζοντας τις συνθήκες κάτω από τις οποίες η Πιερία διαμόρφωσε το δίκτυο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της ύστερης μεταπολεμικής περιόδου (Καζταρίδης, 2017;Καλλέργης, 2024).

1. Ιστορικό και Κοινωνικό πλαίσιο Νομού Πιερίας από το 1912 μέχρι το 1981

Ο Νομός Πιερίας, ενταγμένος στο ελληνικό κράτος μετά το 1912, γνώρισε από τις απαρχές της ενσωμάτωσής του μια σειρά από κοινωνικές, οικονομικές και πληθυσμιακές μεταβολές που διαμόρφωσαν τη φυσιογνωμία του μέχρι και το 1981. Στις πρώτες δεκαετίες μετά την απελευθέρωση, η Πιερία χαρακτηρίστηκε από αγροτικό κυρίως πληθυσμό, με κύρια δραστηριότητα τη γεωργία και την κτηνοτροφία. Η εγκατάσταση προσφύγων μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή του 1922 συνέβαλε καθοριστικά στην αύξηση του πληθυσμού και στην αναδιάρθρωση της οικονομίας, καθώς νέοι οικισμοί δημιουργήθηκαν και ενισχύθηκαν, ενώ η γη αναδιανεμήθηκε μέσω αγροτικών μεταρρυθμίσεων. Η κοινωνία της Πιερίας σταδιακά απέκτησε πολυμορφία και δυναμισμό, με την ανάπτυξη μικρών εμπορικών και βιοτεχνικών δραστηριοτήτων να συμπληρώνει την παραδοσιακή αγροτική παραγωγή (Καζταρίδης, 2017).

Η περίοδος μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και τον Εμφύλιο Πόλεμο (1940–1949) υπήρξε καθοριστική για την κοινωνική και οικονομική ανασυγκρότηση του νομού. Από το 1950 και εξής, η Πιερία εντάσσεται στη γενικότερη πορεία εκσυγχρονισμού και ανασυγκρότησης της χώρας. Η ανάπτυξη των υποδομών, όπως η οδική σύνδεση με τη Θεσσαλονίκη και η βελτίωση των συγκοινωνιών, διευκόλυνε την επικοινωνία και την οικονομική δραστηριότητα. Παράλληλα, η αγροτική παραγωγή εκσυγχρονίζεται με την είσοδο νέων καλλιεργειών, την αξιοποίηση της πεδιάδας της Κατερίνης και την ενίσχυση του αγροτικού συνεταιριστικού κινήματος. Ωστόσο, οι κοινωνικές ανισότητες και η έλλειψη ευκαιριών στις ορεινές και απομονωμένες περιοχές ώθησαν μεγάλο μέρος του πληθυσμού προς τα αστικά κέντρα ή προς το εξωτερικό, κυρίως κατά τη δεκαετία του 1960, δημιουργώντας ένα νέο δημογραφικό τοπίο (Βαρμάζης, 2002).

Η δεκαετία του 1960 υπήρξε περίοδος έντονης δημογραφικής και κοινωνικής κινητικότητας, όπως θα δούμε και στην επόμενη ενότητα. Ο πληθυσμός της Πιερίας αυξήθηκε σταθερά, κυρίως στην πόλη της Κατερίνης, η οποία εξελίχθηκε σε διοικητικό, εμπορικό και εκπαιδευτικό κέντρο. Η αστικοποίηση συνδέθηκε με τη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου, τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας στον τριτογενή τομέα και την αυξανόμενη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Το κράτος, επιδιώκοντας την αποκέντρωση και την κοινωνική ανάπτυξη, ίδρυσε νέες σχολικές μονάδες, ενίσχυσε τις τοπικές διοικητικές δομές και βελτίωσε τις συνθήκες διαβίωσης στις αγροτικές κοινότητες. Η εκπαίδευση έγινε κεντρικός μοχλός κοινωνικής ανόδου και αναπαραγωγής του ανθρώπινου κεφαλαίου, ενώ η ίδρυση νέων δημοτικών σχολείων αντανάκλασε τις ανάγκες μιας κοινωνίας που άλλαζε ταχύτατα (Καζταρίδης, 2006;2017).

Κατά τη δεκαετία του 1970, η Πιερία γνώρισε περαιτέρω ανάπτυξη, η οποία συνδέεται τόσο με την οικονομική σταθερότητα της χώρας όσο και με την άνθηση του τουρισμού στις παραλιακές περιοχές, όπως ο Πλαταμώνας και η Λεπτοκαρυά. Ο πληθυσμός αυξήθηκε σημαντικά, καθώς το φαινόμενο της εσωτερικής μετανάστευσης ενίσχυσε τον αστικό ιστό της Κατερίνης, δημιουργώντας νέες ανάγκες για κοινωνικές υποδομές, κατοικία και εκπαίδευση. Η βελτίωση των δημοσίων υπηρεσιών, η ηλεκτροδότηση και η αναβάθμιση των μεταφορικών δικτύων συνέβαλαν στη συνολική ανάπτυξη του νομού, ο οποίος μετασχηματίστηκε σταδιακά από αγροτική σε μικτή αγροτοαστική περιοχή

(Καλλέργης, 2025).

Μέχρι το 1981, η Πιερία είχε πλέον αποκτήσει μια σταθερή δημογραφική και κοινωνική δομή, με την Κατερίνη να συγκεντρώνει το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού και να λειτουργεί ως πόλος ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικές, οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές της περιόδου 1950–1980 αποτύπωσαν τη μετάβαση από μια κοινωνία αγροτικού χαρακτήρα σε μια κοινωνία με πολυδιάστατες δραστηριότητες και υψηλότερες μορφωτικές φιλοδοξίες. Η ίδρυση νέων σχολείων, οι μεταβολές στον πληθυσμό και η αναδιάρθρωση των κοινοτήτων αποτέλεσαν αντανάκλαση των ιστορικών, κοινωνικών και αναπτυξιακών διαδικασιών που διαμόρφωσαν τη σύγχρονη ταυτότητα της Πιερίας (Καζταρίδης, 2006; Καλλέργης, 2025).

2. Πληθυσμιακή κίνηση Νομού Πιερίας 1912-1981

Η πληθυσμιακή εξέλιξη του Νομού Πιερίας κατά την περίοδο 1912–1981 παρουσιάζει έντονες διακυμάνσεις που αντανακλούν τόσο τις ιστορικές συγκυρίες όσο και τις κοινωνικοοικονομικές μεταβολές της περιοχής. Το 1912 ο πληθυσμός ανέρχεται σε 26.202 κατοίκους και σημειώνει σημαντική αύξηση μέχρι το 1918 (35.000), γεγονός που αντιστοιχεί σε μια θετική μεταβολή της τάξης του 33,6%. Στη δεκαετία του 1920 καταγράφεται μείωση, με τον πληθυσμό να υποχωρεί στους 31.696 το 1920, παρουσιάζοντας αρνητικό ισοζύγιο (-9,4%), πιθανότατα λόγω της αστάθειας του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου και των συνεπειών που ακολούθησαν. Ωστόσο, από το 1920 έως το 1928 παρατηρείται ξανά αύξηση, φτάνοντας τους 49.666 κατοίκους, με θετική μεταβολή περίπου 56,7%. Η αύξηση αυτή συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την εγκατάσταση προσφύγων μετά το 1922, οι οποίοι ενίσχυσαν σημαντικά τον πληθυσμό του νομού.

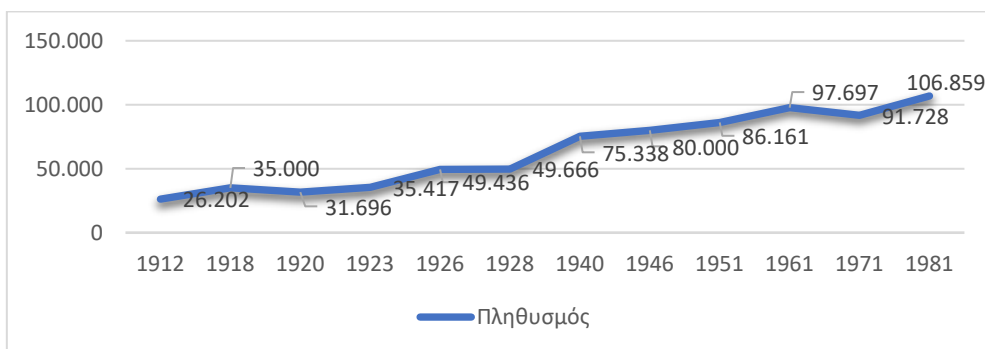
Κατά τη δεκαετία του 1930, ο πληθυσμός σταθεροποιείται γύρω στις 49.000, παρουσιάζοντας μικρές αυξομειώσεις που αντανακλούν την κοινωνική και οικονομική στασιμότητα της περιόδου του Μεσοπολέμου. Η μεγάλη τομή παρατηρείται μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο: το 1940 ο πληθυσμός ανέρχεται στους 75.338 κατοίκους, δηλαδή σημειώνεται αύξηση 51,7% σε σχέση με το 1928. Η άνοδος αυτή αντικατοπτρίζει τόσο τη φυσική αύξηση όσο και την ανασυγκρότηση της περιοχής σε μια περίοδο έντονης αγροτικής παραγωγικότητας. Το 1951 ο πληθυσμός φθάνει τους 80.000, καταγράφοντας μια θετική αλλά συγκρατημένη μεταβολή (6,2%), γεγονός που δείχνει ότι ο νομός εξακολουθεί να συγκρατεί πληθυσμό παρά τις γενικότερες τάσεις μετανάστευσης που είχαν ήδη αρχίσει να διαφαίνονται στην Ελλάδα.

Η δεκαετία του 1960 χαρακτηρίζεται από σημαντική πληθυσμιακή ανάπτυξη, με τον πληθυσμό να φτάνει τους 97.697 κατοίκους το 1961, καταγράφοντας αύξηση 22% σε σχέση με το 1951. Πρόκειται για τη μεγαλύτερη αναλογική αύξηση μεταπολεμικά, η οποία συνδέεται με τη βελτίωση των συνθηκών ζωής, την ενίσχυση της γεωργικής παραγωγής στην πεδιάδα της Κατερίνης και την αυξανόμενη ελκυστικότητα της περιοχής

ως αναπτυσσόμενου κέντρου. Αντίθετα, η απογραφή του 1971 καταγράφει μείωση του πληθυσμού στους 91.728 κατοίκους, παρουσιάζοντας αρνητική μεταβολή της τάξης του -6,1%. Η μείωση αυτή μπορεί να αποδοθεί στη μαζική εξωτερική μετανάστευση που χαρακτήρισε την Ελλάδα τη δεκαετία του 1960, καθώς και στη συνεχιζόμενη εσωτερική μετανάστευση προς τα μεγάλα αστικά κέντρα, κυρίως τη Θεσσαλονίκη και την Αθήνα. Η δεκαετία του 1970 κλείνει με μια νέα πληθυσμιακή ανάκαμψη, καθώς το 1981 ο πληθυσμός φθάνει τους 106.859 κατοίκους, σημειώνοντας αύξηση 16,5% σε σχέση με το 1971 και καταγράφοντας το υψηλότερο μέγεθος στο υπό μελέτη διάστημα. Η θετική αυτή εξέλιξη συνδέεται με την ανάπτυξη του τουρισμού στις παραλιακές περιοχές, τη βελτίωση των υποδομών, αλλά και την επανεγκατάσταση μέρους του πληθυσμού λόγω της βελτίωσης των οικονομικών συνθηκών.

Συνολικά, η πληθυσμιακή πορεία του Νομού Πιερίας κατά την περίοδο 1912–1981 χαρακτηρίζεται από εναλλαγές θετικών και αρνητικών ισοζυγίων, με εντυπωσιακές αυξήσεις σε περιόδους κοινωνικής και οικονομικής ανασυγκρότησης (1920–1928, 1940–1961) και μείωση σε περιόδους έντονης μετανάστευσης (1971). Το τελικό αποτέλεσμα είναι μια σχεδόν τετραπλάσια αύξηση του πληθυσμού μέσα σε επτά δεκαετίες, από 26.202 το 1912 σε 106.859 το 1981, στοιχείο που αναδεικνύει τη δυναμική εξέλιξη του νομού και την ικανότητά του να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ιστορικές συνθήκες¹.

Πίνακας 1: Πληθυσμιακή κίνηση Νομού Πιερίας 1912-1981



3. Οι γεννήσεις στο Νομό Πιερίας κατά την περίοδο 1956-1974

Η εξέλιξη των γεννήσεων στον Νομό Πιερίας κατά την περίοδο 1956–1974 παρουσιάζει μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα εικόνα, η οποία συνδέεται στενά με τις δημογραφικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της εποχής, αλλά και με το γενικότερο φαινόμενο της σταδιακής μετάβασης από το «δημογραφικό καθεστώς υψηλής γεννητικότητας» σε αυτό της υποχώρησης των γεννήσεων, όπως παρατηρείται πανελλαδικά από τη δεκαετία του 1960. Στην αρχή της υπό μελέτη περιόδου, οι γεννήσεις εμφανίζονται σχετικά υψηλές, με το 1956 να καταγράφει 4.554 γεννήσεις, τιμή που κυμαίνεται σταθερά γύρω από τις 4.500 για τα πρώτα πέντε χρόνια. Το 1960 αποτελεί την κορύφωση με 4.652 γεννήσεις, παρουσιάζοντας αύξηση 2,2% σε σχέση με το 1956. Το θετικό αυτό

¹ Ελληνική Στατιστική Αρχή. Πληθυσμιακή κίνηση Νομού Πιερίας κατά την περίοδο 1912-1981

ισοζύγιο υποδηλώνει μια φάση πληθυσμιακής άνθησης, η οποία μπορεί να αποδοθεί στη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης μετά την περίοδο της μεταπολεμικής ανασυγκρότησης, στην αγροτική σταθερότητα που παρείχε η εύφορη πεδιάδα της Κατερίνης, αλλά και στο γενικότερο κλίμα αισιοδοξίας που χαρακτήρισε τη δεκαετία του 1950.

Από το 1961 και έπειτα αρχίζει να διαφαίνεται μια καθοδική πορεία. Οι γεννήσεις μειώνονται σταδιακά, με πιο έντονη πτώση το 1962–1963, όπου καταγράφεται μείωση από 4.089 σε 3.717 γεννήσεις, δηλαδή αρνητική μεταβολή της τάξης του -9%. Αυτή η υποχώρηση μπορεί να συνδεθεί με την ανερχόμενη μεταβολή της κοινωνικής συμπεριφοράς απέναντι στην οικογένεια και την τεκνογονία, αλλά και με τα πρώτα φαινόμενα μετανάστευσης, τα οποία στερούν τον νομό από τμήμα του αναπαραγωγικού του πληθυσμού. Στα μέσα της δεκαετίας, το 1965 και το 1966, οι γεννήσεις παρουσιάζουν μικρή ανάκαμψη φτάνοντας τις 4.124 και 4.252 αντίστοιχα, αύξηση περίπου 14% σε σχέση με το 1963. Η ανάκαμψη αυτή όμως αποδεικνύεται πρόσκαιρη, καθώς μετά το 1967 ξεκινά μια συνεχής και έντονη πτώση. Από τις 4.298 γεννήσεις το 1967, ο αριθμός περιορίζεται σε 3.754 το 1969, σημειώνοντας μείωση 12,6%. Η πτωτική αυτή τάση γίνεται ακόμη πιο εμφανής τη δεκαετία του 1970, με το 1971 να καταγράφει μόλις 3.215 γεννήσεις και το 1974 να πέφτει στις 2.680, δηλαδή μείωση σχεδόν 37% σε λιγότερο από μία εικοσαετία².

Η εξέλιξη αυτή φανερώνει την αρχή της δημογραφικής κάμψης στην Πιερία, η οποία συνδέεται με ευρύτερες εθνικές τάσεις μείωσης της γεννητικότητας. Ο αρνητικός αυτός ρυθμός οφείλεται σε πολλαπλούς παράγοντες: την έντονη εξωτερική μετανάστευση της δεκαετίας του 1960 προς χώρες της Δυτικής Ευρώπης (Γερμανία, Βέλγιο) και της Ωκεανίας, τη μετακίνηση νέων ζευγαριών προς τα μεγάλα αστικά κέντρα, αλλά και την αλλαγή στο κοινωνικό πρότυπο της οικογένειας, όπου οι οικογένειες τείνουν πλέον να αποκτούν λιγότερα παιδιά. Παράλληλα, η σταδιακή άνοδος του βιοτικού επιπέδου, η βελτίωση της πρόσβασης σε υπηρεσίες υγείας και η ενίσχυση του οικογενειακού προγραμματισμού συνέβαλαν στη μείωση της γεννητικότητας, καθώς η τεκνογονία άρχισε να αντιμετωπίζεται όχι μόνο ως βιολογική αλλά και ως κοινωνικοοικονομική επιλογή.

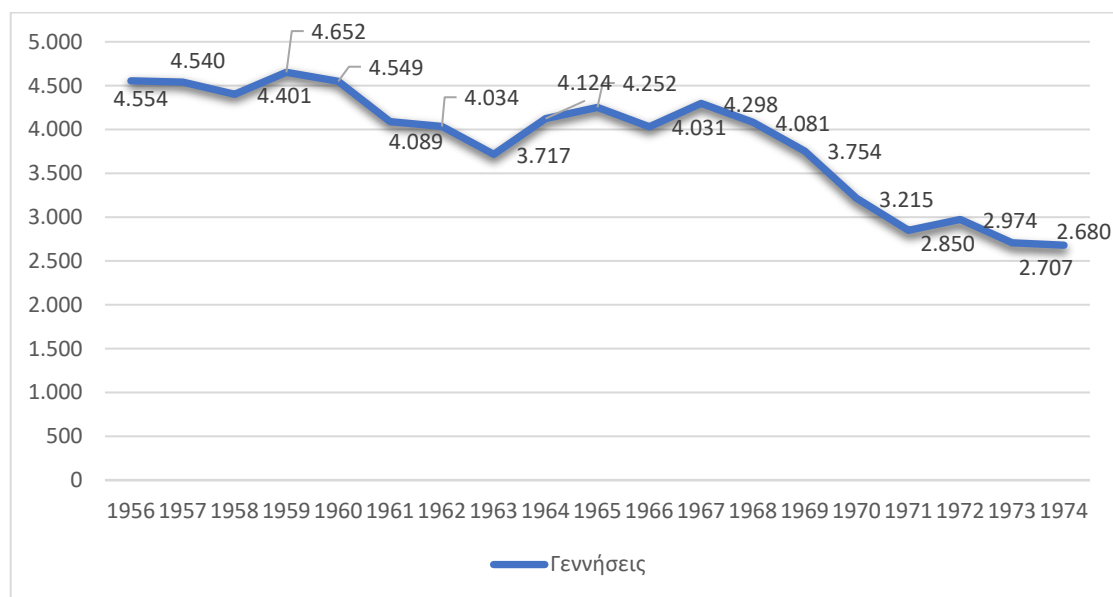
Η πτωτική αυτή πορεία των γεννήσεων έχει άμεση σύνδεση με τις ανάγκες της εκπαίδευσης στην Πιερία. Η αύξηση των γεννήσεων της δεκαετίας του 1950 και των αρχών του 1960 δημιούργησε ισχυρές πιέσεις για την ίδρυση νέων δημοτικών σχολείων, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα έπρεπε να ανταποκριθεί σε έναν αυξανόμενο μαθητικό πληθυσμό. Ωστόσο, η σταδιακή μείωση των γεννήσεων από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 και κυρίως στη δεκαετία του 1970 οδήγησε σε ανακατατάξεις. Το αρνητικό ισοζύγιο γεννήσεων σήμαινε ότι, ενώ υπήρξε ανάγκη για εκπαιδευτικές υποδομές σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές, σταδιακά η ζήτηση άρχισε να περιορίζεται, επηρεάζοντας τον ρυθμό ίδρυσης νέων σχολικών μονάδων. Έτσι, η ανάλυση των γεννήσεων δεν αποτελεί απλώς μια πληθυσμιακή καταγραφή, αλλά προσφέρει κρίσιμα δεδομένα για την κατανόηση των εκπαιδευτικών πολιτικών και της ίδρυσης σχολείων στην Πιερία.

² Αρχείο Δήμου Κατερίνης. Γεννήσεις Νομού Πιερίας

κατά την υπό εξέταση περίοδο.

Συνοψίζοντας, η περίοδος 1956–1974 χαρακτηρίζεται από μια σταθερή αρχικά αλλά στη συνέχεια έντονα καθοδική πορεία γεννήσεων στην Πιερία. Τα θετικά ισοζύγια της δεκαετίας του 1950 έδωσαν τη θέση τους σε αρνητικές μεταβολές μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1960, με αποτέλεσμα μια συνολική μείωση της τάξης του -41,1% μεταξύ 1960 και 1974. Η εξέλιξη αυτή αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την κατανόηση των δημογραφικών αναγκών και των εκπαιδευτικών μετασχηματισμών που έλαβαν χώρα στον νομό, καθώς οι διακυμάνσεις των γεννήσεων διαμόρφωσαν άμεσα το μέγεθος και τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Ακολουθούν τα στοιχεία ανά έτος³.

Πίνακας 2: Οι γεννήσεις στην Πιερία 1956-1974



4. Η ίδρυση νέων δημοτικών σχολείων κατά την δεκαετία του 1960

Κατά τη δεκαετία του 1960 παρατηρείται στον Νομό Πιερίας μια έντονη κινητικότητα στον τομέα της εκπαίδευσης, η οποία σχετίζεται άμεσα με τις δημογραφικές μεταβολές και ιδιαίτερα με την αυξητική πορεία των γεννήσεων και του συνολικού πληθυσμού. Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από τη μεταπολεμική σταθεροποίηση και την προσπάθεια του κράτους να ενισχύσει τις υποδομές του, γεγονός που οδήγησε σε επενδύσεις και στην εκπαίδευση. Οι γεννήσεις που σημειώθηκαν αμέσως μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και κυρίως κατά τη δεκαετία του 1950 δημιούργησαν ένα νέο κύμα μαθητικού πληθυσμού, το οποίο άρχισε να εισέρχεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στη δεκαετία του 1960. Η αύξηση αυτή άσκησε πιέσεις στο υπάρχον σχολικό δίκτυο, καθώς πολλά δημοτικά σχολεία δεν μπορούσαν πλέον να ανταποκριθούν στον αυξανόμενο αριθμό μαθητών.

³ Ελληνική Στατιστική Αρχή. Φυσική κίνηση Νομού Πιερίας κατά την περίοδο 1956-1974

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ίδρυση νέων δημοτικών σχολείων αποτέλεσε όχι μόνο μια παιδαγωγική αλλά και μια κοινωνική αναγκαιότητα, που αντανάκλούσε τις ανάγκες μιας κοινωνίας η οποία βρισκόταν σε μετασχηματισμό. Οι τοπικές κοινότητες, σε συνεργασία με την κεντρική πολιτεία, επιδίωξαν να εξασφαλίσουν την πρόσβαση όλων των παιδιών στην εκπαίδευση, κάτι που εναρμονιζόταν με τις ευρύτερες εκπαιδευτικές πολιτικές του κράτους και με το αίτημα για εκσυγχρονισμό και κοινωνική πρόοδο. Σε πολλές αγροτικές και ημιαστικές περιοχές της Πιερίας, η ίδρυση νέων σχολικών μονάδων συνδέθηκε με την πληθυσμιακή πυκνότητα και τις ανάγκες που δημιουργούσε η γεωγραφική κατανομή του πληθυσμού. Η αύξηση των γεννήσεων δεν περιορίστηκε μόνο στα μεγάλα αστικά κέντρα αλλά και σε μικρότερες κοινότητες, οι οποίες διεκδίκησαν τη δική τους εκπαιδευτική αυτοτέλεια.

Η δεκαετία του 1960, επομένως, σηματοδοτεί μια περίοδο ενίσχυσης και διεύρυνσης του σχολικού χάρτη της Πιερίας, με την ίδρυση νέων δημοτικών σχολείων που στόχευαν στην κάλυψη των αυξανόμενων αναγκών. Το γεγονός αυτό δεν είχε μόνο πρακτικές συνέπειες, αλλά λειτούργησε και ως παράγοντας κοινωνικής συνοχής και ανάπτυξης, καθώς το σχολείο αποτελούσε κέντρο κοινωνικής ζωής, πολιτισμού και προόδου. Οι πληθυσμιακές αυξήσεις και οι υψηλοί δείκτες γεννήσεων καθόρισαν σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική πολιτική και οδήγησαν σε μια συστηματική προσπάθεια της πολιτείας να οργανώσει και να επεκτείνει το σχολικό δίκτυο, επιβεβαιώνοντας τον καθοριστικό ρόλο που διαδραμάτισε η εκπαίδευση στη διαμόρφωση της κοινωνικής και πολιτιστικής ταυτότητας της Πιερίας κατά την εποχή αυτή.

Τη συγκεκριμένη δεκαετία ιδρύθηκαν **επτά (7)** σχολικές μονάδες, εκ των οποίων **πέντε (5)** μέσα στην πόλη της Κατερίνης και **από μία** στην Ανδρομάχη και στην Λεπτοκαρυά. Παράλληλα στο τέλος της δεκαετίας αυξήθηκε η οργανικότητα όλων σχεδόν των σχολικών μονάδων. Οι σχολικές μονάδες που ιδρύθηκαν είναι οι ακόλουθες που αναφέρονται στον παρακάτω πίνακα ενώ αναφέρεται και η μαθητική κίνηση στα συγκεκριμένα σχολεία τα τρία συνεχόμενα χρόνια που ακολούθησαν της ίδρυσής⁴.

Πίνακας 3: Ιδρυθέντα Δημοτικά Σχολεία κατά τη δεκαετία του '60

Ονομασία σχολικής Μονάδας	Σχολικό έτος ίδρυσης	Μαθητική κίνηση την 3τία μετά την ίδρυση/λειτουργία		
<i>9^ο Κατερίνης</i>	1962	140	156	173
<i>10^ο Κατερίνης</i>	1962	208	225	242
<i>11^ο Κατερίνης</i>	1962	210	218	212
<i>12^ο Κατερίνης</i>	1962(αλλά λειτούργησε το 1963)	278	285	276

⁴ Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Φάκελος ιδρύσεων Δημοτικών Σχολείων

13 ^ο Κατερίνης	1964 (λει- τούργησε το 1965)	160	169	181
Ανδρομάχης	1963 (λει- τούργησε το 1964)	39	62	65
Β' Λεπτοκαρυάς	1963	190	203	210

Ο πίνακας που παρουσιάζει τις ιδρύσεις και τη μαθητική κίνηση των νέων δημοτικών σχολείων της Πιερίας κατά τη δεκαετία του 1960 αναδεικνύει με σαφήνεια την εκπαιδευτική άνθηση και τις ανάγκες που δημιουργήθηκαν εξαιτίας της πληθυσμιακής αύξησης. Η ίδρυση πέντε νέων σχολικών μονάδων στην Κατερίνη μέσα σε μόλις δύο χρόνια (1962–1964) δείχνει τον έντονο ρυθμό αστικοποίησης και συγκέντρωσης του πληθυσμού στο κέντρο του νομού. Ειδικά το 12^ο και το 13^ο Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης, που ξεκίνησαν τη λειτουργία τους με υψηλό αριθμό μαθητών (278 και 160 αντίστοιχα), αντανακλούν τις πιέσεις που δέχονταν τα ήδη υπάρχοντα σχολεία και την ανάγκη αποσυμφόρησης του εκπαιδευτικού ιστού της πόλης. Ενδεικτικό είναι ότι όλα τα σχολεία που ιδρύθηκαν σε αυτή την περίοδο παρουσίασαν αυξητική τάση στη μαθητική τους δύναμη κατά τα πρώτα τρία έτη λειτουργίας τους. Για παράδειγμα, το 9^ο Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης από 140 μαθητές έφτασε στους 173, ενώ το 10^ο από 208 στους 242, γεγονός που αποκαλύπτει την ταχεία απορρόφηση νέων μαθητών και την αποτελεσματική ανταπόκριση στις εκπαιδευτικές ανάγκες της πόλης. Ωστόσο, πέρα από το κέντρο της Κατερίνης, η ίδρυση σχολείων και σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, όπως το Δημοτικό Σχολείο Ανδρομάχης και το Β' Δημοτικό Σχολείο Λεπτοκαρυάς, δείχνει ότι η ανάγκη για εκπαιδευτική κάλυψη δεν περιοριζόταν μόνο στα αστικά κέντρα. Στην Ανδρομάχη, παρότι οι αρχικοί αριθμοί ήταν χαμηλοί (39 μαθητές το πρώτο έτος), η γρήγορη άνοδος στους 65 μαθητές μέσα σε τρία χρόνια καταδεικνύει τη δυναμική ανάπτυξη της περιοχής και τη σταδιακή αύξηση του τοπικού πληθυσμού. Αντίστοιχα, το σχολείο της Λεπτοκαρυάς ξεκίνησε ήδη με υψηλό αριθμό μαθητών (190) και έφτασε στους 210, επιβεβαιώνοντας τη δημογραφική ζωντάνια και την εκπαιδευτική ανάγκη του παράλιου αυτού οικισμού, που ταυτόχρονα παρουσίαζε και τουριστική ανάπτυξη.

Συνολικά, ο πίνακας καταδεικνύει πως η εκπαιδευτική πολιτική της δεκαετίας του 1960 στην Πιερία συνδέθηκε άρρηκτα με τις πληθυσμιακές μεταβολές, τη γεωγραφική κατανομή και τις κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις της εποχής. Η σταθερή αύξηση των μαθητών στις περισσότερες νέες σχολικές μονάδες δείχνει όχι μόνο την επιτυχία του σχεδιασμού, αλλά και το γεγονός ότι η εκπαίδευση αποτέλεσε θεμέλιο για την κοινωνική ανάπτυξη, με τα σχολεία να λειτουργούν ως δείκτες της δημογραφικής και οικονομικής δυναμικής κάθε περιοχής.

5. Η ίδρυση νέων δημοτικών σχολείων κατά την δεκαετία του 1970

Κατά τη δεκαετία του 1970, η εκπαιδευτική πραγματικότητα του Νομού Πιερίας διαφοροποιείται αισθητά σε σχέση με την προηγούμενη δεκαετία, κατά την οποία παρατηρήθηκε έντονη ίδρυση νέων δημοτικών σχολείων. Παρά το γεγονός ότι τόσο ο συνολικός πληθυσμός όσο και οι γεννήσεις διατήρησαν σε γενικές γραμμές θετική πορεία —αν και με τάσεις σταθεροποίησης προς το τέλος της δεκαετίας— η ίδρυση νέων σχολικών μονάδων παρουσίασε αισθητή κάμψη. Στην πραγματικότητα, την περίοδο αυτή ιδρύθηκε μόνον μία νέα σχολική μονάδα, γεγονός που αντανακλά τη μεταβολή των κοινωνικοδημογραφικών και εκπαιδευτικών αναγκών του νομού.

Η δεκαετία του 1970 χαρακτηρίζεται από τη σταδιακή μείωση του ρυθμού αύξησης των γεννήσεων σε σχέση με τις δεκαετίες του 1950 και του 1960. Παρότι ο πληθυσμός της Πιερίας συνέχισε να αυξάνεται, η αύξηση αυτή οφειλόταν κυρίως σε εσωτερική μετανάστευση και όχι τόσο σε φυσική αναπαραγωγή. Πολλές οικογένειες μετακινήθηκαν προς τα αστικά κέντρα, κυρίως την Κατερίνη, αλλά και προς άλλες περιοχές του νομού που παρουσίαζαν οικονομική ανάπτυξη, γεγονός που δημιούργησε μια πιο συγκεντρωτική κατανομή του μαθητικού πληθυσμού. Η συγκέντρωση αυτή συνέβαλε στη μείωση της ανάγκης για ίδρυση νέων σχολικών μονάδων σε μικρούς οικισμούς, καθώς τα παιδιά μπορούσαν πλέον να εξυπηρετηθούν από υφιστάμενα σχολεία σε γειτονικές περιοχές.

Παράλληλα, η εκπαιδευτική πολιτική της εποχής άρχισε να στρέφεται προς τον εξορθολογισμό του σχολικού δικτύου. Αυτό εκφράστηκε με ορισμένες συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων, κυρίως σε χωριά που εμφάνιζαν μείωση του μαθητικού δυναμικού. Οι συγχωνεύσεις αυτές είχαν στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας μέσω της καλύτερης αξιοποίησης του διδακτικού προσωπικού, της αναβάθμισης των κτηριακών υποδομών και της αποφυγής λειτουργίας υποστελεχωμένων σχολείων. Ταυτόχρονα, η αυξανόμενη αστικοποίηση οδήγησε στη μετατόπιση του εκπαιδευτικού κέντρου βάρους από τις αγροτικές προς τις αστικές περιοχές.

Η ίδρυση μίας μόνο σχολικής μονάδας τη δεκαετία του 1970 δεν πρέπει να θεωρηθεί ένδειξη εκπαιδευτικής στασιμότητας, αλλά μάλλον ένδειξη μεταβατικής περιόδου, κατά την οποία η εκπαιδευτική δομή του νομού προσαρμόστηκε στις νέες κοινωνικές και πληθυσμιακές συνθήκες. Η σταθεροποίηση των γεννήσεων, η συγκέντρωση του πληθυσμού στα αστικά κέντρα και οι μεταρρυθμίσεις στον τομέα της εκπαίδευσης καθόρισαν το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίστηκαν όχι με τη μαζική ίδρυση νέων σχολείων, αλλά με τον ανασχεδιασμό και την αναδιοργάνωση του υπάρχοντος δικτύου. Έτσι, η δεκαετία του 1970 αποτέλεσε περίοδο εξισορρόπησης μεταξύ πληθυσμιακής ανάπτυξης και εκπαιδευτικού προγραμματισμού, θέτοντας τις βάσεις για μια πιο συγκροτημένη και αποδοτική εκπαιδευτική πολιτική τις επόμενες δεκαετίες⁵.

⁵ Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Φάκελος ιδρύσεων Δημοτικών Σχολείων

Πίνακας 4: Ίδρυθέν σχολικής μονάδας δεκαετίας '70

Ονομασία σχολικής Μονάδας	Σχολικό έτος ίδρυσης	Μαθητική κίνηση την 3τία μετά την ίδρυση/λειτουργία		
14 ^ο Κατερίνης	1977	44	54	42

6. Οργανικές μεταβολές ιδρυθέντων σχολικών μονάδων κατά τη δεκαετία του 1960 και του 1970

Οι οργανικές μεταβολές των ιδρυθέντων δημοτικών σχολείων του Νομού Πιερίας κατά τη δεκαετία του 1960 και του 1970 αποτυπώνουν με σαφήνεια τη στενή σύνδεση μεταξύ δημογραφικής εξέλιξης, μαθητικού δυναμικού και εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Η δεκαετία του 1960 υπήρξε περίοδος έντονης εκπαιδευτικής κινητικότητας, καθώς η συνεχής αύξηση του πληθυσμού και ο υψηλός αριθμός γεννήσεων δημιούργησαν άμεση ανάγκη για ίδρυση νέων σχολικών μονάδων, προκειμένου να καλυφθούν οι αυξανόμενες εκπαιδευτικές απαιτήσεις. Σχολεία όπως το 9ο, 10ο, 11ο, 12ο και 13ο Δημοτικό Κατερίνης, καθώς και το σχολείο της Ανδρομάχης και το Β' Δημοτικό Λεπτοκαρυάς, παρουσιάζουν σαφή εικόνα θετικής μαθητικής κίνησης μέσα στα τρία πρώτα χρόνια λειτουργίας τους, με σταθερή αύξηση του αριθμού των μαθητών. Ενδεικτικά, το 9ο Δημοτικό Κατερίνης από 140 μαθητές το πρώτο έτος έφτασε στους 173, το 10ο από 208 στους 242, ενώ το 12ο, με πληθυσμό που ξεκίνησε από 278 μαθητές, διατήρησε αυξημένη φοίτηση τα επόμενα έτη. Αυτή η αυξητική τάση αποτυπώνει τη ζωντανή πληθυσμιακή και κοινωνική δυναμική της περιόδου, αποτέλεσμα τόσο της φυσικής αύξησης του πληθυσμού όσο και της αστικοποίησης που παρατηρείται στην περιοχή της Κατερίνης.

Ωστόσο, κατά τη δεκαετία του 1970, η εικόνα διαφοροποιείται αισθητά. Αν και ο πληθυσμός της Πιερίας εξακολούθησε να αυξάνεται, η αύξηση αυτή οφειλόταν κυρίως σε εσωτερική μετανάστευση και όχι σε υψηλούς ρυθμούς γεννήσεων, οι οποίοι άρχισαν να παρουσιάζουν σταδιακή κάμψη. Η εκπαιδευτική πολιτική στράφηκε πλέον από την ίδρυση νέων σχολικών μονάδων προς τη σταθεροποίηση και την αναδιοργάνωση του υπάρχοντος σχολικού δικτύου. Οι οργανικές μεταβολές της περιόδου αυτής χαρακτηρίζονται από μια τάση συγκέντρωσης και συγχώνευσης, καθώς τα σχολεία σε μικρότερους οικισμούς με μειούμενο μαθητικό πληθυσμό συγχωνεύονταν ή υποβιβάζονταν οργανικά, ενώ ενισχύονταν οργανικά οι σχολικές μονάδες που παρουσίαζαν αυξημένο μαθητικό δυναμικό στα αστικά κέντρα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της εποχής αποτελεί το 14ο Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης, που ιδρύθηκε το 1977 και παρουσίασε μαθητική κίνηση 44, 54 και 42 μαθητών στα τρία πρώτα έτη λειτουργίας του. Το γεγονός ότι ο αριθμός των μαθητών κυμάνθηκε σε χαμηλότερα επίπεδα συγκριτικά με τις νέες σχολικές μονάδες της δεκαετίας του 1960 δείχνει πως η ζήτηση για νέες σχολικές υποδομές είχε αρχίσει να μειώνεται, ενώ το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον επικεντρωνόταν

πλέον στη βελτίωση της ποιότητας και στη λειτουργική αποδοτικότητα των ήδη υπαρχόντων σχολείων.

Οι οργανικές μεταβολές, επομένως, αντικατοπτρίζουν όχι μόνο τη μεταβολή των δημογραφικών δεδομένων αλλά και τη μετάβαση σε μια νέα φάση εκπαιδευτικού σχεδιασμού, περισσότερο προσαρμοσμένου στις πραγματικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Στη δεκαετία του 1960 κυριάρχησε η επέκταση, με ίδρυση και οργανική ενίσχυση νέων σχολικών μονάδων, ενώ στη δεκαετία του 1970 επικράτησε η σταθεροποίηση, η αναδιάρθρωση και η συγκέντρωση του μαθητικού δυναμικού. Αυτή η εξέλιξη αντανάκλα τη γενικότερη κοινωνικοοικονομική μετάβαση της Πιερίας από μια αγροτική προς μια περισσότερο αστικοποιημένη και διοικητικά συγκροτημένη περιοχή, όπου οι εκπαιδευτικές ανάγκες εξισορροπήθηκαν με τα πληθυσμιακά δεδομένα, οδηγώντας σε μια πιο ώριμη φάση ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος. Στον παρακάτω πίνακα αναφέρονται οι οργανικές αλλαγές στα νέο-ιδρυθέντα σχολεία και τις δύο δεκαετίες⁶.

Πίνακας 5: Οργανικές μεταβολές νέων σχολείων 1960-1980

Ονομασία σχολικών μονάδων	Οργανικές μεταβολές
<i>9^ο Κατερίνης</i>	1963 από 3θέσιο σε 4θέσιο
	1964 από 4θέσιο σε 5θέσιο
	1966 από 5θέσιο σε 6θέσιο
	1977 από 6θέσιο σε 7θέσιο
	1979 από 7θέσιο σε 8θέσιο
<i>10^ο Κατερίνης</i>	1968 από 6θέσιο σε 7θέσιο
	1977 από 7θέσιο σε 8θέσιο
<i>11^ο Κατερίνης</i>	1964 από 3θέσιο σε 4θέσιο
	1965 από 4θέσιο σε 7θέσιο
	1977 από 7θέσιο σε 12θέσιο
<i>12^ο Κατερίνης</i>	1966 από 6θέσιο σε 7θέσιο
	1977 από 7θέσιο σε 8θέσιο
	1978 από 8θέσιο σε 9θέσιο
<i>13^ο Κατερίνης</i>	1966 από 4θέσιο σε 6θέσιο
<i>14^ο Κατερίνης</i>	Ιδρύθηκε παρέμεινε 2θέσιο μέχρι το

⁶ Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Νομού Πιερίας. Φάκελος οργανικών μεταβολών

Ανδρομάχης
2^ο Λεπτοκαρυάς

τέλος της δεκαετίας του '70
1968 από 3 ^ο θεςιο σε 2 ^ο θεςιο
1964 από 2 ^ο θεςιο σε 5 ^ο θεςιο
1966 από 5 ^ο θεςιο σε 6 ^ο θεςιο
1975 από 6 ^ο θεςιο σε 5 ^ο θεςιο
1979 από 5 ^ο θεςιο σε 6 ^ο θεςιο

Συμπεράσματα

Η μελέτη επιχείρησε να αναδείξει με σαφήνεια τη στενή και αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στη δημογραφική εξέλιξη, τις κοινωνικοοικονομικές μεταβολές και την εκπαιδευτική ανάπτυξη του Νομού Πιερίας κατά τη μεταπολεμική περίοδο. Η ανάλυση των πληθυσμιακών δεδομένων, των γεννήσεων, καθώς και των οργανικών μεταβολών των σχολικών μονάδων, κατέδειξε ότι η ίδρυση και η εξέλιξη των δημοτικών σχολείων λειτούργησαν ως άμεσος δείκτης των δημογραφικών και κοινωνικών μετασχηματισμών που συντελέστηκαν στον νομό από τις αρχές της δεκαετίας του 1960 έως και το 1980.

Η δεκαετία του 1960 αποτέλεσε περίοδο έντονης ανάπτυξης, κατά την οποία η Πιερία γνώρισε πληθυσμιακή αύξηση, υψηλούς δείκτες γεννήσεων και σημαντική αστικοποίηση, ιδίως στην περιοχή της Κατερίνης. Οι συνθήκες αυτές οδήγησαν στην ίδρυση πολλών νέων δημοτικών σχολείων, όπως των 9ου, 10ου, 11ου, 12ου και 13ου Δημοτικών Κατερίνης, καθώς και σχολείων σε αναπτυσσόμενες περιοχές όπως η Ανδρομάχη και η Λεπτοκαρυά. Η αύξηση του μαθητικού πληθυσμού αποτυπώθηκε στις στατιστικές καταγραφές των τριών πρώτων ετών λειτουργίας αυτών των σχολείων, επιβεβαιώνοντας τη ραγδαία εκπαιδευτική κινητικότητα της περιόδου. Η οργανική τους αναβάθμιση (από 3^οθεςια ή 4^οθεςια σε πολυθέςια σχολεία) αποτέλεσε θεσμική απάντηση στην αυξανόμενη ζήτηση για εκπαίδευση και στην ανάγκη δημιουργίας ενός σταθερού και λειτουργικού σχολικού δικτύου.

Αντίθετα, η δεκαετία του 1970 χαρακτηρίστηκε από μια σαφή μεταβολή των συνθηκών. Παρά τη συνεχιζόμενη αύξηση του πληθυσμού, η μείωση των γεννήσεων και η μετατόπιση των πληθυσμιακών ροών προς τα αστικά κέντρα οδήγησαν στη σταδιακή επιβράδυνση της ίδρυσης νέων σχολικών μονάδων. Κατά τη δεκαετία αυτή ιδρύθηκε μόλις μία νέα σχολική μονάδα (το 14ο Δημοτικό Κατερίνης), γεγονός που αντικατοπτρίζει τη μετατόπιση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού από την επέκταση στην αναδιοργάνωση και τον εξορθολογισμό του υπάρχοντος δικτύου. Παράλληλα, σημειώθηκαν συγχωνεύσεις σχολείων και επιμέρους οργανικές αναδιαρθρώσεις, κυρίως σε περιοχές όπου ο μαθητικός πληθυσμός παρουσίαζε πτώση, ενώ σε αστικά κέντρα όπως η Κατερίνη, τα σχολεία συνέχισαν να ενισχύονται οργανικά για να καλύψουν τις αυξανόμενες

ανάγκες φοίτησης.

Η πορεία αυτή αντικατοπτρίζει μια γενικότερη κοινωνική μετάβαση: από τη μεταπολεμική αγροτική ανάπτυξη και τη δημογραφική έξαρση των δεκαετιών του 1950–1960, στη σταδιακή αστικοποίηση, τη μείωση των γεννήσεων και την εκπαιδευτική σταθεροποίηση της δεκαετίας του 1970. Η εκπαιδευτική πολιτική του νομού ακολούθησε αυτή την πορεία, επιδιώκοντας να προσαρμόσει το σχολικό δίκτυο στις νέες ανάγκες, χωρίς να επιβαρύνει τον προϋπολογισμό με την ίδρυση πλεοναζουσών μονάδων. Οι οργανικές μεταβολές των σχολείων της Κατερίνης –ιδίως η ραγδαία αύξηση οργανικότητας του 11ου Δημοτικού από 3θέσιο σε 12θέσιο– αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα προσαρμοστικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε συνθήκες δημογραφικής πίεσης.

Συνολικά, η εργασία ανέδειξε ότι η εκπαιδευτική ανάπτυξη της Πιερίας κατά το διάστημα 1960–1980 δεν υπήρξε αποσπασματική, αλλά αντανακλούσε τις ευρύτερες κοινωνικές, οικονομικές και πληθυσμιακές τάσεις της εποχής. Η ίδρυση και εξέλιξη των δημοτικών σχολείων λειτούργησε ως μηχανισμός κοινωνικής συνοχής, πολιτιστικής αναπαραγωγής και τοπικής ανάπτυξης, επιβεβαιώνοντας τον καθοριστικό ρόλο της εκπαίδευσης στην οργάνωση και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής επαρχίας κατά τον 20ό αιώνα. Η μελέτη της Πιερίας, επομένως, συνιστά ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα για το πώς η δημογραφία και η εκπαιδευτική πολιτική αλληλοεπιδρούν δημιουργικά, διαμορφώνοντας την ταυτότητα και τις προοπτικές μιας τοπικής κοινωνίας μέσα στο ιστορικό πλαίσιο της μεταπολεμικής Ελλάδας.

Αναφορές

- Βαρμάζης, Ν. (2002). *Δύσκολα χρόνια στην Πιερία*. Κατερίνη: Εκδόσεις Μάτι
- Καζταρίδης, Ι. (2006). *Κατερίνη. Από μικρή κόμη στην πολύτροπη πόλη*. Κατερίνη: Εκδόσεις Μάτι.
- Καζταρίδης, Ι. (2017). *Η Πιερία κατά το 19ο και 20ο αιώνα*. Κατερίνη: Εκδόσεις Μάτι
- Καλλέργης, Σ. (2024). Η ιδιωτική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην πόλη της Κατερίνης κατά την περίοδο 1951-1978. Το παράδειγμα των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων Παπαδημητρίου. *"Εκπαιδευτικές Διαδρομές" (Educational Routes)*. Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου, τ.1. 260-280. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/edro/article/view/38531>
- Καλλέργης, Σ. (2025). Η δημογραφική και εκπαιδευτική κατάσταση της πόλης της Κατερίνης κατά την περίοδο 1968-1978: Το παράδειγμα των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων Γουίδη. *Κείμενα Παιδείας*, (9), 53-69. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/keimena-paideias/article/view/39051/29494>

Αρχειακό Υλικό

Ελληνική Στατιστική Αρχή. Πληθυσμιακή κίνηση Νομού Πιερίας κατά την περίοδο 1912-1981

Ελληνική Στατιστική Αρχή. Φυσική κίνηση Νομού Πιερίας κατά την περίοδο 1956-1974

Αρχείο Δήμου Κατερίνης. Γεννήσεις Νομού Πιερίας

Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Φάκελος ιδρύσεων Δημοτικών Σχολείων

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Νομού Πιερίας. Φάκελος οργανικών μεταβολών

Αειφορία και παιδική λογοτεχνία. Ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και κλιματικής μετανάστευσης

Αγγελάκη Ρόζη- Τριανταφυλλιά, Επίκουρη καθηγήτρια ΤΕΠΔΕ ΑΠΘ
Δημητρίου Αναστασία, Καθηγήτρια ΤΕΠΔΕ ΑΠΘ

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο εξετάζουμε πώς ένα παιδικό εικονοβιβλίο συμβάλλει στην προώθηση της αειφορίας και στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Παράλληλα, διερευνούμε τον τρόπο με τον οποίο το βιβλίο ενθαρρύνει τους ανήλικους αναγνώστες να αντιστέκονται σε κάθε μορφή κοινωνικής αδικίας και να κατανοούν τις σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης που διέπουν τα στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος. Θα μελετήσουμε πώς η συγγραφέας και εικονογράφος Sandra Dieckmann, στο έργο της με τίτλο *Leaf* (2017) που απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, παρωθεί το κοινό της να σκεφτεί κριτικά για τα ζητήματα που απειλούν την αρμονία και την αειφόρο ανάπτυξη, θίγοντας το ζήτημα του κοινωνικού αποκλεισμού και της ξενοφοβίας, και υπονοώντας το πρόβλημα της περιβαλλοντικής μετανάστευσης. Σκοπός του άρθρου είναι να αναδείξει τη συμβολή του παιδικού βιβλίου στην εκπαίδευση των παιδιών ως ενεργών πολιτών που, αφενός μεν, έχουν επίγνωση των κοινωνικών και περιβαλλοντικών προβλημάτων, αφετέρου δε κατανοούν τις βαθύτερες αιτίες που τα δημιουργούν.

Λέξεις-Κλειδιά: εικονοβιβλίο, αειφορία, περιβαλλοντική αδικία, κοινωνική δικαιοσύνη, κλιματική μετανάστευση

Sustainability and Children's Literature: Issues of Social Justice and Climate Migration

Angelaki Rosy- Triantafyllia, Assistant Professor NURED AUTH
Dimitriou Anastasia, Professor NURED AUTH

Abstract

In this article, we examine how a picturebook promotes sustainability and combats environmental and social injustice, encouraging young readers to react against all forms of social inequality, while also recognizing the interrelations and interdependencies that govern the elements of the environment. We explore how the author and illustrator Sandra Dieckmann, in her picturebook *Leaf* (2017), addressed to preschool and early primary school children, urges her audience to think critically about issues that threaten harmony and sustainable development, by addressing the problem of social exclusion and xenophobia, and by implicitly pointing to the issue of environmental migration. The aim of this article is to highlight the contribution of the children's book to the education of children as active citizens who, on the one hand, are aware of social and environmental problems and, on the other hand, are able to understand the deeper causes that generate them.

Key-Words: picturebook, sustainability, environmental injustice, social justice, climate migration

Περιβαλλοντική εκπαίδευση και λογοτεχνία για παιδιά

Ο τρόπος με τον οποίο ο άνθρωπος επηρεάζει, παρεμβαίνει και διαμορφώνει το φυσικό περιβάλλον στο οποίο ζει, αναπτύσσεται και δημιουργεί, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη σχέση που ο ίδιος διαμορφώνει με τη φύση και τους συνανθρώπους του. Η σχέση άνθρωπος-κοινωνία-περιβάλλον μετεξελίσσεται διαχρονικά και καθορίζεται από τον τρόπο που ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τη φύση και τις φυσικές οντότητες, τον εαυτό του και τους συνανθρώπους του (Παπαδημητρίου, 1995). Η διερεύνηση της σχέσης ανθρώπου-φύσης-κοινωνίας και η ανάδειξη της σημασίας της στη διασφάλιση περιβαλλοντικής και κοινωνικής αειφορίας, αποτελεί βασική επιδίωξη της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (Δημητρίου, 2009) .

Με τον όρο περιβαλλοντική αειφορία εννοείται η διατήρηση των φυσικών πόρων και των φυσικών περιβαλλόντων που υποστηρίζουν τη ζωή (Δημητρίου, 2009). Ωστόσο, η έννοια της αειφορίας δεν περιλαμβάνει μόνο το περιβάλλον, «αλλά επίσης ζητήματα όπως η φτώχεια, η υγεία, η ασφάλεια των τροφίμων, η δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και η ειρήνη», και ουσιαστικά, γίνεται αντιληπτή ως «μια ηθική επιταγή, στην οποία η πολιτισμική ποικιλότητα και η παραδοσιακή γνώση πρέπει να απολαμβάνουν τον απαιτούμενο σεβασμό» (Δημητρίου, 2009: 24). Επομένως ζητήματα που αφορούν την κοινωνία, την οργάνωση και τους θεσμούς, ζητήματα που προσδιορίζουν την κοινωνική αειφορία.

Η κοινωνική αειφορία αναφέρεται σε μια κοινωνία που είναι ισότιμη, χωρίς κοινωνικό αποκλεισμό και παρέχει αξιοπρεπή ποιότητα ζωής και ευημερία για όλους. Η κοινωνική διάσταση της αειφορίας, είναι στενά συνδεδεμένη με την ευημερία, τις μελλοντικές γενεές και την ποιότητα ζωής. Προϋποθέτει, μεταξύ άλλων, την κατανόηση των κοινωνικών θεσμών και του ρόλου τους στη λειτουργία δημοκρατικών και συμμετοχικών συστημάτων που διασφαλίζουν την ελεύθερη έκφραση, την κοινωνική συνοχή, την ισότητα και τη δικαιοσύνη (Δημητρίου 2005· Bostrom, 2012· Dimitriou & Christidou, 2011· Elkington, 2000· Littig, & Griessler, 2005).

Για τη διασφάλιση του μέλλοντος με όρους περιβαλλοντικής και κοινωνικής αειφορίας σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Στο πλαίσιο της ενθαρρύνονται και υποστηρίζονται τα άτομα για την κατανόηση του πολυδιάστατου των περιβαλλοντικών και αειφορικών ζητημάτων και του τρόπου με τον οποίο τα ίδια και οι κοινωνίες επηρεάζουν και επηρεάζονται. Στην κατεύθυνση αυτή καλλιεργούνται στάσεις και αξίες, η κριτική και συστημική σκέψη, δεξιότητες που δημιουργούν νέους τρόπους σκέψης και οδηγούν στην καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη, την προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα (Δημητρίου, 2009· Λιαράκου, 2023· Unesco, 2017).

Η σύγχρονη παιδική λογοτεχνία θεωρείται ένα από τα κυριότερα εργαλεία στα χέρια

των παιδαγωγών και των γονέων «για την εκπαίδευση των παιδιών τους, ώστε να γίνουν μεγαλώνοντας υπεύθυνα και ενεργά μέλη της κοινωνίας» (Nikolajeva, 2019: 26). Συγγραφείς και εικονογράφοι, μέσα από θελκτικές, απλές ή περίπλοκες εικονογραφήσεις και κείμενα με απλό νόημα αλλά και κρυφούς συμβολισμούς, επιδιώκουν ολοένα και περισσότερο πια να παρουσιάσουν στο αναγνωστικό τους κοινό τις πολύπλοκες σχέσεις ανθρώπων, ζώων και φυτών, τη θέση του ανθρώπου μέσα στο περιβάλλον (Αγγελάκη, 2024α; Μπουνταλάκη, 2021), τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε και πρέπει να το προστατεύουμε και τους λόγους για τους οποίους απαιτείται σήμερα να επανεξετάσουμε όλοι τις ατομικές, τις κοινωνικές και τις πολιτικές μας επιλογές (Campagnaro & Goga, 2021), με στόχο τη συλλογική ευημερία, τη βιώσιμη ανάπτυξη (Goga et al, 2023) και την αειφορία, ήτοι την προσπάθεια για τη διατήρηση της ζωής, όλων των βιοτικών και «αβιοτικών στοιχείων που την υποστηρίζουν, καθώς και των συστημάτων οργάνωσης του ανθρώπινου πολιτισμού υπό το πρίσμα της ισότητας της ελευθερίας και της δημοκρατίας» (Δημητρίου, 2009: 123).

Οι συγγραφείς και εικονογράφοι έργων που προωθούν την αειφορία και βοηθούν τα παιδιά- αναγνώστες να μάθουν σταδιακά να κατανοούν τον τρόπο που λειτουργεί το περιβάλλον ως ολότητα (Dimock & Buell, 2007), προσεγγίζοντας δηλαδή ολιστικά τα περιβαλλοντικά προβλήματα και κατανοώντας πως είναι αλληλένδετα με τα κοινωνικά (Αγγελάκη, 2024β; Oziewicz & Saguissag, 2021), επιδιώκουν να αναπτύξουν μέσα από τα θέματα που θίγουν την κριτική σκέψη του κοινού τους, αλλά και τη δεξιότητα της συνεργασίας (Young, 2018). Πολλές φορές οι δημιουργοί τέτοιων έργων, παρότι απευθύνονται σε παιδιά, δε διστάζουν να τοποθετήσουν την πλοκή τους σε δυστοπικά σκηνικά. Σκοπός τους είναι να προκαλέσουν οικολογική θλίψη στους αναγνώστες τους (Αγγελάκη, 2024γ), ώστε να συνειδητοποιήσουν την περιβαλλοντική αλλαγή που προκαλείται από την ανθρώπινη δράση· αλλαγή η οποία είναι συχνά μη αναστρέψιμη και πρόκειται να επηρεάσει ανεπανόρθωτα τη ζωή πάνω στη Γη (Murphy, 2025). Η εν λόγω τάση, η πρόκληση δηλαδή οικολογικής θλίψης στους αναγνώστες, έχει τις ρίζες της στην οικοψυχολογία, τον διεπιστημονικό τομέα σπουδών που εστιάζει στη σύνθεση της οικολογίας με την ψυχολογία και στην προώθηση της αειφορίας (Roszak et al, 1995). Υιοθετείται στον κλάδο της παιδικής λογοτεχνίας προκειμένου να ωθηθούν οι αναγνώστες να αποκτήσουν μια αναστοχαστική στάση αναφορικά με τη συμπεριφορά τους (Αγγελάκη, 2024δ), να εμπεδώσουν την σύνδεση της κοινωνικής δικαιοσύνης με την περιβαλλοντική (Oziewicz, 2023), και να μάθουν να σέβονται τις ανάγκες και τις οπτικές όλων των έμβιων όντων (Goga, & Guanio-Uluru, 2025).

Σκοπός της έρευνας

Στο παρόν άρθρο θα γίνει προσπάθεια να αναδειχθεί πώς ένα παιδικό εικονοβιβλίο επιχειρεί να εκπαιδεύσει τους αναγνώστες- παιδιά σε ζητήματα που θεωρούνται απαραίτητα για την αειφόρο λειτουργία των σημερινών, παγκοσμιοποιημένων κοινωνιών, βοηθώντας τα άτομα να εμπεδώσουν την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών ζητημάτων, και να αποκτήσουν παράλληλα αντίληψη Εαυτού, χτίζοντας ισότιμες σχέσεις τόσο με τους συνανθρώπους τους, όσο και με τις όλα τα έμβια όντα του πλανήτη.

Πρόκειται για το βιβλίο της Sandra Dieckmann, που όπως υπονοεί και ο τίτλος του *Leaf* (2017) — περικειμενικό στοιχείο μείζονος σημασίας, από τη στιγμή που δημιουργεί προσδοκίες στους αναγνώστες και τους επιτρέπει να υποψιαστούν το νόημα του έργου (Adams, 1987) —, θίγει και το σημαντικό σύγχρονο αειφορικό και περιβαλλοντικό ζήτημα του μετανάστη, που αναγκάζεται να μετακινηθεί ένεκα περιβαλλοντικών ή/και κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων, και ενδέχεται να αντιμετωπίσει ρατσισμό και κοινωνικό αποκλεισμό. Επομένως, θα μελετήσουμε πώς ο λεκτικός, ο σχεδιαστικός και ο εικονιστικός κώδικας, εφόσον πρόκειται για πολυτροπικό έργο, ευαισθητοποιούν τους αναγνώστες-παιδιά ειδικά πάνω στο ζήτημα της κλιματικής μετανάστευσης, που λαμβάνει χώρα όταν οι άνθρωποι εγκαταλείπουν τον τόπο κατοικία τους εξαιτίας δραματικών κλιματικών φαινομένων που απειλούν τη ζωή και την υγεία τους, αλλά και τους εκπαιδεύουν πάνω σε ζητήματα συμπερίληψης, ισότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης και ενεργούς πολιτεότητας (Δημητρίου, 2009; Dobson, 1998; Jacques, 2015).

Leaf

Το βιβλίο αποτελεί το πρώτο έργο της Dieckmann. Παρότι απευθύνεται σε μικρά παιδιά, μεταφέρει πολύ σημαντικά ηθικά μηνύματα— όπως άλλωστε όλα τα αξιόλογα παιδικά βιβλία. Το κείμενο, γραμμένο σε απλή γλώσσα, η αφηγηματική δομή του έργου, και η συμπεριφορά των χαρακτήρων μεταφέρουν ιδεολογικά μηνύματα (Stephens, 1992). Πρόκειται για εικονοβιβλίο, δηλαδή έργο του οποίου το νόημα γίνεται αντιληπτό ενώ οι αναγνώστες παρατηρούν το κείμενο και τις εικόνες κάθε σελίδας/δισέλιδου. Οι εικόνες διαθέτουν αισθητική ποιότητα, ανταποκρίνονται στις αντιληπτικές ικανότητες παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, είναι ρεαλιστικές και σε αυτές κυριαρχούν έντονου κορεσμού χρώματα με κυρίαρχο το σκούρο μπλε, το οποίο έχει τη δική του σημασιολογία και αντίκτυπο στην εικονογράφηση (Van Leeuwen, 2011), παραπέμπει στο νερό και τον πάγο (Αγγελάκη, 2023) και προκαλεί, συνήθως, συναισθήματα μελαγχολίας και σκεπτικισμού στους αναγνώστες (Nodelman, 1990: 60,63).

Οι χαρακτήρες της ιστορίας είναι αναγνωρίσιμοι, ενώ πρωταγωνίστρια είναι μια πολική αρκούδα, την οποία οι υπόλοιποι χαρακτήρες του έργου, που είναι διάφορα ζώα, την ονόμασαν *Leaf*, δηλαδή φύλλο. Καθώς το βιβλίο είναι γραμμένο στην αγγλική γλώσσα, διαβάζουμε πως οι υπόλοιποι κάτοικοι του δάσους όπου ξαφνικά βρέθηκε η πολική αρκούδα, την ονόμασαν έτσι για δύο λόγους: Αφενός μεν γιατί η ξένη και «παράξενη», όπως φέρονται να την χαρακτηρίζουν, επισκέπτρια, εντυπωσιαζόταν από τα κάθε λογής φύλλα (*leaves*) που έβλεπε στο διάβα της και τα μάζευε, προφανώς γιατί δεν τα είχε ξαναδεί στον Βόρειο Πόλο όπου μεγάλωσε· αφετέρου, δε, γιατί ήθελαν να φύγει (“They wanted him to leave”): Δεν είχαν ξαναδεί τέτοιο πλάσμα, το φοβόταν, υπέθεσαν πως θα τους έκανε κακό και, παρασυρμένα από την ξενοφοβία, ξέχασαν πως η αρκούδα, όπως κι εκείνα, ανήκε στο ζωικό βασίλειο. Οι χαρακτήρες των παιδικών βιβλίων αποτελούν σημεία αναφοράς που εξυπηρετούν ιδεολογικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς (Γαβριηλίδου, 2008; Nikolajeva, 2002). Η δε «ονοματοποιία», ήγουν η απόδοση ονόματος στους ήρωες και τις ηρωίδες των παιδικών έργων, φέρει το δικό της βάρος και, εκτός του ότι καθιστά αναγνωρίσιμο το εκάστοτε δρών πρόσωπο ή τονίζει

ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του, μπορεί να αποκαλύπτει και την ιδεολογία του/ της δημιουργού. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως η Dieckmann επέλεξε το όνομα Leaf για την πρωταγωνίστρια αρκούδα επειδή το φύλλο μετακινείται εύκολα, ανάλογα με την κατεύθυνση του ανέμου και, ουσιαστικά, υποδηλώνει την κινητικότητα των κλιματικών μεταναστών, οι οποίοι μετακινούνται διαρκώς μέχρι να βρουν έναν τόπο εγκατάστασης με κατάλληλες για τη διαβίωσή τους συνθήκες, περιβαλλοντικές και κοινωνικές.

Στο σημείο αυτό, ωστόσο, θα πρέπει να σχολιαστεί πως δεν είναι μονάχα το όνομα της αρκούδας χαρακτηριστικό και ικανό να υποψιάσει τους αναγνώστες για την κλιματική αλλαγή, επιτρέποντας στην συγγραφέα να θίξει το ζήτημα της αειφορίας και της κλιματικής μετανάστευσης· είναι και η επιλογή του ζώου αυτού καθαυτού. Πιο συγκεκριμένα, οι πολιτικές αρκούδες αποτελούν ζώα που συνδέονται με την κλιματική αλλαγή και έχουν χρησιμοποιηθεί σε πολλές παγκόσμιες εκστρατείες για το ζήτημα αυτό, αναπαριστώμενες, φερ' ειπείν, να κρατιούνται απεγνωσμένα από κομμάτια πάγου που παρσύρονται ή λιώνουν, με στόχο να ευαισθητοποιήσουν και να κινητοποιήσουν το κοινό (Born, 2018; Dunaway, 2009; Owen & Swaisgood, 2008). Αντίστοιχα, πρωταγωνιστούν και σε βιβλία για το ζήτημα αυτό, π.χ. στο γνωστό *Winston of Churchill: One Bear's Battle Against Global Warming* (2013) της Jean Davies Okimoto, σε εικονογράφηση του Jeremiah Trammel ή το *The Lonely Polar Bear* (2018) της Khoa Le. Δε θεωρείται, ωστόσο, σε καμία περίπτωση κλισέ η παρουσία της πολικής αρκούδας σε παιδικά βιβλία για το περιβάλλον ή γενικότερα. Άλλωστε, ο ανθρωπομορφισμός αποτελεί ιδανική τεχνική για να μεταφέρουν οι συγγραφείς και οι εικονογράφοι τα μηνύματα που επιθυμούν στους αναγνώστες τους και να τους προβληματίσουν- και ιδιαίτερα τα επώδυνα μηνύματα, όπως είναι αυτά του συγκεκριμένου έργου.

Σύμφωνα με τον παντογνώστη αφηγητή, ένα κοράκι ήταν το πρώτο ζώάκι που είδε την αρκούδα να εμφανίζεται απρόσμενα στο δάσος και να τριγυρνά χαμένα στα μέρη του. Όλα τα ζώακια του δάσους την φοβόταν και την απέφευγαν, θεωρώντας πως είναι επικίνδυνη· ένα συμπέρασμα στο οποίο προέβησαν, από τη μια πλευρά, καθώς δεν είχαν ξαναδεί ένα λευκό, μεγάλο πλάσμα σαν κι αυτή, και από την άλλη επειδή είχε την παράξενη συνήθεια να μαζεύει τα πολύχρωμα φύλλα που έβρισκε στις βόλτες της — φύλλα που, όπως πληροφορούμαστε από την τριτοπρόσωπη αφήγηση και υπονοείται από την εικονογράφηση, η Leaf με αυτά σκόπευε να φτιάξει φτερά για να πετάξει πίσω, σπίτι της. Σε κάποιο σημείο της αφήγησης τα ζώα περιγράφονται αγανακτισμένα από το αίσθημα φόβου που τα είχε κυριεύσει: «Κανείς, έλεγαν, δεν έπρεπε να ζει μέσα στον φόβο». Κι όμως, κανένα ζώο δεν ήταν αρκετά θαρραλέο ώστε να μιλήσει στη Leaf. Σε μια συνέλευση που έκαναν για να αποφασίσουν τι θα κάνουν με αυτήν την «παράξενη κατάσταση», το μόνο ζώο που πρότεινε να πλησιάσουν την *Ξένη* επισκέπτρια ήταν το κοράκι. Δεν κατάφερε να πείσει τα ζώα τελικά, καθώς τα περισσότερα ήταν προσκολλημένα στην πεποίθησή τους πως η αρκούδα ήταν επικίνδυνη. Σταδιακά άρχισαν στις συγκεντρώσεις τους να εκφράζουν κι άλλες απόψεις για την *Ξένη*: «Άλλοι έλεγαν πως έμοιαζε χαμένη, άλλοι λυπημένη, άλλοι την θεωρούσαν επικίνδυνη και καταστροφική, και κάποιοι ψιθύριζαν πως ίσως έπρεπε να την βοηθήσουν. Κάποιοι έλεγαν ακόμη και

ότι έμοιαζε όμορφη μέσα στην διαφορετικότητά της».

Καταλαβαίνουμε πως το έργο συναρμονίζεται με τους στόχους της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία, καθώς διαφαίνεται σε αυτό η πρόθεση της δημιουργού να ψέξει κάθε είδους ανισότητα, ρατσισμό, κοινωνική αδικία, αποκλεισμό και αποξένωση, όπως επίσης το ζήτημα της κλιματικής μετανάστευσης. Η Dieckmann παρουσιάζει τα κοράκια— ζώα παρεξηγημένα που αδίκως έχουν συνδεθεί με σπιτιστικές αντιλήψεις, λ.χ. για τον θάνατο—, να είναι τα μόνα «έξυπνα», όπως τα χαρακτηρίζει ο τρίτοπρόσωπος αφηγητής, ζώα του δάσους, τα οποία φέρθηκαν με ζεστασιά σε ένα πλάσμα που ήταν μόνο, χαμένο, και είχε ανάγκη από στήριξη και συντροφιά. Όταν τα κοράκια είδαν τη Leaf να φεύγει από το δάσος που είχε προς στιγμήν βρει καταφύγιο, πέταξαν γρήγορα και την πρόλαβαν. Τότε η Leaf διαβάζουμε πως επιτέλους ένωσε ανακούφιση, γιατί κάποιοι ενδιαφέρθηκαν για την ιστορία της: Τους εξήγησε πως είχε παρασυρθεί πέρα από τη θάλασσα, από έναν τόπο μακρινό όπου οι πάγοι λιώνουν. «Ήταν απλά μια πολική αρκούδα, που ήθελε να γυρίσει πίσω στην οικογένειά της, ένα πλάσμα που ευχόταν απλώς να μπορούσε να πετάξει για να επιστρέψει στο σπίτι της» — γι' αυτό και μάζευε φύλλα. Τα κοράκια αποφάσισαν να βοηθήσουν τη Leaf να βρει τον δρόμο της επιστροφής και εκείνη τους υποσχέθηκε πως θα μετέφερε την περιπέτειά της σε όποιον ήθελε να ακούσει, ώστε ποτέ ξανά μια πολική αρκούδα να μη χαθεί μόνη.

Η εικονογράφηση είναι ιδιαίτερα γλαφυρή και συγκινησιακή και, σε συνδυασμό με το κείμενο, προσκαλεί τους αναγνώστες σε να βιώσουν συγκεκριμένα συναισθήματα, όπως είναι η μοναξιά και ο αποκλεισμός, αλλά και να μάθουν περισσότερα για τους κλιματικούς κινδύνους, συνειδητοποιώντας τη «σταδιακή βία που ασκεί ο άνθρωπος στο περιβάλλον, οδηγώντας το στην καταστροφή» (Nixon, 2011:2), απειλώντας την ίδια του την ύπαρξη και την βιοποικιλότητα. Παρότι το τέλος του βιβλίου μοιάζει ελπιδοφόρο, η Dieckmann δεν διαχειρίζεται την ελπίδα με τρόπο που να εξωραΐζει την περιβαλλοντική καταστροφή (García- González, 2025:121). το ελπιδοφόρο μήνυμα που αφήνει το νοιάξιμο των κορακιών για το δράμα της αρκούδας ανοίγει δρόμο στους παιδαγωγούς που επιθυμούν να εκπαιδεύσουν τα παιδιά για το περιβάλλον και την αειφορία, θίγοντας τα ζητήματα της κοινωνικής αδικίας και της κλιματικής μετανάστευσης, αναδεικνύοντας τη δύναμη του παιδικού βιβλίου να παρωθήσει τους μικρούς αναγνώστες να αποκτήσουν περιβαλλοντική ηθική και να αποκτήσουν ενσυναίσθηση.

Συμπεράσματα

Στο παρόν άρθρο επιχειρήθηκε να αναδειχθεί η δύναμη του παιδικού εικονοβιβλίου, και συγκεκριμένα του *Leaf* της Sandra Dieckmann, να αποτελέσει εργαλείο στα χέρια ενός παιδαγωγού ή και γονέα για την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής και κοινωνικής συνείδησης στον ανήλικο αναγνώστη, στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Μέσα από τη σύνθεση λεκτικού και εικονιστικού λόγου, το έργο φαίνεται πως κατορθώνει να προσεγγίσει σύνθετα ζητήματα, όπως είναι η κλιματική αλλαγή, η κλιματική μετανάστευση και ο κοινωνικός αποκλεισμός, με τρόπο ωστόσο κατανοητό για το παιδικό κοινό. Ο ανθρωπομορφισμός και η εικονογραφική αποτύπωση της μοναξιάς, του φόβου και της αποδοχής συμβάλλουν στην ανάπτυξη της

ενσυναίσθησης, της οικολογικής ευαισθησίας και της κριτικής σκέψης στους αναγνώστες. Το έργο δείχνει να επιβεβαιώνει ότι η παιδική λογοτεχνία μπορεί να ενθαρρύνει τη σύνδεση της περιβαλλοντικής με την κοινωνική δικαιοσύνη, προωθώντας αξίες όπως η ισότητα, η συμπερίληψη και ο σεβασμός προς κάθε μορφή ζωής. Ελπίζουμε πως η ανάλυση του *Leaf* θα ενθαρρύνει τους σύγχρονους παιδαγωγούς να συμπεριλάβουν βιβλία με αντίστοιχο περιεχόμενο στις φιλαναγνώστικές τους δράσεις, με στόχο τη διαμόρφωση ενεργών και υπεύθυνων ατόμων, ικανών να αντιληφθούν τη βαθιά αλληλεξάρτηση ανθρώπου, κοινωνίας και περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adams, H. (1987). Titles, Titling, and Entitlement to. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 46(1), 7–21. <https://doi.org/10.2307/431304>
- Angelaki, R. T. (2023). To chroma sta logotechnika vivlia gnoseon. Archetypa kai symbolismoi. I periptosi tis mythistorimatikis viografias. *Erevna stin Ekpaidefsi*, 12 (1), 147-163 doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.35107>
- Angelaki, R.T. (2024a). Planitikos grammatismos kai skoteini oikologia sti meta-anthropistiki logotechnia gia paidia. Sto Sofokleous, S., Kontovourki, S. & Ioannidou, E., (Epim.). *Praktika Synedriou «Grammatismos kai Synchroni Koinonia: Dimiourgikotita, Isotita, Koinoniki Drasi»*, (ss. 26-34). Ypourgeio paideias, Athlismou kai neolaias, Ypiresia Anaptyxis programmaton, Paidagogiko Instintouto Kyprou.
- Angelaki, R.T. (2024b) . Oikofeminismos, klimatiki mythoplasia (cli-fi) kai oikologiko bildungsroman. Sto A.Galani, F. Evangelou, M. Liakopoulou, E. Nikolaou (Epim.), *Praktika Epistimonikou Symposiou «Epistimes tis Agogis: parelthon, paron, mellon» Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis Panepistimiou Ioanninon* (ss. 920-930). Panepistimio Ioanninon.
- Angelaki R.T. (2024c). Anthropokaino, dystopia kai planitikos grammatismos sti Logotechnia gia paidia. *Keimena Paideias*, (7), 17–33. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/keimena-paideias/article/view/35877>
- Angelaki, R. T. (2024d). Planitikos grammatismos kai oikologiki thlipsi sto vivlio gnoseon gia paidia. Sto V.Papavasileiou, G. Xanthakou, E. Nikolaou & M. Kaila (Epim.), *Nero, gi, Aeras, Fotia: A-pories, Synchrones poreies me pyxida ekpaidefsi- katartisi* (ss. 179-198). P.M.S. "Perivallontiki Ekpaidefsi". TEPAES Panepistimio Aigaiou, Rodos.
- Bostrom, M. (2012). A missing pillar? Challenges in theorizing and practicing social sustainability: introduction to the special issue». *Sustainability: Science, Practice & Policy*, 8, pp. 1-14.

- Bountalaki, X. (2021). *Aeiforika zitimata se synchrona vivlia gia paidia ilikias 6 eos 10 eton. I periptosi tis metanastefsis*. Metaptychiaki Ergasia, Dimokriteio Panepistimio, Alexandroupoli <http://dx.doi.org/10.26257/heal.duth.12199>
- Campagnaro, M. & Goga, N. (2021). Green Dialogues and Digital Collaboration on Nonfiction Children's Literature. *Journal of Literary Education*, 4 :96-114, doi: 10.7203/JLE.4.21019
- Dieckmann, S. (2017). *Leaf*. Flying Eye Books.
- Dimitriou, A. (2005). I perivallontiki ekpaidefsi os meso gia tin anaptyxi tis synergias ton laon, tin koinoniki dikaio syni, tin eirini kai ton politismos. Sto: Al. Georgopoulos (Epim.), Perivallontiki Ekpaidefsi. O neos politismos pou anadyetai (ss. 321-340). Athina: Gutenberg. ISBN: 978-960-01-1014-Ch
- Dimitriou, A. (2009). *Perivallontiki Ekpaidefsi: Perivallon, Aeiforia. Theoritikes kai paidagogikes prosengiseis*. Epikentro.
- Dimitriou, A. & Christidou, V. (2011). Causes and consequences of air pollution and environmental injustice as critical issues for science and environmental education. In: M. Khallaf (Eds). *The Impact of Air Pollution on Health, Economy, Environment and Agricultural Sources* (sel. 215-238). Croatia: InTech - Open Access Publisher, ISBN 978-953-307-528-0.
- Dimitriou, A. (2023). Apo ti «Siopili anoixi» stous «17 Stochous gia tin Aeiforo Anaptyxi». Apotyponontas ti diachroniki diadromi tis Ekpaidefsis gia to Perivallon kai tin Aeiforia. *Perivallontiki Ekpaidefsi gia tin Aeiforia*, 5(1), 11-33. DOI: <https://doi.org/10.12681/ees.35756>
- Dimock, W. C., & Buell, L. (Eds.). (2007). *Shades of the Planet: American Literature as World Literature*. Princeton University Press.
- Dobson, A. (1998). *Justice and the environment: Conceptions of environmental sustainability and theories of distributive justice*. Oxford University Press.
- Dunaway, F. (2009). Seeing global warming: Contemporary art and the fate of the planet. *Environmental History*, 14(1), 9–31. doi: 10.1093/envhis/14.1.9
- Elkington, J., (2000). Cannibals with forks, The triple bottom line of 21st century business, *Journal of Business Ethics*, 23, 229-231.
- Gavriilidou, S. (2008) *To dyskolo epangelma tou klasikou iroa*. University Studio Press.
- García-González, M. (2025). *The Borders of Empathy in Children's Fiction*. Routledge.

- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O., Høisæter, S. M., Nyrnes, A., & Rimmereide, H. E. (2023). Ecocritical dialogues in teacher education. *Environmental Education Research*, 29(10), 1430–1442. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2213414>
- Goga, N., & Guanio-Uluru, L. (2025). Eco-Rebels with a Cause: Introduction to a Humanities Special Issue. *Humanities*, 14(8), 155. <https://doi.org/10.3390/h14080155>
- Jacques, P. (2015). *Sustainability, the basics*. Routledge.
- Liarakou, G. (2023). Oi paidagogikoi stochoi tis Ekpaidefsis gia to Perivallon kai tin Aeiforia. Perivallontiki Ekpaidefsi gia tin Aeiforia, 5(1), Eidiko thematiko tefchos «Synchrones diastaseis tis Ekpaidefsis gia to Perivallon kai tin Aeiforia»
- afieromeno stin Om. Kathigitria Evgenia Flogaiti, 34-47. DOI: <https://doi.org/10.12681/ees.35759>
- Murphy, E. (2025). Healing Landscapes and Grieving Eco-Warriors: Climate Activism in Children's Literature. *Children's Literature in Education* 56, 446–459 <https://doi.org/10.1007/s10583-023-09567-3>
- Littig, B. & Griessler, E. (2005). Social sustainability: a catchword between political pragmatism and social theory. *International Journal of Sustainable Development*, 8, 65-79.
- Nikolajeva, M. (2002). *The Rhetoric of Character in Children's Literature*. The Scarecrow Press.
- Nikolajeva, M. (2019). What Is It Like to Be a Child? Childness in the Age of Neuroscience. *Children's Literature in Education*, 50 (1), 23-37 <https://doi.org/10.1007/s10583-018-9373-7>
- Nixon, R. (2011). *Slow Violence and the Environmentalism of the Poor*. Harvard University Press
- Nodelman, P. (1990). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. University of Georgia Press.
- Owen, M. A., & Swaisgood, R. R. (2008). On thin ice: Climate change and the future of polar bears. *Biodiversity*, 9(3–4), 143–148. doi: 10.1080/14888386.2008.9712921
- Oziewicz, M., & Saguisag, L. (2021). Introduction: Children's Literature and Climate Change. *The Lion and the Unicorn* 45(2), v-xiv. <https://dx.doi.org/10.1353/uni.2021.0011>.

- Oziewicz, M. (2023). What is Climate Literacy? *Climate Literacy in Education*, 1(1), 34-38. <https://pubs.lib.umn.edu/index.php/cle/article/view/5240/3334>
- Roszak, T., Gomes, M. E., & Kanner, A. D. (Eds.). (1995). *Ecopsychology: Restoring the earth, healing the mind*. Sierra Club Books.
- Stephens, J. (1992). *Language and Ideology in Children's Fiction*. Longman.
- UNESCO (2017c). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444?posInSet=2&q>
- Van Leeuwen, T. (2011). *The Language of Colour: An Introduction*. Routledge.
- Young, R.L. (2018). *Confronting climate crisis through education. Reading our way forward*. Lexington Books.

Ο Εκπαιδευτικός ως Ακροατής: Ο Ρόλος της Ενεργητικής Ακρόασης στην Οικοδόμηση Σχέσεων στο Σχολικό Περιβάλλον

Χιώτη Μαριάννα- Εκπαιδευτικός Π.Ε.80

Περίληψη

Η ενεργητική ακρόαση είναι θεμελιώδης ικανότητα για τους εκπαιδευτικούς, καθώς ενισχύει τις σχέσεις τους με τους μαθητές και προάγει ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον (Gerosa κ.ά., 2024; Tormey, 2021). Διευκολύνει την αποτελεσματική επικοινωνία, επιτρέποντας την ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών (Han, 2017; Martoredjo, 2014) και την ενθάρρυνση της συμμετοχής τους (English, 2009). Μέσω αυτής, οικοδομείται εμπιστοσύνη και σεβασμός, καθώς οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν τις απόψεις τους (Gerosa κ.α., 2024). Αυτό επιτρέπει την αποφυγή παρεξηγήσεων και σύγχυσης (Kährlik κ.ά., 2012). Επιπλέον, η ενεργητική ακρόαση αποτελεί μια αναστοχαστική πρακτική, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να βελτιώνουν τις μεθόδους διδασκαλίας βασιζόμενοι στην ανατροφοδότηση των μαθητών (English, 2009). Ακόμη συμβάλλει στη διαχείριση συγκρούσεων στην τάξη, δημιουργώντας ένα κλίμα συνεργασίας (Canpolat κ.ά., 2015). Παρόλο που είναι σημαντική, συχνά παραβλέπεται, με έμφαση στην παράδοση μαθησιακού περιεχομένου έναντι της ακρόασης, εμποδίζοντας συνήθως τη συμμετοχή των μαθητών (Kährlik κ.ά., 2012). Επομένως, είναι μια επικοινωνιακή δεξιότητα αλλά και μια έκφραση ενσυναίσθησης που υποστηρίζει την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Martoredjo, 2014).

Λέξεις-κλειδιά: ενεργητική ακρόαση, ενσυναίσθηση, εκπαιδευτική επικοινωνία, διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον, παιδαγωγική ευαισθησία.

The Teacher as Listener: The Role of Active Listening in Relationship Building in the School Environment

Marianna Chioti-Teacher of Economics

Abstract

Active listening is a fundamental skill for educators, as it strengthens their relationships with students and fosters a supportive learning environment (Gerosa et al., 2024; Tormey, 2021). It facilitates effective communication, allowing for responsiveness to students' needs (Han, 2017; Martoredjo, 2014) and encouraging their participation (English, 2009). Through active listening, trust and respect are built, as educators value their students' opinions (Gerosa et al., 2024). This helps avoid misunderstandings and confusion (Kährlik κ.ά., 2012). Furthermore, active listening is a reflective practice, enabling educators to improve their teaching methods based on student feedback (English, 2009). Also, it contributes to conflict management in the classroom, creating a collaborative climate (Canpolat et al., 2015). Although it is important, it is often overlooked, with an emphasis on content delivery over listening, which usually hinders student participation (Kährlik κ.ά., 2012). Therefore, it is both a communication skill and an expression of empathy that supports students' holistic development (Martoredjo, 2014).

Key-words: Active listening, Empathy Educational communication, Conflict management in the school environment, Pedagogical sensitivity

Εισαγωγή

Η ενεργητική ακρόαση αποτελεί θεμελιώδη επικοινωνιακή δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου οι σχέσεις με τους μαθητές είναι κρίσιμες για τη μάθηση και την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Kourmoussi et al., 2018; (Martoredjo, 2014). Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ακούει με προσοχή και ενσυναίσθηση συμβάλλει στην καλλιέργεια εμπιστοσύνης και την αποφυγή παρεξηγήσεων (Kährlik κ.ά., 2012; Gerosa κ.ά., 2024).

Η ενεργητική ακρόαση απαιτεί συγκέντρωση, απουσία περισπασμών, και συνειδητή προσπάθεια κατανόησης τόσο του λεκτικού όσο και του συναισθηματικού περιεχομένου της επικοινωνίας (Khanna, 2020; Hegde κ.ά., 2025). Μη λεκτικά στοιχεία, όπως η οπτική επαφή και οι εκφράσεις προσώπου, ενισχύουν τη διαδικασία (Kährlik κ.ά., 2012; Weger et al., 2014).

Παράλληλα, η ανάπτυξη της ενεργητικής ακρόασης επηρεάζεται από τις κοινωνικές αλλαγές και την κυριαρχία της γρήγορης, ψηφιακής επικοινωνίας, η οποία συχνά υποβαθμίζει την ουσία της ακρόασης (Morris, 2014). Στο πλαίσιο αυτό, η δεξιότητα αυτή αποκτά ακόμη μεγαλύτερη αξία στην εκπαιδευτική πράξη.

Έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν στρατηγικές ενεργητικής ακρόασης, όπως παραφράσεις και ερωτήσεις κατανόησης, αναπτύσσουν ισχυρότερες σχέσεις με τους μαθητές τους και ενισχύουν τη συμμετοχή τους (Canpolat et al., 2015; English, 2009). Η ενεργητική ακρόαση λειτουργεί και ως εργαλείο ανατροφοδότησης και βελτίωσης της διδασκαλίας (English, 2009).

Η ALAS, που αναπτύχθηκε από το Mishima et al. (2000), προσφέρει αξιόπιστη μέτρηση της ενσυναισθητικής ακρόασης στους εκπαιδευτικούς, προάγοντας την έρευνα και την επιμόρφωση. Παράλληλα, πρακτικές ενεργητικής ακρόασης, ενισχύουν την εξάσκηση μέσω βιωματικών εργαστηρίων (Topornycky & Golparian, 2016).

Συνολικά, η ενεργητική ακρόαση αποτελεί όχι μόνο εργαλείο επικοινωνίας αλλά και βασικό στοιχείο για τη δημιουργία υποστηρικτικού, ενσυναισθητικού και συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Λειτουργεί ως αρωγός των εκπαιδευτικών για να «συνδεθούν» με τους μαθητές τους, δείχνοντας γνήσιο ενδιαφέρον και κατανόηση για το τι συμβαίνει στη ζωή τους (Herriman, 2022). Συγκεκριμένα, η μελέτη παρέχει ένα δομημένο πλαίσιο επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, βασισμένο στην εμπειρία των ίδιων και έτσι τα ευρήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών όπως αναφέρεται και στο Gerosa et al (2024).

Σκοπός της Έρευνας

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση της ενεργητικής ακρόασης ως κρίσιμης επικοινωνιακής δεξιότητας που συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικών παιδαγωγικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εστιάζει στην ανάδειξη των τρόπων με τους οποίους η ενεργητική ακρόαση μπορεί να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία, να προάγει την εμπιστοσύνη και να καλλιεργήσει ένα περιβάλλον σεβασμού και αλληλεπίδρασης. Επιπλέον, παρουσιάζονται τεκμηριωμένες πρακτικές στρατηγικές που δύνανται να ενισχύσουν την εφαρμογή της ενεργητικής ακρόασης στην εκπαιδευτική πράξη.

Σημασία της Έρευνας

Η διερεύνηση της ενεργητικής ακρόασης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι σημαντική καθώς σχετίζεται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας της διδακτικής επικοινωνίας και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Η ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας στους εκπαιδευτικούς μπορεί να ενισχύσει την ενσυναίσθηση, την κατανόηση και την ψυχολογική ασφάλεια των μαθητών, στοιχεία απαραίτητα για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Παράλληλα, η εμβάθυνση στη χρήση εργαλείων όπως η κλίμακα ALAS μπορεί να εμπλουτίσει τη σχετική βιβλιογραφία, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση πολιτικών και προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα δύνανται να αξιοποιηθούν από εκπαιδευτικούς, στελέχη εκπαίδευσης και φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής για την προώθηση στοχευμένων παρεμβάσεων στον χώρο της σχολικής κοινότητας.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Η μελέτη οργανώνεται γύρω από τα εξής βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

- α. Πώς μπορεί η ενεργητική ακρόαση μέσω του ALAS (Active Listening Attitude Scale) να αξιολογηθεί και να εφαρμοστεί αποτελεσματικά στο σχολικό πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
- β. Με ποιους τρόπους η εφαρμογή της ενεργητικής ακρόασης συμβάλλει στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;
- γ. Υπάρχει επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών, όπως το φύλο, η ηλικία ή η εκπαιδευτική εμπειρία, στην αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της ενεργητικής ακρόασης από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα αποτελεί ποσοτική μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με στόχο τη διερεύνηση της συμβολής και της έκτασης εφαρμογής της ενεργητικής ακρόασης στην εκπαιδευτική κοινότητα. Τα ερωτήματα που περιλαμβάνονται στην έρευνα επικεντρώνονται σε δυο βασικούς άξονες:

- Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων
- Επίπεδο ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης των εκπαιδευτικών

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούν σε 10 σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ανατολική Θεσσαλονίκη. Η δειγματοληψία έλαβε χώρα με τυχαίο τρόπο. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε 100 εκπαιδευτικούς (56 γυναίκες και 44 άνδρες), όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων. Στα δημογραφικά στοιχεία που καταγράφηκαν περιλαμβάνονται επίσης το ηλικιακό εύρος, το επίπεδο εκπαίδευσης και η προϋπηρεσία των συμμετεχόντων. Για τη διασφάλιση της δεοντολογίας, η συμμετοχή ήταν εθελοντική και βασίστηκε στην ενυπόγραφη συναίνεση των εκπαιδευτικών, κατόπιν λεπτομερούς ενημέρωσης για τους στόχους της έρευνας και τη διασφάλιση της ανωνυμίας των προσωπικών τους δεδομένων.

Εργαλείο της Έρευνας

Για τη μέτρηση των επιπέδων ενεργητικής ακρόασης χρησιμοποιήθηκε η ψυχομετρική κλίμακα Active Listening Attitude Scale (ALAS) των Mishima et al.(2000).

Μέτρηση στάσης ενεργητικής ακρόασης (ALAS)

Η κλίμακα ALAS αξιολογεί τη στάση απέναντι στην ενεργητική ακρόαση μέσω ερωτήσεων κλειστού τύπου, καταγράφοντας τις πεποιθήσεις και συμπεριφορές σχετικά με την ικανότητα ενεργητικής ακρόασης. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μετάφραση και στάθμιση της κλίμακας για τον ελληνικό εκπαιδευτικό πληθυσμό (Kourmoussi et al.,2017a), με αποδεκτούς δείκτες αξιοπιστίας. Η κλίμακα περιλαμβάνει 31 προτάσεις, στις οποίες οι συμμετέχοντες απαντούν με 4/βάθμια κλίμακα συμφωνίας (διαφωνώ, μάλλον διαφωνώ, μάλλον συμφωνώ, συμφωνώ).

Η ALAS περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες:

α. Στάση απέναντι στην ακρόαση (Listening Attitude): Αφορά τη συναισθηματική και γνωστική διάθεση του ατόμου απέναντι στην ακρόαση, όπως το ενδιαφέρον και η υποστήριξη κατά τη συνομιλία. Στην ελληνική εκδοχή, η υποκλίμακα αυτή παρουσιάζει δείκτη αξιοπιστίας αποτελεσμάτων Cronbach $\alpha = 0.81$.

β. Δεξιότητες ακρόασης (Listening Skill): Αναφέρεται στις πρακτικές δεξιότητες κατανόησης και αναγνώρισης λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων, με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach $\alpha = 0.71$.

γ. Ευκαιρία για συνομιλία (Conversation Opportunity): Αξιολογεί το βαθμό στον οποίο το άτομο δημιουργεί και αναγνωρίζει ευκαιρίες για διάλογο, με Cronbach $\alpha = 0.73$.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων έλαβε χώρα από Μάρτιο έως Μάιο 2023 μέσω ανώνυμου ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε μέσω Google Forms. Η διανομή και ενημέρωση των εκπαιδευτικών έγινε σε συνεργασία με τις διευθύνσεις των σχολείων και αφού δόθηκε η απαραίτητη έγκριση από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Μετά τη λήξη της προθεσμίας, συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα και πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση.

Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Η έρευνα στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέδειξε σημαντικά ευρήματα σχετικά με τη συμβολή της ενεργητικής ακρόασης και της ενσυναίσθησης στο σχολικό περιβάλλον.

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Δείγματος

Το δείγμα αποτελείται από 100 εκπαιδευτικούς, με σχετική ισορροπία φύλου (44 άνδρες και 56 γυναίκες). Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος είναι ηλικίας άνω των 48 ετών και είναι έγγαμοι (70%). Το μορφωτικό επίπεδο είναι υψηλό, καθώς το 64% διαθέτει μεταπτυχιακές σπουδές (μεταπτυχιακό ή/και διδακτορικό). Η πλειονότητα έχει πάνω από 15 έτη διδακτικής εμπειρίας, υποδεικνύοντας σημαντική επαγγελματική εμπειρία.

--Ηλικιακή Κατανομή: Σε άνδρες και γυναίκες κυριαρχεί η ηλικιακή ομάδα 40-55.

--Οικογενειακή Κατάσταση: Οι γυναίκες έχουν ελαφρώς υψηλότερο ποσοστό έγγαμων σε σχέση με τους άνδρες.

--Μορφωτικό Επίπεδο: Οι άνδρες εμφανίζουν υψηλότερο ποσοστό με μεταπτυχιακούς τίτλους.

--Διδακτική Εμπειρία: Οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερο ποσοστό εμπειρίας στις πολύ μικρές (0-15 έτη) και οι άνδρες στις πολύ μεγάλες (άνω των 35 ετών) κατηγορίες.

Επίπεδα Στάσης Ενεργητικής Ακρόασης (ALAS)-Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων αποκάλυψε ότι το δείγμα των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από υψηλό μορφωτικό επίπεδο και σημαντική διδακτική εμπειρία. Παράλληλα, καταγράφηκαν γενικά υψηλά επίπεδα ενεργητικής ακρόασης στο δείγμα, με τις διαφορές μεταξύ των φύλων να είναι σχετικά μικρές. Συγκεκριμένα, τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες επέδειξαν υψηλά επίπεδα θετικών συμπεριφορών ακρόασης - συναισθηματικής επίγνωσης, αν και οι γυναίκες εμφάνισαν αρκετά υψηλότερα ποσοστά στην ενσυναίσθηση και πιο εκφραστικές συναισθηματικά ενώ και οι δύο ομάδες ήταν ιδιαίτερα θετικές στην παροχή διακριτικών συμβουλών προς το συνομιλητή/μαθητή τους. Παράλληλα, καταγράφηκαν γενικά χαμηλά ποσοστά αρνητικών συμπεριφορών ακρόασης, με τις γυναίκες να παρουσιάζουν μια υψηλή τάση για διακοπή του συνομιλητή, ενώ οι άνδρες έδειξαν υψηλότερο έλεγχο στη διακοπή συζητήσεων. Και τα δυο φύλα επέδειξαν χαμηλή τάση για κριτική ή επιβολή απόψεων.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα υποδεικνύουν μια ισχυρή τάση προς θετικές συμπεριφορές επικοινωνίας και υψηλή επίγνωση των προσωπικών συναισθημάτων σε όλο το δείγμα, με τις διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών να είναι περιορισμένες και να μην επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα της επικοινωνίας. Η σχολική κοινότητα φαίνεται να υποστηρίζεται από θετικές επικοινωνιακές δεξιότητες που ενισχύουν τη συνεργασία και την κατανόηση μεταξύ των μελών της.

Περιορισμοί Έρευνας

Η παρούσα έρευνα προσέφερε σημαντικά δεδομένα για την εφαρμογή της ενεργητικής ακρόασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όμως παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων:

- α. Το περιορισμένο μέγεθος δείγματος ενδέχεται να επηρεάζει τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων στον ευρύτερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών.
- β. Δεν παρατηρείται γεωγραφική διασπορά του δείγματος άρα δεν εξασφαλίζεται η πλήρης αντιπροσωπευτικότητα όλων των σχολικών περιβαλλόντων.
- γ. Η αποκλειστική χρήση ποσοτικής μεθοδολογίας μέσω ερωτηματολογίου, ενώ παρέχει σημαντικά μετρήσιμα δεδομένα, μπορεί να μην αποτυπώνει σε βάθος τις ποιοτικές πτυχές της εφαρμογής της ενεργητικής ακρόασης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συμπεράσματα -Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την κρίσιμη σημασία της ενεργητικής ακρόασης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και υποστηρίζουν την αρχική υπόθεση για τη θετική συσχέτιση μεταξύ εμπειρίας και ικανότητας ενεργητικής ακρόασης. Σύμφωνα με το Herriman(2022) είναι ζωτικής σημασίας η εμπιστοσύνη και η ασφάλεια που νιώθουν οι μαθητές για τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα κι ένας τρόπος προς αυτή την κατεύθυνση είναι και η ενεργητική ακρόαση.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν κάπως υψηλότερες επιδόσεις σε όλες τις κλίμακες, συμφωνώντας με προηγούμενες μελέτες (Hedge κ.α.,2025) που αναφέρονται στη γυναικεία ενσυναίσθηση και στον τρόπο που αυτή οδηγεί σε καλύτερη-πιο εύλικτη- επικοινωνία. Η υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα ALAS, δείχνει ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην κατάλληλες δεξιότητες επικοινωνίας με τους μαθητές τους και όχι μόνο στο διδακτικό αντικείμενο, στοιχείο που ευθυγραμμίζεται με υπάρχουσες έρευνες (Canpolat et al. ,2015; Han ,2017). Η συσχέτιση μεταξύ ανώτερου επιπέδου εκπαίδευσης (μεταπτυχιακών τίτλων) και καλύτερων επιδόσεων στις κλίμακες πιθανόν οφείλεται στην εκτεταμένη παιδαγωγική κατάρτιση και εξοικείωση με σύγχρονες μεθόδους όπως αναφέρεται και στην εργασία Siegel & Haswell(2010).

Πρακτικές εφαρμογές

Προτείνονται τα παρακάτω ως πρακτικές για τη διατήρηση ή καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνιακών:

- Δημιουργία Οδηγού Καλών Πρακτικών: Ανάπτυξη ενός περιεκτικού οδηγού με συγκεκριμένες τεχνικές και παραδείγματα ενεργητικής ακρόασης προσαρμοσμένα στο σχολικό πλαίσιο (π.χ., πώς να ακούσει ένας εκπαιδευτικός έναν μαθητή που αντιμετωπίζει bullying, ή πώς να διευκολύνει μια συζήτηση στην τάξη). Αυτός ο οδηγός θα μπορούσε να διανεμηθεί σε όλους τους εκπαιδευτικούς και να μην αποτελεί αποκλειστική αρμοδιότητα του συμβούλου σχολικής ζωής.
- Πρόγραμμα Mentoring: Θεσμοθέτηση ενός προγράμματος όπου έμπειροι εκπαιδευτικοί με αναγνωρισμένες δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης αναλαμβάνουν τον ρόλο του μέντορα για νεότερους ή συναδέλφους που επιθυμούν να βελτιωθούν. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει παρατήρηση στην τάξη και εποικοδομητική ανατροφοδότηση ή και απλή παρακολούθηση σεμιναρίων για τους νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς.
- Εργαστήρια Προσομοίωσης Ρόλων: Διοργάνωση διαδραστικών εργαστηρίων όπου οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να εξασκηθούν στην ενεργητική ακρόαση μέσω παιχνιδιών ρόλων (role-playing) που προσομοιώνουν πραγματικές καταστάσεις στην τάξη ή στο σχολείο. Η άμεση πρακτική εφαρμογή και η ανατροφοδότηση σε ένα ασφαλές περιβάλλον είναι πολύ αποτελεσματικές.
- Ενσωμάτωση στην Αξιολόγηση και Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών: Συμπερίληψη δεικτών ενεργητικής ακρόασης ως μέρος των κριτηρίων αξιολόγησης της διδακτικής επάρκειας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Αναγνώριση και επιβράβευση των εκπαιδευτικών που επιδεικνύουν εξαιρετικές δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης.
- Εκστρατείες Ευαισθητοποίησης: Διοργάνωση ενημερωτικών εκστρατειών και σεμιναρίων για όλη τη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) για τη σημασία της ενεργητικής ακρόασης στην επικοινωνία, την επίλυση συγκρούσεων και την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης.
- Χρήση Τεχνολογίας: Ανάπτυξη ή αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και εφαρμογών που προσφέρουν διαδραστικές ασκήσεις ή ακόμα και προσομοιώσεις για την εξάσκηση των δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης.

- Ενσωμάτωση της ενεργητικής ακρόασης στα προγράμματα σπουδών παιδαγωγικών τμημάτων : προτείνεται ως σημαντική καθώς θα δώσει τη δυνατότητα στους φοιτητές και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν δεξιότητες και να αντιληφθούν το ρόλο της ενεργητικής ακρόασης στο σχολικό περιβάλλον.
- Αυτές οι προτάσεις στοχεύουν στην ενσωμάτωση της ενεργητικής ακρόασης όχι μόνο ως μια ατομική δεξιότητα, αλλά ως μια κυρίαρχη επικοινωνιακή πρακτική που διαπερνά ολόκληρη τη σχολική κοινότητα.

Μελλοντικές έρευνες

- Διερεύνηση της επίδρασης σε συγκεκριμένα μαθησιακά πεδία: Οι μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να εξετάσουν πώς η ενεργητική ακρόαση επηρεάζει την κατανόηση και την απόδοση των μαθητών σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (π.χ., γλωσσική κατανόηση, επίλυση προβλημάτων στα μαθηματικά, συμμετοχή σε συζητήσεις στην ιστορία). Αυτό θα παρείχε πιο στοχευμένα ευρήματα για την εφαρμογή της.
- Ανάλυση της επίδρασης στο κλίμα της τάξης και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη: Πέρα από την ακαδημαϊκή απόδοση, είναι σημαντικό να διερευνηθεί πώς η ενεργητική ακρόαση επηρεάζει το συνολικό κλίμα της τάξης, τη μείωση του εκφοβισμού (bullying), την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (π.χ., αυτοεκτίμηση, κοινωνικές δεξιότητες), καθώς και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους.
- Συγκριτική μελέτη διαφορετικών εκπαιδευτικών επιπέδων: Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συγκρίνει τις επιδόσεις στην ενεργητική ακρόαση και την επίδρασή της σε διαφορετικά εκπαιδευτικά επίπεδα (π.χ. πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια εκπαίδευση). Αυτό θα αποκάλυπτε τυχόν διαφορές στις ανάγκες και τις προκλήσεις της ενεργητικής ακρόασης ανάλογα με την ηλικία των μαθητών και το πλαίσιο διδασκαλίας.
- Διερεύνηση των εμποδίων και διευκολυντικών παραγόντων στην εφαρμογή: Είναι σημαντικό να αναλυθούν οι παράγοντες που διευκολύνουν ή εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή της ενεργητικής ακρόασης στην καθημερινή τους πρακτική. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει τη διερεύνηση του φόρτου εργασίας, της έλλειψης χρόνου, της υποστήριξης από τη διοίκηση ή την κουλτούρα του σχολείου.
- Μελέτες παρέμβασης με έλεγχο και ομάδα παρέμβασης: Πέρα από τις περιγραφικές και συσχετιστικές μελέτες, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να υιοθετήσουν πειραματικό σχεδιασμό, εφαρμόζοντας προγράμματα παρέμβασης ενεργητικής ακρόασης σε μια ομάδα εκπαιδευτικών και συγκρίνοντας τα αποτελέσματα με μια ομάδα ελέγχου. Αυτό θα παρείχε ισχυρότερες ενδείξεις για την αιτιώδη σχέση.
- Μελέτη της μακροχρόνια επίδραση της ενεργητικής ακρόασης στην ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών/φοιτητών.
- Επέκταση δείγματος ώστε να συμπεριλάβει όσο το δυνατόν περισσότερες ομάδες της σχολικής κοινότητας.
- Να περιλάβουν ποιοτικές προσεγγίσεις, όπως συνεντεύξεις, μαζί με ερωτηματολόγια
- Αυτές οι προτάσεις μπορούν να συμβάλουν στην εμβάθυνση της κατανόησης της ενεργητικής ακρόασης και της αποτελεσματικότητάς της στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφία

- Canpolat, M., Kuzu, S., Yıldırım, B., & Canpolat, S. (2015). Active Listening Strategies of Academically Successful University Students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(60), 163–180. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.60.10>
- English, A. (2009). *Listening as a Teacher: Educative Listening, Interruptions and Reflective Practice*. Paideusis, Volume 18 (2009), No. 1, pp. 69-79.
- Han, M., G. (2017). *Listening to Elementary Student Voice: A Compass for Leading Their Learning and Creating Feelings of Connectedness*. <https://escholarship.org/uc/item/8s29w5dp>
- Hegde, V., M, V., Shanthappa, P. M., Bhat, R., Raveendran, N., & C, R. (2025). Analysing learning behaviour: A data-driven approach to improve time management and active listening skills in students. *MethodsX*, 14, 103262. <https://doi.org/10.1016/j.mex.2025.103262>
- Herriman, M., E. (2022). *The Three Rs, Relationships, Relationships, Relationships: How can teacher-student relationships be more positive and productive in secondary schools?* (Διδακτορική διατριβή Πανεπιστημίου του Κουίνσλαντ). Ηλεκτρονικές εκτυπώσεις QUT.
- Gearhart, C. C., & Bodie, G. D. (2011). Active-Empathic Listening as a General Social Skill: Evidence from Bivariate and Canonical Correlations. *Communication Reports*, 24(2), 86-98. <https://doi.org/10.1080/08934215.2011.610731>
- Gerosa, T., Argentin, G., & Spada, A. (2024). What are teacher relational skills? A defining study using a bottom-up modified Delphi method. *Quality & Quantity*, 58(1), 581–602. <https://doi.org/10.1007/s11135-023-01638-3>
- Kährik, P., Leijen, Ä., & Kivestu, T. (2012). Developing Music Listening Skills Using Active Learning Methods in Secondary Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 206–215. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.557>
- Khanna, P. (2020). Techniques and Strategies to Develop Active Listening Skills: The Armour for Effective Communication across Business Organizations The Achievers Journal Volume 6, Issue 3 ISSN (ONLINE): 2395-0897 / ISSN (PRINT): 2454-2296
- Kourmoussi, N., Amanaki, E., Tzavara, C., & Koutras, V. (2017a). Active Listening Attitude Scale (ALAS): Reliability and Validity in a Nationwide Sample of Greek Educators. *Social Sciences*, 6(1), 28. <https://doi.org/10.3390/socsci6010028>

- Kourmoussi, N., Kounenou, K., Yotsidi, V., Xythali, V., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2018). Personal and Job Factors Associated with Teachers' Active Listening and Active Empathic Listening. *Social Sciences*, 7(7), 117. <https://doi.org/10.3390/socsci7070117>
- Martorengo, N., T. (2014). *Keterampilan Mendengarkan Secara Aktif Dalam Komunikasi Interpersonal*. HUMANIORA Vol.5 No.1 April 2014: 501-509.
- Mishima, N., Kubota, S., & Nagata, S. (2000). The Development of a Questionnaire to Assess the Attitude of Active Listening. *Journal of Occupational Health*, 42(3), 111–118. <https://doi.org/10.1539/joh.42.111>
- Morris, L. V. (2014). Who's listening? *Innovative Higher Education*, 39(1), 1–2. <https://doi.org/10.1007/s10755-014-9283-6>
- Siegel, J. & Haswell, C. (2010). University Listening Classes: less product, more process *Polyglossia* Volume 19, October 2010.
- Topornycky, J., & Golparian, S. (2016). Balancing Openness and Interpretation in Active Listening. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 9, 175–184. <https://doi.org/10.22329/celt.v9i0.4430>
- Tormey, R. (2021). Rethinking student-teacher relationships in higher education: A multidimensional approach. *Higher Education*, 82(5), 993–1011. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00711-w>
- Weger, H., Castle Bell, G., Minei, E. M., & Robinson, M. C. (2014). The Relative Effectiveness of Active Listening in Initial Interactions. *International Journal of Listening*, 28(1), 1331. <https://doi.org/10.1080/10904018.2013.813234>

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

«Δικό σας, παιδιά!»: Ένα διδακτικό σενάριο δημιουργικής γραφής ποίησης με χρήση ψηφιακών εργαλείων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Μαρία Παναγιωτάκη, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Π.Ε.70, Μ.Α. Ψηφιακός Μετασχηματισμός και Εκπαιδευτική Πράξη

Περίληψη

Η ποίηση μπορεί να αποτελέσει ισχυρό μέσο ανάπτυξης της φαντασίας, της γλωσσικής έκφρασης και της συναισθηματικής καλλιέργειας των μαθητών. Το σενάριο «Δικό σας, παιδιά!» απευθύνεται στη Γ' Δημοτικού, στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, με στόχο την παραγωγή ποιημάτων μέσα από δημιουργικές τεχνικές και τη χρήση ψηφιακών εργαλείων (WordArt, Tux Paint, Book Creator, e-me). Η μέθοδος στηρίζεται στη συνεργατική και παιγνιώδη μάθηση, ώστε τα παιδιά να βιώσουν την ποίηση ως χαρά και δημιουργία. Η υλοποίηση σκοπό έχει να αναδείξει θετική στάση απέναντι στην ποίηση, ανάπτυξη γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, ενίσχυση φαντασίας και κριτικής σκέψης, καθώς και καλλιέργεια αντιπολεμικής συνείδησης. Το σενάριο δείχνει πώς η αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων μπορεί να ανανεώσει τη διδακτική πράξη και να δημιουργήσει συνθήκες βιωματικής και δημιουργικής μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: Δημιουργική γραφή, ποίηση, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ψηφιακά εργαλεία, συνεργατική μάθηση

“Your Own, Kids!”: A Creative Writing Poetry Teaching Scenario with the Use of Digital Tools in Primary Education

Maria Panagiotaki, Primary Education Teacher, M.A. in Digital Transformation and Educational Practice

Abstract

Poetry can serve as a powerful medium for fostering students' imagination, language expression, and emotional development. The teaching scenario “Your Own, Kids!” is designed for the 3rd grade of primary school, within the subject of Modern Greek Language, with the aim of producing poems through creative techniques and the use of digital tools (WordArt, Tux Paint, Book Creator, e-me). The approach is based on collaborative and playful learning, allowing children to experience poetry as joy and creation. Its implementation seeks to promote a positive attitude towards poetry, the development of linguistic and social skills, the enhancement of imagination and critical thinking, as well as the cultivation of anti-war awareness. The scenario demonstrates how the integration of digital tools can renew teaching practices and create conditions for experiential and creative learning.

Keywords: Creative writing, poetry, Primary Education, digital tools, collaborative learning

Εισαγωγή

Η διδασκαλία ενός ποιήματος συχνά είναι δασκαλοκεντρική και σε αυτό το σενάριο θα προταθούν νέες πρακτικές ώστε οι μικροί μαθητές του δημοτικού να εμπλακούν με την ποίηση, να δημιουργήσουν, να εικονογραφήσουν και τέλος να εκδώσουν τη δική τους ποιητική συλλογή. Η ποίηση ως τέχνη της γλώσσας διεγείρει την συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη, εμπλουτίζει το λεξιλόγιο, τονώνει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα και κατ'επέκταση μπορεί να προάγει το γέλιο και την ευτυχία. Η απουσία της χρήσης των νέων τεχνολογιών στις δραστηριότητες όλων των τάξεων είναι εμφανής. Στις μέρες μας είναι αναγκαία η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση και δη στο μάθημα της λογοτεχνίας. Δεν κεντρίζει απλώς το ενδιαφέρον των μαθητών, αλλά ταυτόχρονα τους βοηθά να εναρμονιστούν με τις απαιτήσεις που θέτει η εποχή της τεχνολογίας. Το σενάριο «Δικό σας, παιδιά!» σχεδιάστηκε για να φέρει τους μαθητές σε βιωματική επαφή με την ποίηση, αξιοποιώντας συνεργατικές μεθόδους και ψηφιακά εργαλεία. Η ενασχόληση με την ποίηση δεν έχει σκοπό κατ'ανάγκη την ανάδειξη νέων ποιητών, αλλά τη συγκρότηση δημιουργικών ανθρώπων με δια βίου φιλαναγνωστικές στάσεις. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν, θα πρέπει να απελευθερωθεί παρέα με τους μαθητές του και ακολουθώντας το δρόμο που χαράζει η ποίηση να οδηγηθούν όλοι μαζί σε αυτό που ορίζουμε ως αισθητική απόλαυση. (Papadatos, 2002).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η σύγχρονη διδακτική της λογοτεχνίας προκρίνει τη συμμετοχική και βιωματική εμπλοκή των μαθητών (Papadatos, 2002). Η χρήση ψηφιακών εργαλείων ενισχύει τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων (Kynigos, 2007). Η δημιουργική γραφή συμβάλλει στην ενίσχυση της φαντασίας, της κριτικής σκέψης και της αυτοπεποίθησης των μαθητών (Wilson, 2007).

Στο διδακτικό αυτό σενάριο πρόκειται να αξιοποιηθούν ψηφιακά εργαλεία με σκοπό την ενεργή εμπλοκή των μαθητών με Ανακαλυπτική-Συνεργατική μάθηση. Με τον τρόπο αυτό σκοπός είναι η διδασκαλία να γίνει ομαδοσυνεργατική και να απομακρυνθεί από την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική.

Στα στάδια του διδακτικού αυτού σεναρίου οι εκπαιδευόμενοι θα χρησιμοποιήσουν και θα εξοικειωθούν με λογισμικό γραφείου, τον κειμενογράφο. Είναι το αρτιότερο μέρος επικοινωνίας ανθρώπου και μηχανή. Γράφοντας τα παιδιά με επεξεργαστή κειμένου, τα οφέλη είναι πολλά. Το κείμενό τους μπορεί να αντιγραφεί, να διορθωθεί, να αναπαραχθεί. Τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν γραμματοσειρά, μέγεθος γραμμάτων, χρώμα, κτλ. Και όλα αυτά χωρίς ανησυχούν για ορθογραφικά λάθη και δυσανάγνωστα γράμματα, κάτι που θα τους επιτρέψει να ρίξουν το βάρος στη δημιουργία και τη φαντασία. Η ευκολία των διορθώσεων μπορεί να απαλλάσσει το μαθητή από το φόβο του λάθους και να βοηθάει στην ανάληψη ρίσκου (Kantrov, 1991).

Επιπλέον, ο επεξεργαστής και η ρευστή μορφή που χαρίζει στο λογοτεχνικό κείμενο προσφέρεται για την ανάδειξη του παιγνιώδους χαρακτήρα της λογοτεχνίας. Αντικαταστάσεις λέξεων στο συνταγματικό ή τον παραδειγματικό άξονα, καταστροφή και

επανασυναρμολόγηση της δομής του κειμένου, χρωματισμός λέξεων μπορούν να καταδείξουν ότι η λογοτεχνία είναι ένα lego που κατασκευάζεται με οικεία υλικά. Όσο ανακατασκευάζει κανείς αυτό το lego, όσο παίζει με τις πολλαπλές εκδοχές και δυνατότητές του, τόσο καλύτερα κατανοεί τους μηχανισμούς κατασκευής και λειτουργίας της λογοτεχνίας. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις τεχνικές κατασκευής του λογοτεχνικού νοήματος και τη δραστικότητα της λογοτεχνικής γλώσσας. (Nikolaidou S., 2008). Έτσι ο επεξεργαστής κειμένου, όταν ο εκπαιδευτικός έχει καταρτιστεί κατάλληλα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για το «μαστόρεμα» του γραπτού λόγου και επομένως για τη δημιουργία πολύ πιο πλούσιων περιβαλλόντων μάθησης (Kynigos, 2007).

Για τη διδακτική πρακτική του καταιγισμού των ιδεών θα αξιοποιηθεί το ψηφιακό εργαλείο WordArt και τα παιδιά θα δημιουργήσουν το δικό τους συννεφόλεξο, το οποίο και θα σχηματοποιήσουν. Το συννεφόλεξο είναι ένα χρήσιμο εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία και που βοηθά στον καταιγισμό των ιδεών των μαθητών και μπορεί να αναδείξει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών.

Μετά τη συγγραφή των ποιημάτων, τα παιδιά θα τα εικονογραφήσουν με τη χρήση της δωρεάν πλατφόρμας Tux paint που τους επιτρέπει να εξοικειωθούν με τις βασικές ψηφιακές γραφιστικές ικανότητες, παρέχοντας συγχρόνως ένα εξαιρετικά ελκυστικό περιβάλλον γι' αυτά δίνοντάς τους πολλές ελευθερίες.

Στη συνέχεια τα παιδιά πρόκειται να δημιουργήσουν το δικό τους ψηφιακό βιβλίο, το οποίο και θα κοινοποιήσουν σε όλο το σχολείο αναρτώντας το στον ιστότοπό του. Για το σκοπό αυτό θα χρησιμοποιηθεί ακόμα μια ψηφιακή εφαρμογή το book creator. Μέσα από τη διαδικασία της δημιουργίας του δικού τους ψηφιακού βιβλίου οι μαθητές καλούνται να πάρουν σημαντικές αποφάσεις για το πώς θα σχεδιάσουν την ποιητική τους συλλογή και κατ'επέκταση θα αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

Διδακτικοί στόχοι

Γνωστικοί:

- 1) Να εξοικειωθούν οι μαθητές με τον απλό ποιητικό λόγο και τα βασικά στοιχεία του(στροφές, στίχος).
- 2) Να μπορούν να κάνουν ομοιοκαταληξία στους στίχους του ποιήματος είτε ζευγαρωτή, είτε πλεκτή, είτε σταυρωτή.
- 3) Να αρχίσουν να κατανοούν την πολυσημία της ποίησης.
- 4) Να εξοικειωθούν με τη δημιουργία παρομοιώσεων.
- 5) Να σκεφτούν επίθετα, ρήματα και ουσιαστικά που ταιριάζουν στις λέξεις του κεντρικού θέματος.

Παιδαγωγικοί:

- 1) Να καλλιεργηθεί στα παιδιά η αγάπη για την ποίηση.
- 2) Να «απομυθοποιήσουν» τη δυσκολία της ποίησης.
- 3) Να προσεγγίσουν βιωματικά τη ποίηση.

- 4) Να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες μέσα από την εργασία σε ομάδες, με πνεύμα συνεργασίας και σωστής επικοινωνίας.
- 5) Να βιώσουν το αίσθημα της ατομικής ευθύνης για την πρόοδο της ομάδας τους.
- 6) Να αναγνωρίσουν τα μέλη της ομάδας την προσφορά του κάθε μέλους της.
- 7) Να τους καλλιεργηθεί αντιπολεμική αντίληψη.
- 8) Να νιώσουν τη χαρά της δημιουργίας.

Τεχνολογικοί:

- 1) Οι μαθητές να γνωρίσουν τις δυνατότητες του επεξεργαστή κειμένου.
- 2) Συγκεκριμένα με τον επεξεργαστή κειμένου οι μαθητές επιδιώκεται να
- 3) Να ρίξουν το βάρος στην ουσία του κειμένου τους κι όχι σε τυχόν δυσανάγνωστα γράμματα ή σε λάθη ορθογραφίας.
- 4) Να μπορούν να δημιουργούν ένα συννεφόμελο με το ψηφιακό εργαλείο wordart.
- 5) Να εικονογραφήσουν τα ποιήματα που θα δημιουργήσουν με το πρόγραμμα tux paint.
- 6) Να δημιουργήσουν το δικό τους ψηφιακό βιβλίο με τα ποιήματά τους με το πρόγραμμα book creator.

Παρουσίαση του σεναρίου

Οργάνωση και πορεία της διδασκαλίας- Κοινωνική ενορχήστρωση της τάξης

Όλα τα στάδια θα πραγματοποιηθούν στην αίθουσα Πληροφορικής, εκτός από το τελευταίο που μπορεί να πραγματοποιηθεί στη σχολική αίθουσα και οι μαθητές θα χωριστούν σε ομάδες των δύο ή των τριών παιδιών. Οι ομάδες επιλέγεται να είναι ολιγομελείς λόγω της ηλικίας των παιδιών, προκειμένου να μην προκύψουν προβλήματα στην συνεργασία των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές, φροντίζοντας στην κάθε ομάδα να υπάρχει ανομοιογένεια στις δυνατότητες των μαθητών, ώστε ο ένας να συμπληρώνει τον άλλον και να μαθαίνει από τον άλλον.

1ο Στάδιο: Αφόρμηση και καταγισμός ιδεών

Οι μαθητές παρακολουθούν και ακούν ένα μελοποιημένο ποίημα σε στίχους του Βασίλη Ρώτα, μουσική Μίκη Θεοδωράκη και ερμηνεία από τον Μίκη Θεοδωράκη και τη Παιδική Χορωδία Δημήτρη Τυπάλδου. Συζητούν για τα συναισθήματα και τις εικόνες που τους προκαλεί. Έπειτα, εργάζονται σε ομάδες και δημιουργούν συννεφόμελο με τις λέξεις «ειρήνη» και «πόλεμος» στο WordArt. Με αυτόν τον τρόπο προσεγγίζουν βασικές έννοιες που θα αποτελέσουν το υπόβαθρο της ποιητικής δημιουργίας τους. (προτεινόμενη διάρκεια: 45'/μία διδακτική ώρα)

Όταν στη γη _____
 κανένα παιδί _____
 οι ζωγραφιές _____
 και τα παιχνίδια _____

Στην ειρήνη λέμε _____
 γιατί είναι σαν _____.
 Στην ειρήνη λέμε _____
 για να είμαστε _____.
 (προτεινόμενη διάρκεια: 45'/1 διδακτική ώρα)

3ο Στάδιο: Εικονογράφηση

Οι μαθητές χρησιμοποιούν το Tux Paint για να δημιουργήσουν εικόνες που συνοδεύουν τα ποιήματά τους. Η εικονογράφηση ενισχύει τη φαντασία και τη σύνδεση λόγου-εικόνας, ενώ παράλληλα καλλιεργεί την εικαστική έκφραση. (προτεινόμενη διάρκεια: 45'/ 1 διδακτική ώρα)

4ο Στάδιο: Δημιουργία συλλογικού ψηφιακού βιβλίου

Το στάδιο αυτό θα πραγματοποιηθεί στη σχολική αίθουσα, καθώς απαιτείται ένα ηλεκτρονικός υπολογιστής και ο βιντεοπροβολέας. Και στο στάδιο αυτό θα ακολουθηθεί η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με στόχο τη δημιουργία άνετου και φιλικού περιβάλλοντος μάθησης που θα ευνοεί τους εκπαιδευόμενους να εκφραστούν και να υποστηρίξουν τις ιδέες τους. Έτσι θα πρέπει όλοι μαζί να διαλέξουν τίτλο για το βιβλίο τους ,τις διαστάσεις που θα έχει καθώς και εικόνα για το εξώφυλλό του.

Στο στάδιο αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι του υπεύθυνου επικοινωνίας μεταξύ των ομάδων ,ο συντονιστής της συζήτησης για την ομαλή διεξαγωγή της και φυσικά ο υπεύθυνος για να καταγράψει και να αποδώσει στο ψηφιακό βιβλίο τις ιδέες των μαθητών. Το βιβλίο που θα φτιαχτεί είναι ένα και όλες οι παραπάνω αποφάσεις για αυτό θα παρθούν με συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης. (προτεινόμενη διάρκεια: 35')

5ο Στάδιο: Αξιολόγηση και διάχυση

Η αξιολόγηση γίνεται με ρουμπρίκες, αυτοαξιολόγηση και συζήτηση. Οι μαθητές καλούνται να αποτιμήσουν τη συνεργασία, τη συμμετοχή και τα αποτελέσματα της δουλειάς τους. Το τελικό ψηφιακό βιβλίο αναρτάται στον ιστότοπο της σχολικής μονάδας και παρουσιάζεται στην ευρύτερη σχολική κοινότητα. (προτεινόμενη διάρκεια: 10')

Φύλλο εργασίας 4

Όνομα: _____

Βάλε X στο τετραγωνάκι που σου ταιριάζει κάθε φορά!

Σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος «Δικό σας παιδιά!»

ΕΜΑΘΑ...	Πολύ καλά	Αρκετά καλά
Να διαχωρίζω επίθετα, ουσιαστικά και ρήματα.		
Να φτιάχνω ομοιοκαταληξία με τις λέξεις.		
Να δημιουργώ δικές μου παρομοιώσεις.		
Να δημιουργώ ένα συννεφόλεξο με τη βοήθεια του ψηφιακού εργαλείου WordArt .		
Να εικονογραφώ το ποίημα μου με τη βοήθεια του ψηφιακού εργαλείου Tux Paint.		
Πώς δημιουργείται ένα ψηφιακό βιβλίο με τη βοήθεια του ψηφιακού εργαλείου Book Creator.		

Μπορώ...	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Να εργάζομαι σε ομάδες.			
Να προσφέρω τη βοήθειά μου στην ομάδα μου ,αλλά και σε όλους τους συμμαθητές μου ,αν αυτό μου ζητηθεί.			
Να ακούω τη γνώμη των συμμαθητών μου με προσοχή και σεβασμό και χωρίς να τους δια-			

κόπτω.			
Να παίρνω αποφάσεις συμβάλλοντας έτσι στην ομάδα στο βαθμό που μου αναλογεί.			
Μπορώ να υποστηρίξω τη γνώμη μου στους συμμαθητές μου με επιχειρήματα			

Ρουμπρικά αξιολόγησης μαθητή

Γνωστικοί στόχοι	Άριστα	Π.καλά	Καλά	Μέτρια	Ανεπαρκής
Διαχωρίζει επίθετα, ουσιαστικά ρήματα.					
Μπορεί να δημιουργήσει μια παρομοίωση.					
Μπορεί να φτιάξει ομοιοκαταληξία για ένα ποίημα.					
Μπορεί να βρίσκει τις στροφές και τους στίχους ενός ποιήματος.					
Παιδαγωγικοί στόχοι					
Προσέγγισε βιωματικά την ποίηση και απομυθοποίη-					

σε τη δυσκολία της.					
Καλλιεργήθηκε αγάπη για την ποίηση στον μαθητή.					
Εργάστηκε σε πνεύμα συνεργασίας και σωστής επικοινωνίας στην ομάδα.					
Πήρε πρωτοβουλίες για την ομάδα του.					
Βίωσε αίσθημα ατομικής ευθύνης για την πρόοδο της ομάδας του.					
Ένωσε τη χαρά της δημιουργίας.					
Καλλιεργήθηκε αντιπολεμική αντίληψη.					
Τεχνολογικοί στόχοι.					
Εξοικειώθηκε ο μαθητής με τις δυνατότητες του επεξεργαστή κειμένου.					
Δημιούργησε συννεφόμελο με τη χρήση WordArt.					
Δημιούργησε εικόνα με τη χρήση Tux Paint.					

Υλικοτεχνική υποδομή και εποπτικό υλικό

Έντυπα και ψηφιακά φύλλα εργασίας με ημιτελή ποιήματα και με οδηγίες όπου χρειάζεται για τα ψηφιακά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν, ηλεκτρονικοί υπολογιστές (αίθουσα Πληροφορικής), πρόσβαση στο διαδίκτυο, επεξεργαστής κειμένου MS

Word, συννεφόλεξο Word Art, πρόγραμμα ζωγραφικής Tux Paint εγκατεστημένο στους υπολογιστές των μαθητών, πρόγραμμα δημιουργίας βιβλίου book creator, βιντεοπροβολέας ή διαδραστικός πίνακας

Συμπεράσματα

Το σενάριο «Δικό σας, παιδιά!» δείχνει ότι η ποίηση μπορεί να διδαχθεί με τρόπους ευχάριστους και δημιουργικούς, όταν συνδυάζεται με παιγνιώδεις μεθόδους και σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία. Η πρόταση μπορεί να αποτελέσει πρότυπο για ανάλογες εφαρμογές στη σχολική πράξη. Η εφαρμογή του στόχο έχει οι μαθητές να αντιμετωπίσουν με ενθουσιασμό την ποίηση, να συνεργαστούν δημιουργικά και να χρησιμοποιήσουν με άνεση τα ψηφιακά εργαλεία. Παράλληλα, να ενδυναμώσει την καλλιέργεια αντιπολεμικής στάσης, να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες και να βιώσουν τη χαρά της συλλογικής δημιουργίας.

Επέκταση του σεναρίου

Το παρόν σενάριο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σε όλες τις βαθμίδες (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια), αν ο εκπαιδευτικός το προσαρμόσει κατάλληλα, μπορεί να εντάξει άλλους στόχους γνωστικούς, όπως για παράδειγμα να διδάξει τον μεταφορικό λόγο. Με διαφορετικό θέμα, διαφορετικά φύλλα εργασίας που θα ανταποκρίνονται στο επίπεδο των μαθητών, τα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιούνται μπορούν να προσφέρουν στους μαθητές εμπλοκή με την ποίηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Kantrov, I. (1991). Keeping promises and avoiding pitfalls: Where teaching needs to augment word processing. *Computers and Composition*, 8(2), 63–77.
- Kynigos, C. (1995). I ypologistiki technologia os ergaleio ekfrasis kai diereynisis sti geniki paideia. In A. Kazamias & M. Kassatakis (Eds.), *Elliniki ekpaidefsi: Prooptikes anasygkrotisis kai eksygchronismou* (pp. 396–416). Athens: Seirios.
- Kynigos, C. (2007). *To mathima tis diereynisis: Paidagogiki axiopoisi tis Synchronis Technologias gia ti didaktiki ton mathimatikon*. Athens: Ellinika Grammata.
- Nikolaidou, S. (2008). I didaskalia tis Logotechnias me Ilektronikous Ypologistis. In *Epimorfosi ekpaideftikon stin Hrisi kai Axiopoisi ton TPE stin Ekpaideftiki Didaktiki Diadikasia*.
- Papadatos, G. (2002). I poiisi sto Dimotiko Scholeio: Dokimes proseggis tis. In V. Apostolidou & E. Chontolidou (Eds.), *Logotechniak kai Ekpaidefsi* (pp. 221–239). Athens: Typothito.
- Wilson, A. (2007). Finding a voice? Do literary forms work creatively in teaching poetry writing? *Cambridge Journal of Education*, 37(3), 441–457.

Διδακτικό σενάριο - Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, Τιβέριος και Γάιος Γράκχος

Βρικέλλη Βασιλεία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Σc.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αναφέρεται σε ένα σενάριο διδασκαλίας για την Ιστορία της Α τάξης του Γενικού Λυκείου, βασισμένο στις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις του Νέου Προγράμματος Σπουδών, του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, για την Ιστορία Λυκείου. Το εκπαιδευτικό σενάριο παρουσιάζει το μεταρρυθμιστικό έργο των αδελφών Τιβέριου και Γάιου Γράκχου, τον 2^ο π.Χ. αιώνα, στο ρωμαϊκό κράτος. Το σενάριο ακολουθεί τη διδακτική προσέγγιση της ανεστραμμένης τάξης, της ομαδοσυνεργατικής και της διερευνητικής μάθησης. Οι μαθητές/τριες, δουλεύοντας σε ομάδες και με τη χρήση υπολογιστών, του διαδικτύου, έντυπου και ψηφιακού υλικού, αναπτύσσουν τις δεξιότητες της διερεύνησης, κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και καλλιεργούν μεταγνωστικές δεξιότητες.

Λέξεις-Κλειδιά: Τιβέριος και Γάιος Γράκχος, μεταρρυθμίσεις, ομαδοσυνεργατική, διερευνητική μάθηση.

Teaching senario - Reform efforts, Tiberius and Gaius Gracchus

Vrikelli Vasileia, Teacher at Secondary Education, M.Sc.

Abstract

This study refers to a teaching scenario for the History of the 1st grade of General High School based on the contemporary pedagogical approaches of the New Curriculum, of the Institute of Educational Policy in History of General High School. The teaching scenario presents the reformist work of the brothers Tiberius and Gaius Gracchus in the 2nd century BC in the Roman state. The scenario follows the teaching approach of the flipped classroom group work and inquiry-based learning. Working in groups and using computers, the internet, printed and digital material students develop their skills of inquiry, critical thinking, creativity and cultivate metacognitive skills.

Key-Words: Tiberius and Gaius Gracchus, reform efforts, group work, inquiry-based learning.

Εισαγωγή

Ο γενικός σκοπός του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Επιδιώκεται ο/η μαθητής/τρια να μάθει πώς να μαθαίνει Ιστορία, να γίνει ενεργητικό μέλος της διδακτικής

διδασκαλίας, να αποκτήσει γνώσεις και να κατανοήσει τις βασικές έννοιες του ιστορικού χώρου, του ιστορικού χρόνου και της αιτιότητας.

Το σενάριο είναι προσαρμοσμένο στη μικτή μάθηση (εκ του σύνεγγυς και εξ αποστάσεως διδασκαλία με τη χρήση της ηλεκτρονικής σχολικής τάξης e-class του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου). Στηρίζεται στη διερευνητική μάθηση με την παρακολούθηση εκπαιδευτικού βίντεο και επεξεργασία πηγών. Οι μαθητές/μαθήτριες εργάζονται σε ομάδες και μαθαίνουν για την οικονομική και κοινωνική κατάσταση που επικράτησε στο ρωμαϊκό κράτος, κατά τη διάρκεια του 2^{ου} π.Χ. αι., εξαιτίας των μεγάλων κατακτήσεων και των συνεπειών τους. Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργήθηκαν, ήταν αναγκαίες ορισμένες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες. Τα αδέλφια, Τιβέριος και Γάιος Γράκχος, με το μεταρρυθμιστικό τους έργο, προσπάθησαν να ελέγξουν αυτή η κατάσταση της ρωμαϊκής κοινωνίας, ώστε να αποφευχθεί η κατάλυση του δημοκρατικού πολιτεύματος. Η προσπάθειά τους, όμως, απέτυχε, εξαιτίας της αντίδρασης των συγκλητικών. Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών είναι συνεχής/διαμορφωτική καθ' όλη τη διδακτική πορεία. Το σενάριο ολοκληρώνεται με ανάθεση ασκήσεων για την αξιολόγηση των αποκτηθέντων γνώσεων των μαθητών/τριών.

Ταυτότητα διδακτικού σεναρίου

Γνωστικό Πεδίο: Κοινωνικές Επιστήμες.

Γνωστικό Αντικείμενο: Αρχαία Ιστορία.

Βαθμίδα – Τάξη: Α Γενικού Λυκείου.

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και συμβατότητα με ΠΣ: Ιστορία – Αρχαιότητα – Η RES PUBLICA ROMANA ΚΑΙ Η ΡΩΜΑΪΚΗ ΑΥΤΟΚΡΑΤΟΡΙΑ (ΡΩΜΑΪΚΟΙ ΧΡΟΝΟΙ) – Ρώμη: Η περίοδος της Res Publica (6ος-1ος αι. π.Χ.).

Στόχοι σχετικοί με το γνωστικό αντικείμενο:

Με την ολοκλήρωση της ενότητας οι μαθητές/μαθήτριες επιδιώκεται να:

1. κατανοούν τις βασικές έννοιες της ενότητας,
2. γνωρίζουν ποιες ήταν οι αιτίες, που έκαναν αναγκαίες τις μεταρρυθμίσεις κατά τη διάρκεια του 2^{ου} αιώνα π.Χ. στη ρωμαϊκή αυτοκρατορία,
3. αναφέρουν τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του Τιβέριου και του Γάιου Γράκχου,
4. μάθουν για το αποτέλεσμα των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών των αδελφών Γράκχων,
5. καταλάβουν ποιοι αντιτάχθηκαν στο έργο τους και γιατί,
6. γνωρίζουν τους στόχους της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας των Γράκχων.

Στόχοι σχετικοί με δεξιότητες:

Με την ολοκλήρωση της ενότητας οι μαθητές/μαθήτριες επιδιώκεται να:

1. αναπτύξουν δεξιότητες ομαδικότητας, συνεργασίας και να παράγουν έργο, επικοινωνώντας τόσο μεταξύ τους, όσο και με την εκπαιδευτικό.
2. εργαστούν ερευνητικά, κριτικά και να αναπτύξουν την ικανότητα αυτενέργειας στην επεξεργασία πληροφοριών και την παραγωγή κειμένων.
3. απολαύσουν τη μάθηση μέσα από διασκεδαστικές και ευχάριστες δραστηριότητες,
4. να καλλιεργήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες.

Στόχοι σχετικοί με τη χρήση της τεχνολογίας:

Με την ολοκλήρωση της ενότητας οι μαθητές/μαθήτριες επιδιώκεται να:

1. εξοικειωθούν με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών και να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στη χρήση τους, ως βασικό μέσο οικοδόμησης της γνώσης,
2. χρησιμοποιούν την πλατφόρμα της ασύγχρονης εκπαίδευσης e-class.

Σχέση με άλλες θεματικές ενότητες ή/και θεματικά πεδία του γνωστικού αντικειμένου ή/και άλλα γνωστικά αντικείμενα:

Το γνωστικό αντικείμενο μπορεί να συσχετιστεί με την Ιστορία της Β' Λυκείου με την ανάπτυξη της δουλείας-δουλοπαροικίας στις μεγάλες ιδιοκτησίες γης και τη δημιουργία των ρωμαϊκών λατιφούντιων.

Προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες:

1. Γνώση βασικών εννοιών και όρων της συγκρότησης και οργάνωσης της δημοκρατίας (res publica) του ρωμαϊκού κράτους.
2. Προηγούμενη εμπειρία των μαθητών/τριών στη χρησιμοποίηση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας eclass.
3. Εξοικείωση των μαθητών/τριών με τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο εργασίας.

Προτεινόμενη διάρκεια:

- Ασύγχρονη: 100' (60' + 40')
- Στην αίθουσα διδασκαλίας: 2 διδακτικές ώρες (45' + 45').

Μέσα και υλικά:

- Συσκευές κ.ά.: Η/Υ με σύνδεση στο διαδίκτυο, βιντεοπροβολέας.
- Ψηφιακά εργαλεία: Ψηφιακές πλατφόρμες e-class και eme, εκπαιδευτικό βίντεο.

- Άλλα μέσα: διαδραστικό σχολικό βιβλίο, φύλλα εργασίας, διάγραμμα περιεχομένου, διαδραστικό περιεχόμενο, σταυρόλεξο, άσκηση της ψηφιακής πλατφόρμας e-class, χρονογραμμή, παρουσίαση σε Στήλη της ψηφιακής πλατφόρμας e-me.

Διδακτική προσέγγιση:

- ανεστραμμένη τάξη,
- ομαδοσυνεργατική,
- διερευνητική.

Τεχνικές διδασκαλίας:

- Ανάθεση δραστηριοτήτων στους/στις μαθητές/τριες.
- Κατευθυνόμενος διάλογος με διατύπωση διερευνητικών ερωτημάτων.
- Δημιουργία χρονογραμμής.
- Δημιουργία παρουσίασης.
- Δημιουργία ψηφιακού υλικού, άσκηση και σταυρόλεξο.

Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

Φάσεις διδακτικής πορείας: το διδακτικό σενάριο αποτελείται από τέσσερις φάσεις.

Φάση Α': Ασύγχρονη – Εισαγωγή στην ενότητα (περίπου 60 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, σε προσωπικούς χρόνους, μπαίνουν στην ηλεκτρονική τάξη e-class και παρακολουθούν ένα εκπαιδευτικό βίντεο, το οποίο έχει αναρτηθεί στον Τοίχο της ηλεκτρονικής πλατφόρμας. Το βίντεο αυτό είναι το τρίτο επεισόδιο της σειράς του BBC με τίτλο Αρχαία Ρώμη –Η άνοδος και η πτώση μιας αυτοκρατορίας –Τιβέριος Γράκχος. Το βίντεο, διάρκειας 51'.44", αναφέρεται στη ζωή και το μεταρρυθμιστικό έργο του Τιβερίου Γράκχου και περιλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος των πληροφοριών που θα διδαχθούν στην ενότητα. Έτσι, με τρόπο απλό και ευχάριστο, θα καταλάβουν καλύτερα αυτά που θα επακολουθήσουν για τους αδελφούς Γράκχους. Ο σύνδεσμος του βίντεο είναι ο παρακάτω:

<https://www.dailymotion.com/video/x4plag2>

Στη συνέχεια, καλούνται οι μαθητές/τριες, μετά την παρακολούθηση του βίντεο, να σχολιάσουν με συντομία αυτό που τους έκανε μεγαλύτερη εντύπωση από τη ζωή και το έργο του Τιβερίου Γράκχου. Το σχόλιό τους θα το αναρτήσουν στον Τοίχο της ηλεκτρονικής πλατφόρμας, με σκοπό την κατάκτηση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Φάση Β': Σύγχρονη – Παρουσίαση στόχων / Διερεύνηση πρότερης γνώσης / Χρονικο-γεωγραφικός προσδιορισμός / Ανάκληση βασικών εννοιών / Υλοποίηση διερευνητικών δραστηριοτήτων / Κατευθυνόμενος διάλογος / Ιστορική αφήγηση

(1 διδακτική ώρα)

Η μέθοδος που χρησιμοποιείται στη δεύτερη φάση της διδακτικής πορείας είναι η ομαδοσυνεργατική και η διερευνητική, με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, με την αξιοποίηση πηγών για την οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης και τη χρήση ψηφιακού υλικού. Αρχικά, οι μαθητές/τριες ενημερώνονται σύντομα, από την εκπαιδευτικό, για τους στόχους – μαθησιακά αποτελέσματα της ενότητας και απαντούν σε ερωτήματα διερεύνησης της πρότερης γνώσης.

Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει το ψηφιακό εργαλείο της ηλεκτρονικής πλατφόρμας eme, το Timeline (χρονογραμμή), στο οποίο παρουσιάζονται, σε χρονολογική σειρά, τα σημαντικότερα γεγονότα των ρωμαϊκών χρόνων από την ίδρυση της Ρώμης έως την εποχή των διαδόχων του Αυγούστου. Η εκπαιδευτικός εστιάζει στον 2^ο αιώνα π.Χ. την περίοδο της δημοκρατίας (Res publica).

Ο σύνδεσμος του ψηφιακού εργαλείου Timeline είναι ο παρακάτω: https://content.eme.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1252575

Με τη χρήση ενός άλλου ψηφιακού εργαλείου από την ηλεκτρονική πλατφόρμα eme, το Column (στήλη) παρουσιάζεται στους/στις μαθητές/τριες χάρτης του ρωμαϊκού κράτους γύρω στα μέσα του 2^{ου} αι. π.Χ. κατά τη διάρκεια του οποίου η ρωμαϊκή κυριαρχία εξαπλώθηκε σε μεγάλη έκταση. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται το χρονικό και γεωγραφικό προσανατολισμό της ενότητας.

Ο σύνδεσμος του ψηφιακού εργαλείου Column είναι ο παρακάτω: https://content.eme.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1243407

Κατά την έναρξη της φάσης της αφόρμησης, η εκπαιδευτικός συζητάει με τους/τις μαθητές/τριες τις εντυπώσεις τους από την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού βίντεο.

Μέσω των παρακάτω συνδέσμων του διαδραστικού βιβλίου οι μαθητές/τριες ανακαλούν στη μνήμη τους βασικές έννοιες της ενότητας, που τις είχαν διδαχθεί σε προηγούμενες ενότητες και θα αξιοποιηθούν και κατά τη διδασκαλία της ενότητας όπως «Δημοκρατία» (Res Publica), «Δήμαρχος», «Σύγκλητος»:

<http://www.ime.gr/chronos/07/gr/politics/index22.html> και

<http://www.ime.gr/chronos/07/gr/politics/index42.html>

Στη συνέχεια, γίνεται χωρισμός των παιδιών σε 5 ομάδες των 4 ατόμων, με ελεύθερη επιλογή των μαθητών/τριών. Η εκπαιδευτικός μοιράζει σε κάθε ομάδα το φύλλο

εργασίας 1, το οποίο είναι διαφορετικό για κάθε ομάδα. Στην ομάδα Α δίνεται για μελέτη το φύλλο εργασίας 1 και οι μαθητές/τριες καλούνται, να μελετήσουν την πηγή, να συνεργαστούν μεταξύ τους και να απαντήσουν στο ερώτημα για την οικονομική και κοινωνική αλλαγή που συντελέστηκε στη Ρώμη το β' μισό του 2^{ου} αιώνα π.Χ.

Στην ομάδα Β δίνεται για μελέτη το φύλλο εργασίας 1 και οι μαθητές/τριες καλούνται, να μελετήσουν την πηγή, να συνεργαστούν μεταξύ τους και να απαντήσουν στο ερώτημα για την κατάσταση στην οποία βρισκόταν η πλειοψηφία του ρωμαϊκού λαού.

Στην ομάδα Γ δίνεται για μελέτη το φύλλο εργασίας 1 και οι μαθητές/τριες καλούνται, να δουν τις εικόνες, να συνεργαστούν μεταξύ τους και να απαντήσουν στο ερώτημα για τον τρόπο ζωής και διασκέδασης των πλουσίων της Ρώμης, που επικράτησε μετά τις μεγάλες κατακτήσεις.

Στην ομάδα Δ δίνεται για μελέτη το φύλλο εργασίας 1 και οι μαθητές/τριες καλούνται, να μελετήσουν την πηγή, να συνεργαστούν μεταξύ τους και να απαντήσουν στο ερώτημα για την κατάσταση στην οποία βρισκόταν η τάξη των πλουσίων της Ρώμης.

Στην ομάδα Ε δίνεται για μελέτη το φύλλο εργασίας 1 και οι μαθητές/τριες καλούνται, να μελετήσουν την πηγή, να συνεργαστούν μεταξύ τους και να απαντήσουν στο ερώτημα για τους τρόπους με τους οποίους σχηματίστηκαν οι μεγάλες γαιοκτησίες.

Οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ομάδες και απαντούν τα ερωτήματα. Η εκπαιδευτικός συντονίζει τις ομάδες και υποστηρίζει τους/τις μαθητές/τριες παρέχοντας ανατροφοδότηση ώστε να ολοκληρωθεί αποτελεσματικά η εκπαιδευτική δραστηριότητα. Έπειτα, οι ομάδες παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης τις απαντήσεις τους για την οικονομική και κοινωνική κατάσταση που επικρατούσε στην ρωμαϊκή κοινωνία κατά το 2^ο αι. π.Χ. και η οποία δημιουργήθηκε εξαιτίας των εδαφικών κατακτήσεων. Οι μαθητές/τριες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ήταν αναγκαίες οι μεταρρυθμίσεις για να ελεγχθεί η κατάσταση και να μην κλονιστεί η δημοκρατία.

Μετά την εξαγωγή συμπερασμάτων από τους/τις μαθητές/τριες, ακολουθεί η παρουσίαση από την εκπαιδευτικό της ζωής των αδελφών Γράκχων, με τη βοήθεια του ψηφιακού εργαλείου Column, με ιστορική αφήγηση και κατευθυνόμενο διάλογο με τους/τις μαθητές/τριες, αφού τα παιδιά μπορούν να συμμετάσχουν στο διάλογο, καθώς ήδη γνωρίζουν κάποια γεγονότα από το εκπαιδευτικό βίντεο που έχουν παρακολουθήσει ασύγχρονα.

Μετά την ολοκλήρωση της Β' φάσης, η εκπαιδευτικός αξιολογεί τις εργασίες, τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στην ομαδική δραστηριότητα και τη συμμετοχή τους στον κατευθυνόμενο διάλογο.

Φάση Γ': Σύγχρονη – Εκπόνηση δραστηριοτήτων / Κατευθυνόμενος διάλογος / Ιστορική αφήγηση / Αξιολόγηση εμπέδωσης της διδασκαλίας / Αξιολόγηση τύπου 3-2-1

(1 διδακτική ώρα)

Η μέθοδος που χρησιμοποιείται στην τρίτη φάση της διδακτικής πορείας είναι η ομαδοσυνεργατική και η διερευνητική, με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, με την αξιοποίηση πηγών για την οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης και τη χρήση ψηφιακού υλικού.

Αρχικά, οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε δύο ομάδες, η μία ομάδα είναι οι μελετητές του Τιβέριου, και η άλλη ομάδα είναι οι μελετητές του Γάιου. Στους μελετητές του Τιβέριου δίνεται το φύλλο εργασίας 2 με το σχετικό παράθεμα. Οι μαθητές/τριες της Α ομάδας καλούνται να απαντήσουν στο ερώτημα για το μεταρρυθμιστικό έργο και τα μέτρα που πρότεινε ο Τιβέριος για την αντιμετώπιση της κατάστασης, που επικρατούσε στη Ρώμη.

Στους μελετητές του Γάιου δίνεται το φύλλο εργασίας 2 με το σχετικό παράθεμα. Οι μαθητές/τριες της Β ομάδας καλούνται να απαντήσουν στο ερώτημα για το μεταρρυθμιστικό έργο του Γάιου Γράκχου και να σχολιάσουν τον τρόπο με τον οποίο δημιούργησε μια νέα τάση στο πολίτευμα της Ρώμης.

Οι μαθητές/τριες και των δύο ομάδων μελετούν το φύλλο εργασίας 2, συζητούν και συνεργάζονται μεταξύ τους για να εκτελέσουν τη δραστηριότητα. Γράφουν την απάντησή τους στο φύλλο εργασίας 2. Πρώτοι παίρνουν το λόγο οι μαθητές/τριες της Α ομάδας και παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης την απάντησή τους.

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός ανατροφοδοτεί τις απαντήσεις των μαθητών/τριών και με τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου Column, δίνει περισσότερες πληροφορίες για το μεταρρυθμιστικό έργο του Τιβέριου Γράκχου, για την αντίδραση των συγκλητικών και την τελική κατάληξη της προσπάθειάς του. Η εισαγωγή στην ενότητα γίνεται με ιστορική αφήγηση και κατευθυνόμενο διάλογο, αφού οι μαθητές/τριες, με την αξιοποίηση των πηγών και του εκπαιδευτικού βίντεο, διερευνούν την ιστορική γνώση και μπορούν να συμμετάσχουν στην παρουσίαση των γεγονότων.

Μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης του μεταρρυθμιστικού έργου του Τιβέριου Γράκχου, σειρά έχουν οι μαθητές/τριες της Β ομάδας για να παρουσιάσουν τις απαντήσεις τους, και με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, να συζητήσουν για το μεταρρυθμιστικό έργο του Γάιου Γράκχου, τις αντιδράσεις που προκάλεσε και την κατάληξή του.

Ακολουθεί συζήτηση και εξαγωγή τελικών συμπερασμάτων για τους στόχους της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας των αδελφών Γράκχων, της προσπάθειας αποκατάστασης των ακτημόνων και της αναδιοργάνωσης της διοίκησης των επαρχιών. Η εκπαιδευτικός μοιράζει στους/στις μαθητές/τριες το ατομικό φύλλο εργασίας 3, με το Σταυρόλεξο των Γράκχων, για να αξιολογήσει το βαθμό εμπέδωσης της διδασκαλίας.

Τέλος, στη Γ' φάση οι μαθητές/τριες συμπληρώνουν το ατομικό φύλλο εργασίας 4, με το οποίο αξιολογούν τι έμαθαν, τι τους δυσκολεύει ακόμη, τι τους άρεσε και τι όχι, από τη συγκεκριμένη ενότητα.

Μετά την ολοκλήρωση της Γ' φάσης, η εκπαιδευτικός αξιολογεί τις εργασίες, τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στην ομαδική δραστηριότητα, τις απαντήσεις τους στα ατομικά φύλλα εργασίας και τη συμμετοχή τους στον κατευθυνόμενο διάλογο.

Φάση Δ': Ασύγχρονη – Αξιολόγηση (σε προσωπικούς χρόνους, περίπου 40 λεπτά)

Ο σκοπός της τέταρτης φάσης του διδακτικού σεναρίου είναι η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Η φάση αυτή πραγματοποιείται ασύγχρονα, μετά τη διδασκαλία της ενότητας. Η εκπαιδευτικός αναθέτει δραστηριότητες στους/στις μαθητές/τριες στο παρακάτω ατομικό φύλλο εργασίας 5, για να αξιολογήσει το βαθμό κατάκτησης των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων.

Επίσης, οι μαθητές/τριες συμπληρώνουν το ατομικό φύλλο εργασίας 6, αυτο-αξιολόγησης.

Αναστοχασμός

Η εκπαιδευτικός μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να αξιολογήσει τη στρατηγική που ακολουθήθηκε και να κάνει βελτιώσεις στο σχεδιασμό της διδακτικής πορείας.

Δυστυχώς, υπάρχουν μαθητές/τριες που προσπερνούν την Α' φάση του διδακτικού σεναρίου με αποτέλεσμα η Β' φάση να απαιτεί περισσότερο χρόνο από ό,τι είχε αρχικά προγραμματιστεί.

Εναλλακτικά, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν άλλα βίντεο, για τη ζωή και το έργο των αδελφών Γράκχων, μικρότερης χρονικής διάρκειας, όπως τα The Brothers Gracchi - Extra History - Part 1 - Part 2 - Part 3 - Part 4 - Part 5.

Παράρτημα

Φύλλο Εργασίας 1 ομάδα Α

Φύλλο Εργασίας 1 ομάδα Β

Φύλλο Εργασίας 1 ομάδα Γ

Φύλλο Εργασίας 1 ομάδα Δ

Φύλλο Εργασίας 1 ομάδα Ε

Φύλλο Εργασίας 2 ομάδα Α

Φύλλο Εργασίας 2 ομάδα Β

Φύλλο Εργασίας 3

Φύλλο Εργασίας 4

Φύλλο Εργασίας 5

Φύλλο Εργασίας 6

Βιβλιογραφία – Δικτυογραφία

Appianos. Romaiki istoria. 1,1,7.

Fustel de Coulanges, (1864). I archaia poli, met. L. Stamatadi. Ekdoseis Eirmos, s. 553.

Kossyvaki, F. (2003). Enallaktiki Didaktiki. Protaseis gia ti Metavasi apo ti Didaktiki tou Antikeimenou sti Didaktiki tou Energou Ypokeimenou. Athina: Gutenberg.

Mastrapas, Ant. (2003). I ISTORIA TOU ARCHAIOU KOSMOU KAI OI PIGES TIS. Ekdoseis Patakis.

Mastrapas, Ant. (2012). I ISTORIA TOU ARCHAIOU KOSMOU A GENIKOU LYKEIOU. Ekdoseis ITYE-OEDV.

Matsangouras, I. (2002). *I Diathematikotita sti Scholiki Gnosi. Ennoiokentriki anaplaisiosi kai Schedia Ergasias*. Athina: Grigoris.

Montanelli, I. (1991). Istoria ton Romaion, mtf. Soula Drakopoulou. Ekdoseis Tria Fylla, sel. 219-220.

Ploutarchos. Vioi Paralliloi, Tiverios kai Gaios Grakchoi.

Syllogiko ergo, Pagkosmia Istoria A, Ekpaideftiki Elliniki Egkyklopaideia, tomos 23, Ekdotiki Athinon, sel. 271.

Theofanellis, T., Papadimitriou, S. (2016). Emploki ton mathiton sti mathisiaki diadikasia: vivliografiki anaskopisi kai empeiries ekpaideftikon Erkyna, Epitheorisi Ekpaideftikon–Epistimonikon Thematou, 8.

Vrasidas, Ch., Retalis S. (2005). «O schediasmos kai i anaptyxi ylikou diadiktyakis mathisis» sto Oi proigmenes technologies diadiktyou stin ypiresia tis mathisis, epim. S. Retalis. Athina: Kastaniotis.

3-2-1 Summarizer

ISTORIA TOU ARCHAIOU KOSMOU A GENIKOU LYKEIOU.

ODIGIES DIDASKALIAS ISTORIAS GENIKOU LYKEIOU GIA TO SCHOLIKO
ETOS 2024-2025.

Programma Spoudon tou mathimatos tis Istorias ton A, V kai G taxeon Genikou
Lykeiou.

Κράτησε το φαγητό, πεινούν παιδιά στον κόσμο αυτό

Αντωνίου Ελισάβετ Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε.60, M.Sc, Med

Περίληψη

Ο Dewey υποστήριξε πως η αισθητηριακή εμπειρία αποτελεί βασικό μέσο καλλιέργειας της φαντασίας και ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην απόκτηση γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων. Με αφετηρία έργα τέχνης που αποτυπώνουν τη φτώχεια και την πείνα, επιχειρήσαμε να ευαισθητοποιήσουμε τα παιδιά του νηπιαγωγείου απέναντι σε κρίσιμα κοινωνικά ζητήματα, προάγοντας τον σεβασμό στις ανθρώπινες αξίες. Στόχος της παρέμβασης ήταν η ενίσχυση της κοινωνικής συνείδησης των παιδιών, ώστε να υιοθετήσουν υπεύθυνες στάσεις απέναντι στη σπατάλη τροφίμων, αναγνωρίζοντας πως εκατομμύρια άνθρωποι παγκοσμίως βιώνουν τον υποσιτισμό. Η διδακτική προσέγγιση βασίστηκε στη «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Τέχνης», αξιοποιώντας επιλεγμένα έργα τέχνης για την κατανόηση σύνθετων κοινωνικών θεμάτων. Μέσα από οργανωμένη παρατήρηση, ανάλυση βάσει του μοντέλου του Perkins, εφαρμογή της τεχνικής «Βλέπω - Σκέφτομαι – Αναρωτιέμαι» τα παιδιά ανέπτυξαν δημιουργική και κριτική σκέψη. Παράλληλα, ευαισθητοποιήθηκαν στο φαινόμενο του υποσιτισμού και συνειδητοποίησαν τον ενεργό ρόλο που μπορεί να έχει κάθε άτομο στην αντιμετώπιση ενός τόσο σοβαρού παγκόσμιου ζητήματος.

Λέξεις-Κλειδιά: Φτώχεια, Πείνα, Τέχνη, Μετασχηματίζουσα μάθηση.

Save Food for the Children of the World

Elisavet Antoniou, Preschool Education Consultant, M.Sc, Med

Abstract

Dewey emphasized the central role of sensory experience in fostering imagination and enhancing the learning process, contributing to the acquisition of knowledge, attitudes, and skills. Building on this perspective, the present intervention employed works of art depicting poverty and hunger to raise awareness among kindergarten children about critical social issues and to promote respect for fundamental human values. The overarching objective was to strengthen children's social consciousness by encouraging responsible attitudes toward food waste, while recognizing that millions of people worldwide experience malnutrition. The pedagogical approach was grounded in *Transformative Learning through Art*, which utilizes artistic expression as a medium for engaging learners with complex social phenomena. Through structured observation, analysis guided by Perkins' model, and the "See – Think – Wonder" technique, children were encouraged to develop both creative and critical thinking. As a result, they became more sensitized to the issue of malnutrition and gained a deeper understanding of the active role individuals can play in addressing pressing global challenges.

Key-Words: Poverty, Hunger, Art, Transformative Learning.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Dewey, στο έργο *Art as Experience* (1934/1980), η αισθητική εμπειρία ασκεί βαθύτερη επίδραση στον άνθρωπο σε σύγκριση με τις καθημερινές εμπειρίες του. Ο Gardner (1973, 1990) υποστήριξε ότι οι αισθήσεις αποτελούν βασικό εργαλείο για την ερμηνεία συμβόλων και την κατανόηση διαφορετικών πτυχών της πραγματικότητας. Αντίστοιχα, ο Freire (1970) ανέδειξε την έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης, δηλαδή την ανάγκη επανεξέτασης των συνθηκών της ζωής με στόχο την ανάπτυξη νέων αντιλήψεων. Ο Mezirow (2009), μέσα από τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, υπογράμμισε ότι παγιωμένες αντιλήψεις και προβληματικά νοητικά σχήματα μπορούν να αναθεωρηθούν και να μετασχηματιστούν.

Βάσει αυτών των θεωρητικών προσεγγίσεων, στο 23ο Νηπιαγωγείο Λάρισας εφαρμόστηκε η μέθοδος της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσω της Τέχνης. Τα παιδιά κλήθηκαν να προσεγγίσουν κριτικά κοινωνικά ζητήματα μέσα από αισθητικές εμπειρίες (Κόκκος & Μέγα, 2007) και να αναλύσουν έργα τέχνης χρησιμοποιώντας το μοντέλο του Perkins και τη ρουτίνα έντεχνου συλλογισμού «Βλέπω – Σκέφτομαι – Αναρωτιέμαι». Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στο τμήμα Α2, με τη συμμετοχή 16 νηπίων και προνηπίων, για πέντε ημέρες, διάρκειας 45 λεπτών ανά ημέρα.

Κεντρικός στόχος του προγράμματος ήταν η ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι στη φτώχεια και τον υποσιτισμό σε παγκόσμιο επίπεδο, μέσα από την προσέγγιση της τέχνης. Συγκεκριμένα επιδιώχθηκαν:

- Η ενίσχυση της ευαισθησίας τους απέναντι στο φαινόμενο της πείνας στις φτωχές χώρες.
- Η καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης και αισθητικής αντίληψης μέσω της κριτικής ερμηνείας έργων τέχνης.
- Η διερεύνηση του ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει ο άνθρωπος στην καταπολέμηση του υποσιτισμού.
- Η ανάπτυξη υπεύθυνης στάσης απέναντι στη σπατάλη τροφίμων και η καλλιέργεια συνειδητής καταναλωτικής συμπεριφοράς.

Βαθμίδα – Τάξη: Προσχολική Αγωγή-Νήπια, Προνήπια

Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση του θέματος

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, με αφορμή τη συζήτηση για τα δικαιώματα του παιδιού στην Παγκόσμια Ημέρα των Δικαιωμάτων, τα νήπια έδειξαν έντονο ενδιαφέρον για τη ζωή και τις ανάγκες των παιδιών σε όλο τον κόσμο. Η αναφορά στην UNICEF αποτέλεσε αφορμή για να εκφράσουν απορίες και προβληματισμούς σχετικά με το φαινόμενο της πείνας που βιώνουν πολλά παιδιά.

Παράλληλα, διαπιστώθηκε πως ορισμένα παιδιά δεν εκτιμούσαν το φαγητό που τους προσφερόταν, συχνά το πετούσαν, γεγονός που ενίσχυσε την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του ζητήματος της τροφικής ανεπάρκειας σε παγκόσμιο επίπεδο. Μετά από σχετική συζήτηση και κοινή συμφωνία όλων των παιδιών, αποφασίστηκε η εστίαση στο φαινόμενο της παγκόσμιας φτώχειας και του υποσιτισμού, καθώς και η συσχέτισή του με την ευθύνη και τη συμβολή του κάθε ανθρώπου στην προσπάθεια αντιμετώπισής του.

Έκφραση των απόψεων των μαθητών/τριών (διάρκεια 45 λεπτά)

Στο συγκεκριμένο στάδιο, ζητήσαμε από τους μαθητές/τριες να απαντήσουν ατομικά και στη συνέχεια να ζωγραφίσουν την εξής ερώτηση-ερέθισμα: «Είναι κατά τη γνώμη σας όλα τα παιδιά του κόσμου ευτυχισμένα και γιατί;»

Αφού οι μαθητές/τριες εξέφρασαν τις απόψεις τους, τις καταγράψαμε και στη συνέχεια εκφράστηκαν με τη ζωγραφική και δημιούργησαν τα δικά τους καλλιτεχνήματα σχετικά με το θέμα. Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών ήταν ελλιπείς και αρκετά παιδιά αναπαρήγαγαν φράσεις άλλων παιδιών. Τα μισά είπαν «ναι, είναι ευτυχισμένα». Τα άλλα μισά είπαν «όχι, δεν είναι όλα τα παιδιά ευτυχισμένα, γιατί γίνεται πόλεμος σε της χώρες». Έγινε λοιπόν πιο αναγκαία η επιπλέον διερεύνηση του ερωτήματος. Οι ζωγραφιές των παιδιών και οι απαντήσεις πρόκειται να συγκριθούν με αυτά που θα παράγουν όταν ολοκληρωθεί η εφαρμογή της μεθόδου.

Προσδιορισμός των υποθεμάτων και των κριτικών ερωτημάτων.

Ύστερα από μελέτη των απόψεων των μαθητών/τριών, τα οποία μίλησαν για έλλειψη αγαθών, όπως νερό, φαγητό, φάρμακα καταλήξαμε στα εξής συμπεράσματα: α) υπάρχει έλλειψη τροφής και άλλων αγαθών σε παιδιά, β) επικρατεί αδιαφορία των ανθρώπων για την παγκόσμια πείνα κι ανέχεια. Αποφασίσαμε λοιπόν να επικεντρωθούμε σε αυτά τα θέματα. Επίσης, διατυπώθηκαν τα παρακάτω κριτικά ερωτήματα, το πρώτο από τα οποία αντιστοιχεί στο α' υπόθεμα και το δεύτερο στο β' υπόθεμα: α) Έχουν όλα τα παιδιά του κόσμου αρκετό φαγητό; β) Τι κάνει ο άνθρωπος για τα παιδιά που πεινάνε;

Επιλογή των έργων τέχνης και συσχέτιση με τα κριτικά ερωτήματα

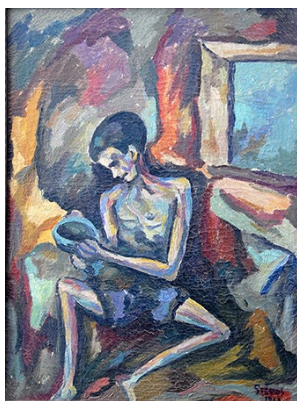
Σε αυτό το στάδιο, παρουσιάστηκαν στα νήπια πέντε έξι (6) έργα τέχνης (πέντε (5) πίνακες ζωγραφικής και μία (1) ταινία) σχετικά με το θέμα που επεξεργαζόμαστε κι επέλεξαν το έργο τέχνης που θα επεξεργαστούμε. Τα έργα ήταν τέσσερις πίνακες του Χαράλαμπου Στέφου (Βλ. Εικόνα 1-4) κι έναν του Αλέξανδρου Αλεξανδράκη (Βλ. Εικόνα 5) και η ταινία «Το κοριτσάκι με τα σπέρτα» από το ομώνυμο παραμύθι του Άντερσεν.



Εικόνα 1. Κατοχή- Πείνα



Εικόνα 2. Κατοχή- Πείνα



Εικόνα 3. Κατοχή- Πείνα



Εικόνα 4. Κατοχή- Πείνα



Εικόνα 5. Η Πείνα

Τα συγκεκριμένα έργα δίνουν έναυσμα για κριτική συζήτηση του συγκεκριμένου θέματος και έχουν έντονα και ξεκάθαρα μηνύματα για την ηλικία των νηπίων. Οι πίνακες ζωγραφικής παρουσιάζουν σκηνές από ανθρώπους φτωχούς και πεινασμένους, μιας και τα θέματά τους είναι παρμένα από τις δύσκολες στιγμές που περνούν οι άνθρωποι μετά τον πόλεμο ή σε δύσκολες περιόδους φτώχειας και πείνας. Στη συνέχεια, συσχετίστηκαν τα έργα τέχνης με τα δύο κριτικά ερωτήματα ως εξής:

Κριτικά Ερωτήματα	A	B
Αλέξανδρος Αλεξανδράκης «Η Πείνα» 	x	
Χαράλαμπος Στέφος «Κατοχή- Πείνα» 	x	
Χαράλαμπος Στέφος «Κατοχή- Πείνα» 	x	
Χαράλαμπος Στέφος «Κατοχή- Πείνα» 	x	
Χαράλαμπος Στέφος «Κατοχή- Πείνα» 	x	
Ταινία «Το κοριτσάκι με τα σπέρτα». https://www.youtube.com/watch?v=PFi1OUtLGRk 17'.10'' - 21'.00'', 26'.00'' - 29'.00'', 42'.00''- 46'.00''.	x	x

Πίνακας 1. Κριτικά Ερωτήματα

Μετά από ψηφοφορία, τα παιδιά επέλεξαν να ασχοληθούν με το έργο ζωγραφικής «*Η Πείνα*» του Αλεξανδράκη, το οποίο αναλύθηκε με βάση τη μεθοδολογική προσέγγιση του Perkins, αξιοποιώντας τις φάσεις της παρατήρησης, ερμηνείας και στοχαστικής διερεύνησης.

Επεξεργασία των έργων τέχνης και συσχέτιση με κριτικά ερωτήματα

(διάρκεια 90 λεπτά)

Η ενασχόληση με το έργο τέχνης «*Η Πείνα*» αποτέλεσε την αφετηρία του προγράμματος. Η ανάλυσή του πραγματοποιήθηκε με βάση τις τέσσερις φάσεις της τεχνικής παρατήρησης και ερμηνείας που προτείνει ο Perkins (2003), οι οποίες ενισχύουν τη βαθύτερη κατανόηση και την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσω της αισθητικής εμπειρίας.

Α΄ φάση: Χρόνος για παρατήρηση

Παρατήρηση του έργου

Ζητήθηκε από τα νήπια να παρατηρήσουν τον πίνακα για λίγα λεπτά, σιωπηλά, χωρίς να σχολιάζουν.

Έκφραση παρατηρήσεων

Μετά την αρχική παρατήρηση, τα παιδιά εξέφρασαν σκέψεις και εντυπώσεις: «Κάτι είναι κάτω που μοιάζει σαν ξύλα ή ψάρια», «Πίσω είναι η θάλασσα και ο ουρανός και πάει να βρέξει», «Μαζεύουν ξύλα για να φτιάξουν ένα σπιτάκι», «Ο ουρανός είναι μαύρος», «Το παιδάκι πατάει πάνω στην πέτρα», «Μαζεύουν ξύλα να ζεσταθούν και κάτω υπάρχουν φύκια».

Έκφραση πρώτων ερωτημάτων

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τα παιδιά να διατυπώσουν ερωτήσεις σχετικές με το έργο, χωρίς να απαντήσουν. Οι ερωτήσεις που προέκυψαν ήταν: «Γιατί το παιδάκι κάτι τρώει και η κοπέλα κάτι σκάβει;», «Γιατί είναι στενοχωρημένα;», «Τι σκάβει, τι τρώει;», «Γιατί δεν φοράνε παπούτσια;», «Γιατί ο μισός ουρανός είναι μαύρος και ο μισός γκρι;», «Γιατί είναι τα πρόσωπα θλιμμένα;», «Τι σηκώνει η κοπέλα;», «Γιατί το παιδάκι και η γυναίκα έχουν σκισμένη μπλούζα;».

Εντοπισμός κεντρικού ερωτήματος

Το βασικό ερώτημα που ανέκυψε από τη συλλογική παρατήρηση και στο οποίο επικεντρώθηκε τελικά η ομάδα ήταν: «*Τι έπαθαν το παιδάκι και το κορίτσι και βρίσκονται σε αυτή την κατάσταση, πεινασμένα, χωρίς παπούτσια και με σκισμένα ρούχα;*»

Β΄ φάση: Ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση

Διατύπωση πιθανών σεναρίων

Τα παιδιά χωρίστηκαν στις αρχικές τους ομάδες και, μετά από συζήτηση, διατύπωσαν πιθανά «σενάρια» σχετικά με το έργο, απαντώντας στην ερώτηση: «Τι πιστεύετε ότι συνέβη εδώ; Μπορείτε να πείτε μια ιστορία;»

1ο σενάριο: «Είναι ένα νησί. Χάθηκαν. Ζούσαν στην Αφρική. Ψάχνουν κάτι να φάνε. Βρήκαν ψάρια. Ψαρεύανε. Είναι φτωχοί. Δεν έχουν λεφτά να αγοράσουν ρούχα και φαγητό. Έχουν καφέ πόδια σαν τα παιδιά της Αφρικής».

2ο σενάριο: «Ζούσαν στην Αφρική και η μαμά σκάβει να βρει νερό και το παιδάκι πεινάει. Θέλουν μια ζεστή κουβερτούλα για να ζεσταθούν».

3ο σενάριο: «Προσπαθούν να σκάψουν και να βρουν φαγητό. Γίνεται πόλεμος. Έφτασαν με τη βάρκα και δεν έχουν να φάνε. Παραλίγο να πνιγούν. Δεν μπορούσαν να γυρίσουν στο σπίτι τους γιατί καταστράφηκε από τη φωτιά».

Εντοπισμός εκπλήξεων

Τα παιδιά παρατήρησαν λεπτομέρειες που τους εντυπωσίασαν, που ενδεχομένως θα μπορούσαν να απουσιάζουν ή τους φάνηκαν υπερβολικές. Τα σχόλια που καταγράφηκαν ήταν τα εξής: «Είναι γκρι τα σύννεφα. Έχει καπνό από πόλεμο», «Ο μισός ουρανός είναι μαύρος και ο μισός γκρι και το φόρεμα άσπρο».

Έκφραση συναισθημάτων

Πριν την εμβάθυνση στην ανάλυση του έργου, ζητήθηκε από τις μαθητικές ομάδες να εκφράσουν τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η πρώτη επαφή με την εικόνα. Οι απαντήσεις των παιδιών επικεντρώθηκαν σε συναισθήματα όπως η λύπη, η στεναχώρια και η θλίψη, αντανakλώντας την έντονη συναισθηματική επίδραση του πίνακα.

Γ' φάση: Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση

Προσπάθεια ερμηνείας των εκπλήξεων

Τα νήπια προσπάθησαν να απαντήσουν στα ερωτήματα που είχαν διατυπώσει. Οι απαντήσεις περιλάμβαναν: «Έχουν πέσει βόμβες. Γίνεται πόλεμος. Μπορεί να έγινε έκρηξη του ηφαιστείου. Σκοτώθηκαν άνθρωποι. Είναι φτωχοί. Δεν έχουν φαγητό. Υπάρχουν δυστυχισμένα παιδάκια στον κόσμο. Δεν έχουν φαγητό, σπίτι, ρούχα και παπούτσια. Υπάρχουν φτωχοί που πεινάνε».

Επάνοδος στο αρχικό κεντρικό ερώτημα

Στο τελικό στάδιο της διερεύνησης, επανήλθαμε στο βασικό ερώτημα: «Είναι κατά τη γνώμη σας όλα τα παιδιά του κόσμου ευτυχισμένα και γιατί;» Οι μαθητές/τριες απάντησαν με προβληματισμό: «Άλλα είναι και άλλα όχι», αποτυπώνοντας την

κατανόηση των κοινωνικών ανισοτήτων και την επίδραση που είχε το πρόγραμμα στον τρόπο σκέψης τους.

Δ' φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας

Ζητήθηκε από τα παιδιά να ανακαλέσουν όσα συζητήθηκαν και να διατυπώσουν τι πιστεύουν ότι θέλει να πει το έργο τέχνης. Κατέληξαν ότι ο καλλιτέχνης εστιάζει στα σκισμένα ρούχα και τον σκοτεινό ουρανό, μεταφέροντας ένα μήνυμα δυσκολίας και φτώχειας. Ολοκληρώνοντας, τα παιδιά στοχάστηκαν πάνω στην εμπειρία της ερμηνείας του έργου. Όλοι συμφώνησαν πως τους προκάλεσε ενδιαφέρον και τους βοήθησε να διεκρινούν τις αρχικές τους απόψεις. Πρότειναν ότι, αν ο καθένας/μία πρόσφερε χρήματα, φαγητό ή παιχνίδια στην Εκκλησία ή στην UNICEF, ίσως δεν υπήρχε τόση φτώχεια και πείνα στον κόσμο.

Στη συνέχεια, προχωρήσαμε στην επεξεργασία του επόμενου έργου τέχνης «Το κοριτσάκι με τα σπέρτα», με την τεχνική *visible thinking* (βλέπω – σκέπτομαι – αναρωτιέμαι). Ρωτήσαμε τα παιδιά: *«Τι κάνει ο άνθρωπος για τα παιδιά που πεινάνε;»* και απάντησαν τα εξής: *«Το κοριτσάκι είναι μόνο και πεινασμένο και οι άνθρωποι δεν κάνουν τίποτε, αδιαφορούν. Δεν σταματάει κανένας, όλοι είναι απασχολημένοι και γιορτάζουν. Άλλοι βοηθούν με το να πηγαίνουν χρήματα και ρούχα στην εκκλησία. Άλλοι μαγειρεύουν και τα πηγαίνουν στα συσσίτια»*. Στοχαστήκαμε το έργο και είπαμε εμείς τι κάνουμε για αυτά τα παιδιά. *«Δίνουμε τα παιχνίδια μας και τα ρούχα που δεν μας κάνουν. Αγοράζουμε σχολικά από την Unicef. Στο σουπερ μάρκετ δίνουμε γάλα στο κοινωνικό παντοπωλείο. Αν όλοι μαζί δώσουμε κάτι στα παιδάκια δεν θα πεινάνε. Τρώμε το φαγητό μας και δεν το πετάμε, γιατί άλλοι δεν έχουν αυτό το αγαθό. Προσέχουμε τα παιχνίδια μας, διότι άλλα παιδάκια δεν έχουν να παίξουν με τίποτα. Εκτιμούμε αυτό που έχουμε»*.

Η επεξεργασία του συγκεκριμένου έργου ενίσχυσε την άποψη των νηπίων για την ευθύνη που έχει ο άνθρωπος απέναντι σε όλο τον πλανήτη. Πως όλοι μαζί μπορούμε να κάνουμε πολλά πράγματα, αντί να αδιαφορούμε.

Κριτικός αναστοχασμός (διάρκεια 45 λεπτά).

Την επόμενη ημέρα, ζητήσαμε από τις ομάδες να ξαναπουν τη γνώμη τους στην αρχική ερώτηση-ερέθισμα και να ζωγραφίσουν ξανά: *«Είναι κατά τη γνώμη σας όλα τα παιδιά του κόσμου ευτυχισμένα και γιατί;»*. Όλα τα παιδιά είπαν πως άλλα παιδιά είναι ευτυχισμένα και άλλα δυστυχισμένα. Σε αυτό φταίμε όλοι που δεν φροντίζουμε να μην υπάρχει πείνα στον κόσμο. Συμφώνησαν πως αν όλοι δώσουμε κάτι (ρούχα, φαγητό, χρήματα, γάλα, παιχνίδια), τα φτωχά παιδιά θα είναι πιο ευτυχισμένα. Οι ζωγραφιές αυτή τη φορά ήταν πιο εμπλουτισμένες και πιο ζωντανές. Τα πρόσωπα των παιδιών ήταν άλλα ευτυχισμένα κι άλλα δυστυχισμένα.

Στη συνέχεια, συγκρίναμε αναστοχαστικά αυτές τις απόψεις με εκείνες που εκφράστηκαν στο 2ο στάδιο και καταλήξαμε σε συμπεράσματα: *«Σε κάποιες χώρες δεν έχουν να*

φάνε. Πρέπει να δίνουμε φαγητά ή χρήματα σε συλλόγους. Εμείς που τα έχουμε όλα είναι καλό να μην γκρινιάζουμε, εάν δεν μας αρέσει το φαγητό. Αν έχουμε δύο, να δίνουμε το ένα, μέσω οργανώσεων όπως η Unicef. Μας φτάνει και το ένα. Να δίνουμε ρούχα, φαγητό και παιχνίδια στα φτωχά παιδάκια, μέσω της εκκλησίας» (Πίνακας 2).

Α/Α ομάδων	Στην έναρξη	Στη λήξη	Διαφορά
1	1	2,5	1.5
2	1,5	2,5	1
3	2	2.5	0,5
Μέσος Όρος	1.5	2.5	1

Πίνακας 2. Αποτίμηση ικανότητας των μαθητών/τριών για κριτική/δημιουργική σκέψη (χρήση κλίμακας 1 – 3)

Συμπεράσματα

Η υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο βασίστηκε στην αξιοποίηση έργου ζωγραφικής του Κ. Στέφου και στην κινηματογραφική μεταφορά του παραμυθιού του Άντερσεν, συνέβαλε ουσιαστικά στην επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων. Η αισθητική εμπειρία, σε συνδυασμό με την εστίαση σε κοινωνικά ζητήματα όπως η φτώχεια και ο υποσιτισμός, λειτούργησε ως καταλύτης για την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και την ενίσχυση της κοινωνικής συνείδησης των νηπίων.

Η παρατηρούμενη αλλαγή στη συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια του φαγητού ήταν ενδεικτική του μετασχηματισμού στη στάση τους: απέφυγαν τη σπατάλη, επιδεικνύοντας σεβασμό στο φαγητό και υιοθετώντας πιο υπεύθυνες πρακτικές, όπως η φύλαξη της τροφής που δεν επιθυμούσαν να καταναλώσουν. Παράλληλα, εκδήλωσαν πρωτοβουλίες για κοινωνική προσφορά, προτείνοντας τη δωρεά παιχνιδιών και ρούχων σε φορείς αλληλεγγύης, όπως η εκκλησία και οργανώσεις που στηρίζουν παιδιά σε ανάγκη.

Πέραν της γνωστικής ενδυνάμωσης και της απόκτησης δεξιοτήτων, τα παιδιά φάνηκε να κατανοούν σε βάθος πως οι ανισότητες στον κόσμο δεν επιτρέπουν σε όλους τους ανθρώπους την κάλυψη βασικών αναγκών. Μέσα από τη στοχευμένη παιδαγωγική αξιοποίηση της τέχνης, καλλιεργήθηκε η ικανότητά τους να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά, να αναστοχάζονται και να αναπτύσσουν αξίες όπως η αλληλεγγύη, ο σεβασμός και η κοινωνική δικαιοσύνη.

Συνολικά, το σχέδιο εργασίας ανταποκρίθηκε πλήρως στους στόχους που είχαν τεθεί, προσφέροντας στα παιδιά όχι μόνο γνώσεις, αλλά και εμπειρίες που τους επέτρεψαν να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους με περισσότερο βάθος, ευαισθησία και υπευθυνότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Dewey, J. (1980). *Art as experience* (Original work published 1934). New York, NY: Penguin Group.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Herder and Herder.
- Gardner, H. (1973). *The arts and human development: A psychological study of the artistic process*. New York, NY: Wiley.
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Los Angeles, CA: Getty Education Institute for the Arts.
- Κόκκος, Α., & Μέγα, Γ. (2007). Κριτικός στοχασμός και τέχνη στην εκπαίδευση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, 16–21.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (pp. 90–105). London & New York: Routledge.
- Perkins, D. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Los Angeles, CA: Getty Education Institute for the Arts.
- Perkins, D. (2003). Making thinking visible. *New Horizons for Learning*.

Εκπαιδευτικό μικροσενάριο διδασκαλίας με την αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού: Εικονομαχία: Μία πολιτικοθρησκευτική διαμάχη, με ποικίλες εκφάνσεις

Δουρή Δαμασκήνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed. Special Education



Περίληψη

Το μ-σενάριο θα βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν ότι η Εικονομαχία ήταν ένα θρησκευτικό κίνημα με πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές προεκτάσεις. Επίσης ν' αναπτύξουν Ψηφιακό γραμματισμό χρησιμοποιώντας ψηφιακά περιβάλλοντα όπως λογισμικό επεξεργασίας κειμένου, σύνθετη αναζήτηση, δημιουργία εννοιολογικού χάρτη, δημιουργία χρονογραμμής, ανάρτηση σε ιστοσελίδα, δημιουργία wiki. Όλα τα παραπάνω εργαλεία επιτρέπουν στην εκπαιδευτικό να ενεργοποιήσει τους μαθητές, να τους ωθήσει στη διερευνητική μάθηση, ενώ ενισχύουν και τον ψηφιακό γραμματισμό τους.

Λέξεις-κλειδιά: μικροσενάριο, ψηφιακός γραμματισμός, Αίτια και φάσεις εικονομαχίας, εικονομάχοι, εικονολάτρες

Iconoclasm: A political-religious conflict, with various manifestations

Douri Damaskini, Language Teacher, M.Ed. Special Education

The m-script will help students understand that Iconoclasm was a religious movement with political, social, and economic implications. Also, develop Digital Literacy using digital environments such as word processing software, advanced search, creating a concept map, creating a timeline, posting on a website, creating a wiki. All of the above tools allow the teacher to activate students, push them towards investigative learning, while also enhancing their digital literacy.

Key-Words: micro script, digital literacy, causes and phases of iconoclasm, iconoclasts, iconodule

Γνωστικά αντικείμενα:

Ιστορία Β' Γυμνασίου, ενότητα 3.1.2 Εικονομαχία

Θρησκευτικά Β' Γυμνασίου: Η απεικόνιση του Θεού στον Χριστιανισμό: Εικονομαχία: Η σύγκρουση για τις εικόνες. Εικονόφιλοι και εικονομάχοι

Σε ποιους απευθύνεται: Β' Γυμνασίου (12 μαθητές)

Σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα: Οι στόχοι του μ-σεναρίου ανταποκρίνονται πλήρως με το ισχύον πρόγραμμα διδασκαλίας της Ιστορίας και των Θρησκευτικών

Χώρος εργασίας: Εργαστήριο πληροφορικής ή τάξη (με τη βοήθεια 4 φορητών υπολογιστών, που τα τελευταία χρόνια διατίθενται στα σχολεία) εφοδιασμένη με διαδραστικό πίνακα.

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: Ιστορία, Θρησκευτικά, Νεοελληνική γλώσσα, Τέχνη.

Χρονική διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

Προσπαιτούμενες γνώσεις:

α. Εξοικείωση του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών στον επαρκή χειρισμό του υπολογιστή (χρήση βιντεοπροβολέα του διαδραστικού πίνακα, γνώση εργαλείων του Word της MS Office, χρήση της σύνθετης αναζήτησης, χειρισμός λογισμικού παρουσίασης, δημιουργίας χρονογραμμής, ανάρτηση σε ιστοσελίδα)

β. Προηγούμενες εμπειρίες μαθητών σε συνεργατικές δραστηριότητες

Διδακτικοί στόχοι

Αναμένεται οι μαθητές:

- Να γνωρίσουν την Εικονομαχία ως κίνημα που απασχόλησε τη βυζαντινή αυτοκρατορία για ένα αιώνα, τα αίτια, τις φάσεις της, τα εμπλεκόμενα πρόσωπα και τα επιχειρήματά τους.
- Να κατανοήσουν ότι η Εικονομαχία ήταν ένα θρησκευτικό κίνημα με πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές προεκτάσεις.

- Να διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ αιτίων, αφορμής και συνεπειών ενός ιστορικού γεγονότος και ποια η σημασία τους στην εξέλιξη του.
- Να κατακτήσουν την έννοια του χρόνου και να μπορούν να εντάσσουν ένα γεγονός σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο.
- Να προωθηθεί η ενεργητική μάθηση μέσα από την αναζήτηση πληροφοριών, την μελέτη και αναδιατύπωση πηγών και να εξασκηθεί η κριτική τους σκέψη
- Να ασκηθούν στην πολύπλευρη προσέγγιση της ιστορίας μέσα από τη μελέτη και αξιολόγηση κειμενικών πηγών,
- Να δημιουργηθεί πνεύμα συμμετοχής και συνεργατικότητας σε ομάδες, όπου ο καθένας συνεισφέρει ανάλογα με τις ικανότητές και τις δυνατότητές του,
- Να εξοικειωθούν με την προφορική ανακοίνωση στην ολομέλεια
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα ως υποστηρικτικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος στη διδασκαλία και μάθηση,
- Να αναπτύξουν ψηφιακό γραμματισμό μέσα από τις δραστηριότητες που καλούνται να εκτελέσουν χρησιμοποιώντας ψηφιακά περιβάλλοντα (λογισμικό επεξεργασίας κειμένου, σύνθετη αναζήτηση, δημιουργία εννοιολογικού χάρτη, δημιουργία χρονογραμμής, ανάρτηση σε ιστοσελίδα, δημιουργία wiki).

Ψηφιακά Περιβάλλοντα

- Πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου
- Ψηφιακό σχολείο/διαδραστικά βιβλία μαθητή εμπλουτισμένα html
- Πρόγραμμα παρουσίασης
- Σύνθετη Αναζήτηση
- Ιστοσελίδα του σχολείου
- Χρονογραμμή (timeline)
- Ανάρτηση υλικού στο wiki της τάξης

Συνοπτική περιγραφή

Το σενάριο θα πραγματοποιηθεί στο **εργαστήριο πληροφορικής** το οποίο διαθέτει και διαδραστικό πίνακα, για να γίνουν και οι παρουσιάσεις των τελικών εργασιών των ομάδων. Η τελευταία φάση της παρουσίασης μπορεί να πραγματοποιηθεί και σε αίθουσα με βιντεοπροβολέα.

Κατά την **πρώτη φάση (1η διδακτική ώρα)** οι μαθητές σε ολομέλεια συζητούν και ανταλλάσσουν απόψεις για τις εικόνες και τη στάση των πιστών απέναντι σε αυτές.

Ως **αφόρμηση** μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα από τα γεγονότα της επικαιρότητας, όπως το προσκύνημα στο σκήνωμα της Αγίας Ελένης. [5']

<https://www.youtube.com/watch?v=0YEIPT9aYfo>

Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίζονται σε **τέσσερις ομάδες** και τους δίνονται οδηγίες για το πώς θα εργαστούν. Ανάλογα με την εξοικείωση της τάξης με την ομαδική εργασία, θα επιλέξει ο/η εκπαιδευτικός τον τρόπο σύνθεσης των ομάδων καθώς και εάν η σύνθεση των ομάδων γίνει από τον ίδιο ή από τους μαθητές. Στόχος είναι να διαμορφωθούν, κατά το δυνατόν, ομάδες ποικίλου δυναμικού. Στο σημείο αυτό δίνεται έμφαση σε διαδικαστικά θέματα που μπορεί να επηρεάσουν την εξέλιξη του σεναρίου (π.χ. τήρηση των χρονικών ορίων, τεχνικά ζητήματα ως προς τη χρήση των υπολογιστών κ.λπ.) [10'].

Οι ομάδες εργάζονται στον αντίστοιχο με τον αριθμό τους σταθμό εργασίας, όπου ο/η εκπαιδευτικός έχει νωρίτερα αποθηκεύσει τα Φύλλα Εργασίας. Αρχικά, οι μαθητές σε ρόλο ιστορικού- ερευνητή μελετούν τις δραστηριότητες που υπάρχουν στα φύλλα ενώ ο/η εκπαιδευτικός δίνει περαιτέρω σχετικές οδηγίες στους μαθητές και απαντά σε τυχόν ερωτήσεις τους. Ταυτόχρονα οι ομάδες ορίζουν τους ρόλους των μελών τους. [5'].

Το υπόλοιπο της διδακτικής ώρας οι ομάδες προετοιμάζουν τις δραστηριότητες στα φύλλα εργασίας.

Κατά τη **2η διδακτική ώρα** οι ομάδες συνεχίζουν με τις δραστηριότητες του 2^{ου} φύλλου εργασίας. Ταυτόχρονα ο/η εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές στη δημιουργία της χρονογραμμής επιλύοντας τυχόν απορίες τους και δίνει στους μαθητές τους κωδικούς της ιστοσελίδας του σχολείου υπενθυμίζοντας πώς αυτό λειτουργεί.

Την **3η διδακτική ώρα** οι ομάδες αναρτούν τις εργασίες τους στην ιστοσελίδα του σχολείου, τις παρουσιάζουν στην ολομέλεια και ακολουθεί συζήτηση για τα θέματά τους. [35']

Η τελευταία αυτή φάση κλείνει με την αξιολόγηση από μέρους των μαθητών του σεναρίου και ανατροφοδότηση. [10']

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας μπορεί να γίνει σε έντυπο φύλλο που θα μοιράσει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές:

Ενδεικτικό φύλλο αξιολόγησης-ανατροφοδότησης της διδασκαλίας

Ονοματεπώνυμο Μαθητή:.....

1. Ποιο σημείο της Εικονομαχίας σας δυσκόλεψε περισσότερο;

Κυκλώστε μία απάντηση

α. τα αίτια

β. τα γεγονότα των δύο φάσεων της Εικονομαχίας

γ. οι συνέπειες

2. Ποια από τις ασκήσεις με τις οποίες εργαστήκατε σας άρεσε περισσότερο;

.....

3. Ποια από τις ασκήσεις με τις οποίες εργαστήκατε σας δυσκόλεψε περισσότερο;

.....

4. Ποια από τις παρακάτω εργασίες σε ψηφιακά περιβάλλοντα σας δυσκόλεψε περισσότερο; Κυκλώστε μία απάντηση.

- α. το πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου
- β. η αναζήτηση στα διαδραστικά βιβλία μαθητή (εμπλουτισμένα html)
- γ. το πρόγραμμα παρουσίασης
- δ. η Σύνθετη Αναζήτηση
- ε. η ανάρτηση στην ιστοσελίδα του σχολείου
- στ. η δημιουργία χρονογραμμής (timeline)
- ζ. η ανάρτηση υλικού στο wiki της τάξης

5. Ποια από τις παρακάτω εργασίες σε ψηφιακά περιβάλλοντα σας άρεσε περισσότερο; Κυκλώστε μία απάντηση.

- α. το πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου
- β. η αναζήτηση στα διαδραστικά βιβλία μαθητή (εμπλουτισμένα html)
- γ. το πρόγραμμα παρουσίασης
- δ. η Σύνθετη Αναζήτηση
- ε. η ανάρτηση στην ιστοσελίδα του σχολείου
- στ. η δημιουργία χρονογραμμής (timeline)
- ζ. η ανάρτηση υλικού στο wiki της τάξης

Το σενάριο θα υλοποιηθεί σε τμήμα της Β' Γυμνασίου το οποίο διαθέτει μια σχετική εμπειρία στην παραγωγή ψηφιακού κειμένου τόσο σε Πρόγραμμα Κειμένου όσο και σε Πρόγραμμα Παρουσίασης, ανάρτηση σε ιστοσελίδα, καθώς οι μαθητές της Β' τάξης έχουν ήδη και από την προηγούμενη τάξη εργαστεί σε συνεργατικές ομάδες χρησιμοποιώντας Η/Υ. Σε περίπτωση που δεν έχουν όλοι οι μαθητές εξοικείωση με τα λογισμικά, οι ομάδες θα διαμορφωθούν ώστε σε κάθε μία να υπάρχει τουλάχιστον ένας μαθητής που μπορεί να τα χειριστεί.

Κατά τη φάση υλοποίησης της ομαδικής εργασίας, ο/η εκπαιδευτικός περνά γύρω από τις τέσσερις ομάδες και παρακολουθεί διακριτικά το έργο τους. Αποφεύγει να παρεμβαίνει ή να διασπά την προσοχή των μαθητών στην εργασία τους με άσκοπες ερωταποκρίσεις. Απαντά μόνο σε περιπτώσεις που κρίνει ότι η παρέμβασή του/της είναι απαραίτητη για να μην οδηγηθούν οι μαθητές σε λανθασμένα συμπεράσματα. Σημαντικό, επίσης, είναι να εποπτεύει και τη συμμετοχή όλων των μελών των ομάδων.

Ο/Η εκπαιδευτικός αποφεύγει να δίνει έτοιμες απαντήσεις, αλλά προσπαθεί με τις κατάλληλες μεταγνωστικές ερωτήσεις να οδηγήσει τους μαθητές στην εύρεση από τους ίδιους της σωστής απάντησης (λ.χ. «Ο φόβος του Λέοντα Γ' για την αύξηση της

δύναμης της εκκλησίας είναι θρησκευτικό αίτιο;», «Μήπως αυτός ο φόβος έχει σχέση με την προσπάθεια να αυξηθεί η μοναρχική εξουσία;» κ.ά.).

Ταυτόχρονα υποστηρίζει τις ομάδες σε ζητήματα ψηφιακού γραμματισμού. Έτσι, παρακολουθεί και υποστηρίζει σε σχέση με το πώς αξιοποιούν οι μαθητές τους ψηφιακούς πόρους του διαδραστικού βιβλίου, την αναζήτηση στο διαδίκτυο, τον Κειμενογράφο, το Πρόγραμμα Παρουσίασης, τη χρονογραμμή και την ανάρτηση των εργασιών στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Σε κάθε περίπτωση, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργεί ως διαμεσολαβητής/τρια της γνώσης, ως εμπνευστής/τρια της αυτενέργειας και της πρωτοβουλίας των μαθητών του/της και τέλος να είναι (όσο το δυνατόν περισσότερο) προσηνής, να προβάλλει ενθουσιασμό, να είναι ευγενικός/ή, διακριτικός/ή και αισιόδοξος/η για τις δυνατότητες των μαθητών του/της. Οι μαθητές σε ρόλο ερευνητή καλούνται να διερευνήσουν τα θέματα που τους δίνονται αλλά να δράσουν και με σχετική ελευθερία, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να επιλέξουν μόνοι τους το εικονιστικό υλικό που θα αξιοποιήσουν.

Η επιλογή των ψηφιακών μέσων

Η επιλογή των ψηφιακών μέσων έχει γίνει με σκοπό να εμπλουτιστεί το διδακτικό υλικό, να ενισχύσει τον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών και να γίνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα. Πιο συγκεκριμένα:

Τα **διαδραστικά σχολικά βιβλία** και οι **ψηφιακοί πόροι** που διαθέτουν ωθούν τους μαθητές να γίνουν μικροί ερευνητές, τους εισάγουν στην έννοια του υπερκειμένου και τους επιτρέπουν να ξεφύγουν από το “στατικό” και ανιαρό βιβλίο.

Η χρήση του **λογισμικού επεξεργασίας κειμένου** δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εργαστούν στη σύνταξη ενός κειμένου με συγκεκριμένο θέμα, να αποφασίσουν για τη δομή του και τα επιχειρήματα από κοινού, να το συνδιαμορφώσουν ώστε να ανταποκρίνεται στον σκοπό του (επικοινωνιακό πλαίσιο, τίτλος, υπότιτλος, τονισμός λέξεων με σημασία, σημεία στίξης κ.λ.π.). Τέλος, να διαπιστώσουν ότι όλη αυτή η διαδικασία είναι παραγωγική και το τελικό αποτέλεσμα μπορεί να ποικίλει.

Η χρήση του **λογισμικού παρουσίασης** δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να ασκηθούν στην επιλογή του κατάλληλου υλικού που θα παρουσιάσουν, να λειτουργήσουν αφαιρετικά τόσο σε λεκτικό επίπεδο όσο και στο υλικό που θα αξιοποιήσουν και να μπορούν να κάνουν παρουσίαση ενός θέματος μπροστά σε ακροατήριο. Συμβάλλει στην αύξηση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και προάγει την ανακαλυπτική μάθηση, δημιουργώντας ένα συνεργατικό περιβάλλον.

Η κατασκευή **χρονογραμμής** θα βοηθήσει τους μαθητές να εντάξουν το γεγονός σε ευρύτερα πλαίσια και να κατακτήσουν τις έννοιες του χρόνου, των χρονικών ορίων (αρχή, τέλος φαινομένου / γεγονότος), των φάσεων, έννοιες σημαντικές για την

ιστορική γνώση. Η χρονογραμμή μπορεί να δημιουργηθεί γρήγορα, εύκολα και από οποιονδήποτε. Ο μαθητής μπορεί να σχεδιάσει μια χρονογραμμή, εισάγοντας ένα νέο γεγονός, προσθέτοντας σε αυτό κείμενο ή εικόνα, τη σημαντικότητά του, τη διάρκειά του κ.ά.

Η **σύνθετη αναζήτηση** τους βοηθά με γρήγορο και εύστοχο τρόπο να έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες που αναζητούν. Θα πρέπει οι μαθητές να ασκηθούν στην αποτελεσματική αναζήτηση, την κριτική σύνθεση πληροφοριών και όχι στην απλή παράθεσή τους ("copy- paste"). Στοχεύει στην ανακάλυψη της μάθησης από μέρους των μαθητών (εποικοδομητισμός) αφού από μόνοι τους ανακαλύπτουν παρά βλέπουν και απομνημονεύουν.

Τέλος, η **ιστοσελίδα του σχολείου** με την προβολή των μαθητικών εργασιών δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης όλων των ομάδων στο υλικό της ενότητας, έχοντας με αυτό τον τρόπο μια σφαιρική εικόνα του γεγονότος. Παράλληλα και άλλα μέλη της μαθητικής κοινότητας μπορούν να έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες, προβαίνοντας σε παρατηρήσεις, σχόλια. Επίσης, ενισχύει τη συνεργατική μάθηση και προωθεί την οικοδόμηση γνώσης σε κοινωνικά πλαίσια.

Όλα τα παραπάνω εργαλεία επιτρέπουν στην εκπαιδευτικό να ενεργοποιήσει τους μαθητές, να τους προκαλέσει το ενδιαφέρον και να τους ωθήσει στη διερευνητική μάθηση, ενώ ενισχύουν και τον ψηφιακό γραμματισμό τους.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ)

1^ο Φύλλο εργασίας

Αίτια εκδήλωσης της Εικονομαχίας

1. Αναζητώ τη σημασία των ιστορικών όρων της «Εικονομαχίας» στα ηλεκτρονικά λεξικά της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα:

Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής (Τριανταφυλλίδη):

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html

και Επιτομή Λεξικού Κριαρά:

http://www.greek-language.gr/greekLang/medieval_greek/kriaras/index.html

και συντάσσω το σχετικό λήμμα:

ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ	ΕΡΜΗΝΕΙΑ
Εικονομαχία	ερμηνεία
ανεικονικός-ή-ό	ερμηνεία
εικονοπλάστης	ερμηνεία
εικονολάτρης	ερμηνεία
δεισιδαιμονία	ερμηνεία

2. Υποθέστε πως είστε ιστορικοί και μελετάτε την περίοδο της Εικονομαχίας. Προκειμένου να μελετήσετε τα αίτια που προκάλεσαν την εικονομαχία:

A. Να επισκεφτείτε την ιστοσελίδα <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-B131/756/4970,22644/> όπου βρίσκεται το μάθημα Εικονομαχία σε εμπλουτισμένη μορφή και μελετήστε τα στοιχεία της ενότητας α.

Στη συνέχεια να μεταβείτε στην ιστοσελίδα «Πεμπτουσία: Πολιτισμός, Επιστήμες, Θρησκεία»

<https://www.pemptousia.gr/2013/03/to-politiko-ke-theologiko-ipovathro-ti/> όπου θα μελετήσετε το **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΕΙΚΟΝΟΜΑΧΙΚΗ ΚΡΙΣΗ: 1.Συνοπτική αναφορά στις απαρχές του εικονομαχικού κινήματος και στα κυριότερα γεγονότα της εικονομαχικής διαμάχης.**

Τέλος επισκεφτείτε την ιστοσελίδα:

http://www.24grammata.com/wp-content/uploads/2012/09/Ostrogorsky-24grammata.com_.pdf **Ιστορία του Βυζαντινού Κράτους Georg Ostrogorsky σελ.128.**

Αφού μελετήσετε προσεκτικά το παραπάνω υλικό να καταγράψετε τα βαθύτερα αίτια της εικονομαχίας στο φύλλο εργασίας, προσπαθώντας να τα χωρίσετε σε α. θεολογικά β. οικονομικά, γ. πολιτικά:

ΑΙΤΙΑ ΕΙΚΟΝΟΜΑΧΙΑΣ

A. ΘΕΟΛΟΓΙΚΑ:

B. ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ:

Γ. ΠΟΛΙΤΙΚΑ:

Να κάνετε την προτεινόμενη δραστηριότητα με τη βοήθεια του κειμενογράφου.

B. Αφού μελετήσετε το σχετικό παράθεμα της Ε. Γλύκατζη Αρβελέρ και με βάση την ιστορική αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου, να εξετάσετε ποια πολιτική αναγκαιότητα επέβαλε την εικονομαχία και ποια λαϊκή αντίληψη υπηρετούσε.

Γράψτε την απάντησή σας με τη βοήθεια κειμενογράφου:

Η πολιτική αναγκαιότητα της εικονομαχίας

Μέσα σ' αυτές τις συνθήκες γινόταν όλο και πιο φανερό, ότι η σωτηρία της Αυτοκρατορίας εξαρτιόταν αποκλειστικά από τους αγροτικούς πληθυσμούς του εσωτερικού της Μ. Ασίας. Δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία, ότι η εικονομαχική πολιτική, που ήταν εντελώς αντίθετη σ' ότι θύμιζε τον ελληνορωμαϊκό πολιτισμό και την παλιά ιδεολογία, θα μπορούσε να συμφιλιώσει την Κωνσταντινούπολη με τους αγροτικούς πληθυσμούς της ανατολικής Μ. Ασίας, που εξαθλιωμένοι και πάμπτωχοι αποζούσαν από τη γη, που τώρα όφειλαν να υπερασπίσουν από τους επιδρομείς.

Ε. Γλύκατζη-Αρβελέρ, Η πολιτική ιδεολογία του Βυζαντινού Κράτους, με τ. Τ. Δρακοπούλου, Αθήνα 1977. 34

**Και μια σύγχρονη άποψη για την εικονομαχία**

«Η παθιασμένη λογοτεχνία της εποχής, η μόνη που έφτασε ως εμάς, αμαυρώνει και δυσφημεί σκόπιμα το έργο και την προσπάθεια των εικονομάχων αυτοκρατόρων, που εργάστηκαν όλοι και με όλες τους τις δυνάμεις για να σώσουν το Βυζάντιο από τον αραβικό κίνδυνο».

Ελένη Γλύκατζη-Αρβελέρ, Η πολιτική ιδεολογία της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας

Γ. Στη συνέχεια, βασιζόμενοι στις παραπάνω απαντήσεις, προσπαθήστε να συσχετίσετε την παρακάτω εικόνα με τα αίτια της εικονομαχίας



Μικρογραφία 12^{ου} αι. Μαδρίτη, Εθνική Βιβλιοθήκη

Προσέξτε:

[Ενδεικτικές ερωτήσεις για την ερμηνεία της εικόνας]

Στο κέντρο της εικόνας υπάρχει μια λειψανοθήκη.

Σε ποιο χώρο είναι τοποθετημένη

Ποιες οι ενέργειες των προσώπων

Πώς συνδέονται με τα αίτια της Εικονομαχίας

2ο φύλλο εργασίας

Η αφορμή και οι φάσεις της εικονομαχίας

Α. Επισκεφτείτε την ιστοσελίδα του Φωτόδεντρου με το παράθεμα του Θεοφάνη

του Ομολογητή. Αφού μελετήσετε το παράθεμα από τη χρονογραφία του για την έκρηξη του ηφαιστείου της Θήρας, να κάνετε την προτεινόμενη δραστηριότητα με τη βοήθεια του κειμενογράφου. Στη συνέχεια να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις:

- Πώς ερμήνευσαν οι εικονομάχοι την έκρηξη του ηφαιστείου της Θήρας και πως οι εικονολάτρες;
- Πώς αποτέλεσε η έκρηξη του ηφαιστείου αφορμή για την έναρξη της εικονομαχίας;

Β. Ανοίγετε την σελίδα του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού, την Μέση Περίοδο, στην εικονομαχία. Δημιουργήστε έναν **πίνακα στο λογισμικό word** σχετικά με τις **φάσεις** και τους **εικονομάχους αυτοκράτορες** της κάθε φάσης και συμπληρώστε τον (κατά το πρότυπο του παρακάτω πίνακα).

Α' φάση	Αυτοκράτορες:
Β' φάση	Αυτοκράτορες:

Γ. Να μελετήσετε από το διαδραστικό βιβλίο το αντίστοιχο μάθημα της Εικονομαχίας σε εμπλουτισμένη μορφή και να δημιουργήσετε μια δική σας χρονογραμμή (χρησιμοποιήστε το timeline). Στη συνέχεια να την αναρτήσετε στην ιστοσελίδα του σχολείου σας.

3^ο Φύλλο εργασίας

Εικονομάχοι και εικονολάτρες σε αγώνα επιχειρηματολογίας

Α. Υποθέστε πως είστε ιστορικοί που μελετάτε την περίοδο της Εικονομαχίας. Να επισημάνετε και να καταγράψετε σε δύο στήλες τα επιχειρήματα των εικονομάχων και εικονολατρών μελετώντας τις παρακάτω πηγές:

1. Από το φωτόδεντρο

<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/8351>

να μελετήσετε τη δραστηριότητα που αναφέρεται

α. στην ανάγνωση ιστορικών πηγών (Εικονομαχία)

β. Ενέργειες εικονομάχων

2. Από το διαδραστικό βιβλίο

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-B131/756/4970,22644/>

όπου βρίσκεται το μάθημα Εικονομαχία σε εμπλουτισμένη μορφή και μελετήστε τα στοιχεία της ενότητας. Στην απάντησή σας να λάβετε υπόψη και τις αποφάσεις των συνόδων του 754 της Ιέρειας και 787 της Νίκαιας.

3. Προβολή με βιντεοπροβολέα του φακέλου του μαθήματος των Θρησκευτικών

της Β' Γυμνασίου, σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των Θρησκευτικών, της θεματικής ενότητας 1 («Μπορούν οι άνθρωποι να εικονίζουν τον Θεό;») και συγκεκριμένα των σελίδων 18-19 με κειμενικά αποσπάσματα των επιχειρημάτων των εικονομάχων και των σελίδων 19-20 με τα αντίστοιχα επιχειρήματα των εικονολατρών.

Εναλλακτικά μπορούν να μοιραστούν σε φωτοτυπίες οι παραπάνω σελίδες με τα κειμενικά αποσπάσματα από τις πηγές, των εικονομάχων και των εικονολατρών στις αντίστοιχες ομάδες των μαθητών της τάξης.

ΕΙΚΟΝΟΜΑΧΟΙ ΕΙΚΟΝΟΛΑΤΡΕΣ

Β. Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες των εικονομάχων και των εικονολατρών, οι οποίες επεξεργάζονται ομαδοσυνεργατικά το υλικό των πηγών. Η παρουσίαση των επιχειρημάτων, η οποία ακολουθεί την επεξεργασία γίνεται στην ολομέλεια της τάξης. Η παρουσίαση των επιχειρημάτων μπορεί να γίνει σε μορφή αντιμαχίας, με ένα συντονιστή και από 2 μαθητές που θα εκπροσωπούν τις ομάδες τους, στο ρόλο των εικονομάχων και των εικονολατρών αντίστοιχα. Κατά την πορεία της συζήτησης –αντιμαχίας, οι εκπρόσωποι των ομάδων θα μπορούν να εναλλάσσονται. Η κάθε ομάδα θα έχει ορίσει από πριν 2-3 εκπροσώπους.

Γ. Στη συνέχεια να αναρτήσετε το υλικό σας στο wiki της τάξης. Μπορείτε αν θέλετε, να ανοίξετε καινούργια σελίδα με το όνομα της ομάδας σας. <http://historians.pbworks.com/w/page/118676250/FrontPage>

Ατομική εργασία για το σπίτι: Υποθέστε ότι ζείτε την εποχή της εικονομαχίας και ιδιαίτερα στην κορύφωση της. Πληροφορείστε την σύγκληση της Ζ' Οικουμενικής Συνόδου και τις αποφάσεις της. Γράψτε σε μία σελίδα ημερολογίου τις σκέψεις και τα συναισθήματά σας για τα γεγονότα που προηγήθηκαν και εκφράστε τις απόψεις σας για το αν είστε ικανοποιημένοι ή όχι από την απόφαση της συνόδου (προαιρετικά την εργασία αυτή μπορείτε να την αναρτήσετε στο wiki που δημιουργήσατε).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στη Διδακτική πράξη. (2017, Νοέμβριος). *Κανονιστικό πλαίσιο υλοποίησης και συμμετοχής σε πρόγραμμα επιμόρφωσης Β1 επιπέδου Τ.Π.Ε.* Πάτρα.

Αναφορές από το διαδίκτυο (ηλεκτρονικές παραπομπές)

Διαδραστικά σχολικά βιβλία. *Ιστορία Β' Γυμνασίου: Η Εικονομαχία.* https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2698/Istoria_B-Lykeiou_html-empl/index1_5.html

Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού. *Η Μέση Περίοδος: Η Εικονομαχία*.
<https://www.ime.gr/chronos/09/gr/p/610/main/p4e.html>

Κατσιλιώτης, Ν. (2022, 5 Φεβρουαρίου). *Η πολιτική εικονομαχία της Εικονομαχίας*.
 Νέκτος. <https://www.nectos.gr/%CE%B7-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CE%B5%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B1%CF%87%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B5%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B1%CF%87/>

Κριαράς, Ε.. *Επιτομή Λεξικού Κριαρά*. Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη. http://www.greek-language.gr/greekLang/medieval_greek/kriaras/index.html

Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής (Τριανταφυλλίδη). *Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη*.
http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html

Ostrogorsky, G.. *Ιστορία του Βυζαντινού Κράτους* (μτφρ.). 24grammata.
<http://www.24grammata.com/wp-content/uploads/2012/09/Ostrogorsky-24grammata.com.pdf>

Πεμπτουσία. (2013, Μάρτιος). *Το πολιτικό και θεολογικό υπόβαθρο της Εικονομαχίας*. <https://www.pemptousia.gr/2013/03/to-politiko-ke-theologiko-ipovathro-ti/>

Τσατσούρης, Χ.. *Η μεταβατική εποχή: Οι έριδες για το ζήτημα των εικόνων*. Γυμνάσιο Μαγούλας. <https://www.slideshare.net/slideshow/2-43185530/43185530>

Φωτόδεντρο. *Εικονομαχία – Μελετώντας μία ιστορική πηγή*. Μαθησιακά Αντικείμενα.
<https://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/8203>

YouTube. *Προσκύνημα στο σκήνωμα της Αγίας Ελένης* [Βίντεο].
<https://www.youtube.com/watch?v=0YEIPT9aYfo>

Χορεύοντας στο Δάσος: Ένα Διδακτικό Σενάριο Κινητικής Αγωγής με Χρήση ΤΠΕ σε Ειδικό Νηπιαγωγείο

*Τσιαούση Ελένη, Προϊσταμένη Ειδικού Νηπιαγωγείου Γιάννουλης, Εκπαιδευτικός ΕΑΕ
Σχοινά Χριστίνα-Ιωάννα, Σχολική Ψυχολόγος, Ειδικό Νηπιαγωγείο Γιάννουλης*

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει ένα διδακτικό σενάριο με τίτλο «Τα ζώα του δάσους», το οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε Ειδικό Νηπιαγωγείο με βάση το διδακτικό μοντέλο των 5Ε όπως ενσωματώνεται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (ΝΠΣ). Το σενάριο εστιάζει στην κινητική αγωγή και τη δημιουργική έκφραση, αξιοποιώντας συστηματικά τις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) ως εργαλεία πολυαισθητηριακής μάθησης, επικοινωνίας και παιδαγωγικής τεκμηρίωσης. Η μεθοδολογική προσέγγιση είναι βιωματική και προσαρμοσμένη στις ατομικές ανάγκες κάθε παιδιού, ενσωματώνοντας πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της εξατομικευμένης παρέμβασης. Η συστηματική χρήση ψηφιακών μέσων (οπτικοακουστικό υλικό, μουσική, ψηφιακή καταγραφή) αποτέλεσε καταλυτικό παράγοντα για την προώθηση της ενεργού συμμετοχής, της έκφρασης και της αυτοεκτίμησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρίες. Η διεπιστημονική συνεργασία μεταξύ ειδικής παιδαγωγού και ψυχολόγου υπήρξε κρίσιμη για την επιτυχία του σεναρίου.

Λέξεις-κλειδιά: κινητική αγωγή, ΤΠΕ, ειδική αγωγή, διαφοροποιημένη διδασκαλία, πολυαισθητηριακή προσέγγιση, παιδαγωγική τεκμηρίωση

Dancing in the Forest: A Motor Education Teaching Scenario Using ICT in a Special Kindergarten

Tsiaoussi Eleni, Principal of the Special Kindergarten of Giannouli, Special Education Teacher

Schoina Christina-Ioanna, School Psychologist, Special Kindergarten of Giannouli

Abstract

This article presents a teaching scenario titled "Forest Animals", designed and implemented in a Special Kindergarten based on the 5E instructional model as integrated into the New Curriculum for Kindergarten. The scenario focuses on motor education and creative expression, systematically utilizing Information and Communication Technologies (ICT) as tools for multisensory learning, communication, and pedagogical documentation. The methodological approach is experiential and adapted to the individual needs of each child, incorporating differentiated teaching practices and personalized intervention. The systematic use of digital media (audiovisual material, music, digital recording) was a catalytic factor in promoting active participation, expression, and self-esteem of children with special educational needs/disabilities. The interdisciplinary

collaboration between special educator and psychologist was critical to the success of the scenario.

Key-words: motor education, ICT, special education, differentiated teaching, multisensory approach, pedagogical documentation

Εισαγωγή

Η κινητική αγωγή στην ειδική προσχολική εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδη πτυχή της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς συμβάλει στην κινητική οργάνωση, την κοινωνικο-συναισθηματική ωρίμανση και την ενίσχυση της αυτοεικόνας (Πηγκάκη, 2019; Sherborne, 2001). Παράλληλα, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει αποδειχθεί ότι προσφέρει σημαντικά οφέλη στα παιδιά με αναπηρίες, καθώς λειτουργεί ως γέφυρα επικοινωνίας, μέσο προσβασιμότητας και εργαλείο διαφοροποίησης (Florian & Hegarty, 2004; Drigas & Ioannidou, 2013).

Το παρόν διδακτικό σενάριο αξιοποιεί την οικεία θεματική των ζώων του δάσους για να προάγει τη μάθηση μέσω της κίνησης, του χορού και της συστηματικής χρήσης ψηφιακών εργαλείων. Η επιλογή της θεματικής βασίστηκε στο ενδιαφέρον που δείχνουν τα παιδιά για τα ζώα, το οποίο αποτελεί ισχυρό κίνητρο μάθησης (DeLoache et al., 2011). Οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται ως πηγή οπτικοακουστικών ερεθισμάτων (βίντεο, εικόνες, μουσική), ως μέσο επικοινωνίας και έκφρασης, καθώς και ως εργαλείο παιδαγωγικής τεκμηρίωσης για την παρακολούθηση της προόδου των παιδιών (Rinaldi, 2006). Η μεθοδολογική προσέγγιση του σεναρίου ακολουθεί το διδακτικό μοντέλο των 5Ε, το οποίο αποτελεί κεντρικό εργαλείο σχεδιασμού στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (Πεντέρη et al., 2021α, 2021β) και προάγει τη διαθεματική διασύνδεση, τη διερευνητική μάθηση και την ενεργό συμμετοχή των παιδιών.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Κινητική Αγωγή και Δημιουργική Κίνηση στην Ειδική Αγωγή

Η κινητική αγωγή στην ειδική εκπαίδευση υπερβαίνει την απλή σωματική άσκηση, καθώς συνδέεται άμεσα με τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη (Mosston & Ashworth, 2008). Η δημιουργική κίνηση και ο χορός προσφέρουν στα παιδιά με ειδικές ανάγκες ένα μη λεκτικό μέσο έκφρασης, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και τη συμμετοχή (Lobo & Winsler, 2006). Σύμφωνα με τη θεωρία της σωματικής νοημοσύνης (Gardner, 1983), η κίνηση αποτελεί αυτόνομη μορφή νοημοσύνης που πρέπει να καλλιεργείται συστηματικά.

ΤΠΕ ως Εργαλεία Προσβασιμότητας και Διαφοροποίησης

Η χρήση των ΤΠΕ στην ειδική αγωγή έχει τεκμηριωθεί ως αποτελεσματική πρακτική για την προώθηση της μάθησης (Edyburn, 2013). Τα ψηφιακά εργαλεία επιτρέπουν την πολυαισθητηριακή παρουσίαση της πληροφορίας (οπτική, ακουστική, κιναισθητική)

(Shams & Seitz, 2008), την επανάληψη και την επιβράδυνση ή επιτάχυνση του ρυθμού, την άμεση ανατροφοδότηση, καθώς και την εξατομίκευση του εκπαιδευτικού περιεχομένου (Alper & Raharinarina, 2006). Η ψηφιακή καταγραφή, ειδικότερα, λειτουργεί ως «ψηφιακός καθρέφτης» που επιτρέπει στα παιδιά να δουν τον εαυτό τους, ενισχύοντας την αυτοαντίληψη και την αναστοχαστική μάθηση (Kanero et al., 2018).

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Εξατομικευμένη Παρέμβαση

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Tomlinson, 2001) αποτελεί κεντρική στρατηγική στην ειδική αγωγή, καθώς αναγνωρίζει και ανταποκρίνεται στην ποικιλομορφία των μαθησιακών προφίλ. Στο πλαίσιο του σεναρίου, η διαφοροποίηση εφαρμόστηκε σε τρία επίπεδα: περιεχομένου (απλοποίηση οδηγιών, οπτικές υποστηρίξεις), διαδικασίας (εναλλακτικοί τρόποι έκφρασης, ατομική υποστήριξη), και προϊόντος (διαφορετικά επίπεδα συμμετοχής στη χορογραφία).

Μεθοδολογία

Πλαίσιο Υλοποίησης

Το σενάριο υλοποιήθηκε στο Ειδικό Νηπιαγωγείο Γιάννουλης με μικρές ομάδες παιδιών ηλικίας 4-6 ετών. Συμμετείχαν 8 παιδιά με ποικίλες αναπτυξιακές ανάγκες (νοητική αναπηρία, διαταραχές αυτιστικού φάσματος, κινητικές δυσκολίες). Η υλοποίηση διήρκεσε 5 ημέρες (5 διδακτικές ώρες) με δυνατότητα προσαρμογής ανάλογα με τον ρυθμό των παιδιών. Η διεπιστημονική ομάδα αποτελούνταν από ειδική παιδαγωγό και σχολική ψυχολόγο, που συνεργάστηκαν στενά σε όλες τις φάσεις.

Τεχνολογική Υποδομή

Το ψηφιακό περιβάλλον της τάξης περιλάμβανε υπολογιστή με ηχεία και σύνδεση στο διαδίκτυο, τηλεόραση μεγάλης οθόνης για προβολή οπτικοακουστικού υλικού, tablet για ατομική προβολή εικόνων, καθώς και ψηφιακή κάμερα/smartphone για καταγραφή των δραστηριοτήτων.

Διδακτική Προσέγγιση - Φάσεις Σεναρίου

Το σενάριο δομήθηκε σε πέντε φάσεις, ακολουθώντας το διδακτικό μοντέλο των 5Ε (Bybee et al., 2006) όπως έχει ενσωματωθεί στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (Πεντέρη et al., 2021α), και περιλαμβάνει την Εξοικείωση, την Επισκόπηση, την Επεξήγηση, τον Εμπλουτισμό και την Εκτίμηση.

Α΄ ΦΑΣΗ: ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ - «Ανακαλύπτουμε τα ζώα του δάσους»

Στόχος: Ενεργοποίηση ενδιαφέροντος και πρόσβαση στις προϋπάρχουσες γνώσεις.

Δραστηριότητες με ΤΠΕ: Η φάση περιλάμβανε προβολή εικόνων ζώων του δάσους (αρκούδα, αλεπού, κουνέλι, ελάφι) στην τηλεόραση με μεγάλη οθόνη για καλύτερη ορατότητα, αναπαραγωγή ήχων ζώων από το διαδίκτυο, προβολή σύντομων βίντεο (1-2

λεπτών) με κινήσεις ζώων σε αργή ταχύτητα, καθώς και χρήση της ρουτίνας σκέψης «Βλέπω-Σκέφτομαι-Αναρωτιέμαι» με οπτική υποστήριξη μέσω εικονιδίων (Ritchhart et al., 2011).

Ρόλος ΤΠΕ: Τα ψηφιακά μέσα παρείχαν πολυαισθητηριακά ερεθίσματα (οπτικά και ακουστικά) που διευκόλυναν την πρόσβαση στο περιεχόμενο. Η δυνατότητα επανάληψης και παύσης του βίντεο επέτρεψε την προσαρμογή στον ρυθμό κάθε παιδιού.

Διαφοροποίηση: Για παιδιά με κινητικές δυσκολίες προτάθηκαν απλούστερες κινήσεις (π.χ. κίνηση χεριών αντί ολόκληρου σώματος), για παιδιά με περιορισμένη προσοχή χρησιμοποιήθηκαν σύντομα βίντεο με έντονα χρώματα και ήχους, ενώ για παιδιά με αυτισμό παρασχέθηκε οπτικό χρονοδιάγραμμα της δραστηριότητας.

Β΄ ΦΑΣΗ: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ - «Πώς κινούνται τα ζώα;»

Στόχος: Εξερεύνηση των κινήσεων των ζώων και πρώτες απόπειρες μίμησης.

Δραστηριότητες με ΤΠΕ: Η φάση περιλάμβανε προβολή βίντεο με ζώα σε κίνηση με δυνατότητα παύσης και επανάληψης, χρήση μουσικής από το διαδίκτυο με διαφορετικούς ρυθμούς (αργή για αρκούδα, γρήγορη για κουνέλι), προβολή έργων τέχνης που απεικονίζουν ζώα σε κίνηση (π.χ. Franz Marc), καθώς και πειραματισμό με κίνηση όπου τα παιδιά μιμούνταν τα ζώα ενώ παρακολουθούσαν το βίντεο.

Ρόλος ΤΠΕ: Η μουσική λειτούργησε ως ακουστικό ερέθισμα που κατηύθυνε τον ρυθμό της κίνησης. Η προβολή των έργων τέχνης συνέδεσε την κίνηση με την οπτική αναπαράσταση.

Διαφοροποίηση: Χρησιμοποιήθηκαν κασκόλ και κορδέλες για παιδιά που δυσκολεύονται με τον έλεγχο κινήσεων, ενώ παρασχέθηκε ατομική καθοδήγηση από την ψυχολόγο για παιδιά με κοινωνικό άγχος.

Γ΄ ΦΑΣΗ: ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ - «Δημιουργούμε τη χορογραφία μας»

Στόχος: Σύνθεση των κινήσεων σε μια συλλογική χορογραφία.

Δραστηριότητες με ΤΠΕ: Η φάση περιλάμβανε καταγραφή με tablet των πρώτων κινήσεων κάθε παιδιού, άμεση προβολή στα παιδιά για να δουν τον εαυτό τους, αναπαραγωγή της μουσικής με επανάληψη για εξάσκηση, καθώς και χρήση οπτικών καρτών με τη σειρά των κινήσεων (δημιουργημένες στον υπολογιστή).

Ρόλος ΤΠΕ: Η καταγραφή και η άμεση προβολή λειτούργησε ως «ψηφιακός καθρέφτης», επιτρέποντας στα παιδιά να δουν τον εαυτό τους και να αναπτύξουν κινητική αυτοεπίγνωση. Οι οπτικές κάρτες υποστήριξαν την κατανόηση της ακολουθίας.

Διαφοροποίηση: Κάθε παιδί επέλεξε το επίπεδο συμμετοχής του (από απλή παρατήρηση έως πλήρη συμμετοχή), ενώ η ψυχολόγος υποστήριξε τη συναισθηματική ρύθμιση των παιδιών.

Δ΄ ΦΑΣΗ: ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ - «Η παράσταση μας»

Στόχος: Ολοκλήρωση και παρουσίαση της χορογραφίας.

Δραστηριότητες με ΤΠΕ: Η φάση περιλάμβανε ψηφιακή καταγραφή της τελικής παράστασης σε βίντεο, λήψη φωτογραφιών για τον φάκελο κάθε παιδιού, δημιουργία ψηφιακού άλμπουμ με φωτογραφίες και σχόλια, καθώς και προβολή της παράστασης στους γονείς (αν επιτρεπόταν).

Ρόλος ΤΠΕ: Η καταγραφή αποτέλεσε εργαλείο παιδαγωγικής τεκμηρίωσης και μέσο επικοινωνίας με τις οικογένειες.

Ε΄ ΦΑΣΗ: ΕΚΤΙΜΗΣΗ - «Τι μάθαμε;»

Στόχος: Αναστοχασμός και αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας.

Δραστηριότητες με ΤΠΕ: Η φάση περιλάμβανε προβολή του βίντεο της παράστασης στην τηλεόραση, αναστοχαστική συζήτηση με υποστήριξη από εικόνες, συμπλήρωση απλοποιημένου διαγράμματος KWLH με εικόνες (Ogle, 1986), καθώς και δημιουργία ψηφιακής αφίσας με τα στιγμιότυπα της εβδομάδας.

Ρόλος ΤΠΕ: Η προβολή του βίντεο επέτρεψε στα παιδιά να αναστοχαστούν πάνω στη μαθησιακή τους πορεία με συγκεκριμένο και απτό τρόπο.

Τεχνικές Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση βασίστηκε σε συστηματική παρατήρηση με χρήση ελέγχου λίστας, παιδαγωγική τεκμηρίωση μέσω βίντεο και φωτογραφιών, αναστοχαστικό ημερολόγιο των εκπαιδευτικών, καθώς και ανατροφοδότηση από τους γονείς μέσω ερωτηματολογίου.

Αποτελέσματα και Συζήτηση

Η υλοποίηση του σεναρίου κατέδειξε την αποτελεσματικότητα της συστηματικής χρήσης των ΤΠΕ στην ειδική προσχολική εκπαίδευση.

Γνωστικά Αποτελέσματα

Όλα τα παιδιά ανέπτυξαν βασικές γνώσεις για τα ζώα του δάσους και τις κινήσεις τους, εξοικειώθηκαν με τον χορό ως μέσο έκφρασης μέσα από τη βιωματική συμμετοχή τους, και εξοικειώθηκαν με την έννοια της «ακολουθίας κινήσεων».

Κινητικά Αποτελέσματα

Παρατηρήθηκε βελτίωση της χωροχρονικής αντίληψης (6/8 παιδιά έδειξαν σημαντική πρόοδο), ανάπτυξη αδρών κινητικών δεξιοτήτων (περπάτημα, τρέξιμο, πήδημα), καθώς και αύξηση της συντονισμένης κίνησης με μουσική.

Κοινωνικο-Συναισθηματικά Αποτελέσματα

Καταγράφηκε αυξημένη αυτοπεποίθηση καθώς η προβολή του βίντεο ενίσχυσε την αυτοεικόνα των παιδιών, βελτιωμένη συνεργασία με ενεργή συμμετοχή στην ομαδική χορογραφία, και θετική συναισθηματική εμπλοκή με όλα τα παιδιά να εκφράζουν χαρά και ικανοποίηση.

Ψηφιακή Ετοιμότητα

Τα παιδιά εξοικειώθηκαν με βασικές ψηφιακές συσκευές (τηλεόραση, tablet), κατανόησαν την έννοια της «καταγραφής» και της «αναπαραγωγής», και ανέπτυξαν κριτική θέαση οπτικοακουστικού υλικού.

Ο Ρόλος των ΤΠΕ

Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε ότι οι ΤΠΕ λειτούργησαν ως εργαλεία προσβασιμότητας επιτρέποντας σε παιδιά με διαφορετικές αναπτυξιακές ανάγκες να προσεγγίσουν το περιεχόμενο με τρόπο προσαρμοσμένο στις δυνατότητές τους, ως μέσα κινητοποίησης καθώς τα οπτικοακουστικά ερεθίσματα αύξησαν τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον, ως γέφυρες επικοινωνίας με την ψηφιακή καταγραφή να επιτρέπει στα παιδιά να μοιραστούν την εμπειρία τους με τις οικογένειές τους, και ως εργαλεία παιδαγωγικής τεκμηρίωσης με τις εκπαιδευτικές να καταγράφουν με ακρίβεια την πρόοδο κάθε παιδιού.

Προκλήσεις και Περιορισμοί

Κατά την υλοποίηση προέκυψαν ορισμένες τεχνικές δυσκολίες όπως αργή σύνδεση στο διαδίκτυο, απαιτήθηκε σημαντικός χρόνος για την επιλογή και προετοιμασία του ψηφιακού υλικού, ενώ ένα παιδί με υπερευαίσθησία σε ήχους δυσκολεύτηκε αρχικά με τη μουσική (το πρόβλημα επιλύθηκε με χρήση ακουστικών μείωσης θορύβου).

Συμπεράσματα και Προτάσεις

Το διδακτικό σενάριο «Χορεύοντας στο Δάσος» αποδεικνύει ότι η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην κινητική αγωγή σε Ειδικό Νηπιαγωγείο μπορεί να προσφέρει σημαντικά οφέλη. Η συστηματική χρήση ψηφιακών εργαλείων, σε συνδυασμό με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη διεπιστημονική συνεργασία, δημιούργησε ένα συμπεριληπτικό και αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον.

Για τη μελλοντική εφαρμογή του σεναρίου προτείνεται η επέκταση με επαυξημένη πραγματικότητα μέσω εφαρμογών AR για πιο διαδραστική εμπειρία, η δημιουργία ψηφιακής βιβλιοθήκης με συλλογή βίντεο κινήσεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές δραστηριότητες, η συνεργασία με γονείς με αποστολή των βίντεο στις οικογένειες για συνέχιση της δραστηριότητας στο σπίτι, καθώς και η διασχολική συνεργασία με κοινή χορογραφία με άλλα τμήματα μέσω βιντεοκλήσης.

Το σενάριο μπορεί εύκολα να προσαρμοστεί σε τάξεις γενικής αγωγής, καθώς η διαφοροποιημένη προσέγγιση και η χρήση ΤΠΕ ωφελούν όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως αναπτυξιακού επιπέδου.

Αναστοχασμός

Η υλοποίηση του σεναρίου αποτέλεσε σημαντική μαθησιακή εμπειρία για την εκπαιδευτική ομάδα. Η διεπιστημονική συνεργασία μεταξύ ειδικής παιδαγωγού και ψυχολόγου αποδείχθηκε απαραίτητη, καθώς επέτρεψε την ολιστική προσέγγιση των αναγκών των παιδιών. Η συστηματική χρήση των ΤΠΕ απαίτησε προσεκτικό σχεδιασμό αλλά απέδωσε σημαντικά αποτελέσματα στην εμπλοκή και τη μάθηση.

Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η παρατήρηση ότι η ψηφιακή καταγραφή λειτούργησε ως ισχυρό εργαλείο ενδυνάμωσης: τα παιδιά που αρχικά δίσταζαν να συμμετάσχουν, όταν είδαν τον εαυτό τους στο βίντεο, εμφάνισαν αυξημένη αυτοπεποίθηση και επιθυμία για περαιτέρω συμμετοχή.

Βιβλιογραφία

- Alper, S., & Raharinirina, S. (2006). Assistive technology for individuals with disabilities: A review and synthesis of the literature. *Journal of Special Education Technology*, 21(2), 47-64.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness. *Colorado Springs, CO: BSCS*, 5, 88-98.
- DeLoache, J. S., Pickard, M. B., & LoBue, V. (2011). How very young children think about animals. In P. McCardle et al. (Eds.), *How Animals Affect Us* (pp. 85-99). American Psychological Association.
- Drigas, A. S., & Ioannidou, R. E. (2013). Special education and ICTs. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 8(2), 41-47.
- Edyburn, D. L. (2013). Critical issues in advancing the special education technology evidence base. *Exceptional Children*, 80(1), 7-24.
- Florian, L., & Hegarty, J. (2004). ICT and special educational needs: A tool for inclusion. Open University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Kanero, J., Geçkin, V., Oranç, C., Mamus, E., Küntay, A. C., & Göksun, T. (2018). Social robots for early language learning: Current evidence and future directions. *Child Development Perspectives*, 12(3), 146-151.

- Lobo, Y. B., & Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Social Development*, 15(3), 501-519.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*. Pearson Education.
- Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39(6), 564-570.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021α). Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης Νηπιαγωγείου. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021β). Οδηγός Νηπιαγωγού Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Πηγδάκη, Σ. (2019). Η κινητική αγωγή στην ειδική αγωγή: Θεωρία και πράξη. Εκδόσεις Τόπος.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. John Wiley & Sons.
- Shams, L., & Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 411-417.
- Sherborne, V. (2001). *Developmental movement for children*. Worth Publishing.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.